

# ROZHĽADY

# PEDAGOGICKÉ

# METODICKÉ CENTRÁ SLOVENSKA

- Heslo dňa: Žiť skromne, neznamená žiť biedne ... 1  
J. Kleinert
- Je aj iná cesta (tretia) ... 2  
A. Mojžišová
- Čo je to alternatívna škola alebo Urobme si jasno v pojmoch ... 2  
B. Kosová
- Individuálny študijný štýl alebo Ako sa učia stredoškóoláci? ... 5  
K. Haľovská
- K novému obsahu vzdelávania v prírodovedných predmetoch ... 7  
V. Rosa
- Možnosti kvalitatívneho vyučovania fyziky ... 10  
I. Samák
- O množinách ... 11  
P. Hanzel
- Nebojme sa sebahodnotenia! ... 13  
J. Banovčan
- Dejepis - neoblúbený predmet? ... 14  
E. Chylová
- Rozprávanie v štvrtom ročníku SOU ... 15  
J. Skotnická
- Etická výchova očami žiakov a učiteľov ... 17  
A. Šmáriková
- Etická výchova v otázkach a odpovediach ... 18  
M. Valica
- K riadeniu školy ... 20  
M. Novák
- O potrebe učiteľskej profesionality... ... 22  
M. Zelina ... 22
- Skúsenosti s aplikovaním výcvikových aktivít  
u výchovných poradcov v podmienkach psychologickej poradne ... 23  
I. Bindas - K. Koňutiarová - M. Podhorinová
- Miesto komunikácie v príprave pedagóga ... 24  
L. Alberty
- Vnútorňý poriadok školy ... 26  
E. Greňová
- Rok štúdia v USA ... 26  
J. Daniš
- O obchodných akadémiách u našich susedov ... 28  
J. Brodová
- Fakulta humanitných a prírodovedných vied Univerzity Mateja Bela ... 32  
P. Michal
- Pedagogický a morálny význam  
štýlov práce učiteľa ... 33  
J. Gál
- Nový prístup k učebným pomôckam  
na SOŠ ... 34  
A. Albert
- IV. Bratislavské sympóziu:  
Konštitucionalizmus a politika ... 35  
V. Dolník
- Karikatúry  
Š. Pondelík
- Epigramy  
J. Bily

# 3

# 1993/94

# RR

# ODBORNO - METODICKÝ ČASOPIS

## Vážené kolegyně, vážení kolegovia!

Metodické centrá Slovenska vydávajú v šk. roku 1993/94 2. ročník odborného-metodického časopisu *Pedagogické rozhľady*, ktorý sa stretol s priaznivým ohlasom. Snažíme sa v ňom vytvoriť priestor predovšetkým na tvorivé riešenie otázok - čo a ako učiť, na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania.

### Prispievateľom a čitateľom

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

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

Najviac nás potešia články odborného-metodického charakteru, ktorými pomôžete svojim kolegom.

Posielajte nám aj zaujímavé aforizmy, fotografie, série kresieb, karikatúry.

### Prispievateľom

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

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

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

**Autor je povinný uviesť použitú literatúru.**

Uverejnené ani neuverejnené príspevky nevraciamy.

### Čitateľom

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

#### **ZÁUJEMCOM O INZERCIU!**

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

Bližšie informácie získate v redakcii

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

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

## Heslo dňa: Žiť skromne, neznamená žiť biedne

J. Kleinert, SŠOP, Slovenská agentúra životného prostredia, pobočka Banská Bystrica

Stav globálneho životného prostredia, teda pozemskej biosféry je ku koncu druhého tisícročia všeobecne neuspokojivý, v niektorých regiónoch a lokalitách až alarmujúci a hroziaci kolapsom. Preto je rastúca pozornosť ľudstva k širokej škále civilizáciou zavinených environmentálnych problémov nielen aktuálna, ale už nevyhnutná. Každý, aspoň priemerne a všeobecne vzdelaný a informovaný občan, si uvedomuje mnohé stupňujúce sa riziká. Ich účinky a následky doľahnú na všetkých nás bez výberu - od pôvodcov a vinníkov až po tých najnevinnjších, deti. To, prirodzene, musí navodiť vedomie zodpovednosti - od individuálnej až po štátnu a medzinárodnú, ako aj odhodlanie hľadať, premyslieť, dohodnúť a realizovať riešenia od nápravných, sanačných až po preventívne a modernizačné.

Jeden z výdatných zdrojov riešení, odporúčaní, motívov a argumentov je stále aktuálna, ale politikou a praxou nie plne docenená svetová stratégia Staráme sa o zem. Medzi jej deviatimi princípmi je najadresnejší a významovo prvoradý šiesty z nich s označením Zmena osobných prístupov a praktík.

Teraz, keď zisťujeme, že náš doterajší, konzumentizmom dominantne poznačený štýl života nie je optimálny, ani trvalo udržateľný, musíme si priznať, že naša civilizácia potrebuje celú sériu zásadných, premyslených, cieľavedomých, efektívnych a podnetných zmien. Inak povedané, musíme konečne opustiť priamočiaru cestu najmenšieho odporu a najväčšieho pohodlia a bez meškania už zajtra vykročiť do budúcnosti treťou cestou. O nej, ako alternatíve, konzervatívni a jednostranne orientovaní politici, plánovači, hospodári neradi počujú, uvažujú a diskutujú, i keď ju nemôžu celkom spochybníť a znemožniť. Naopak, väčšina občanov, hlavne vo vyspelých a transformujúcich sa štátoch, je už natoľko uvedomelá a psychicky pripravená, že tretiu cestu rozvoja považuje za možnú, reálnu a správnejšiu, než bola a ešte je tá doterajšia. Najmä, ak nebude príliš kľukatá, trnistá, neprehľadná a s prekážkami, čím by strácala na zaujímavosti a príťažlivosti.

Pre hlbinnú, na filozofii založenú a na psychiku orientovanú ekológiu je tu - a teraz - jedinečná príležitosť stotožniť tretiu cestu s predpokladmi približovania sa k zmyslu života a k ideálu, zrovnateľnému s nirvánou. A to aj bez väčších problémov, obetí či újmy, lebo "žiť skromne, neznamená žiť biedne" a "skromnejší život - krajší svet".

Viacere medzinárodné programy, stratégie, charty a dohody, medzi najnovšími je Agenda 21 (UNCED; jún 1992, Rio de Janeiro), obsahujú čiastkové alebo komplexné scenáre, porovnateľné s krokmi ku tretej ceste a po nej. Tým sa ona stáva zreteľne vyznačená, otvorená, legálna, všetkým prístupná.

Prvé, aspoň drobné, pozitívne zmeny po vykročení na tretiu cestu, sú možné prakticky okamžite na úrovni jedinca, rodiny, školy, pracoviska, obce. Mali by sa zamerať na ozdravenie hierarchie hodnôt i vzťahov k blízkym, národu, rodnému kraju, štátu. Ponuky prijateľných alternatív a vhodná motivácia sú predpoklady pre ochotu k spolupráci, prispôbenie zvykov a stereotypov aj podriadeniu svojich potrieb a nárokov záujmom a normám spoločným až globálnym. A to aj v prípade, že tým ubudne pohodlia, pribudne práce, starostí, ba vzrastú aj niektoré výdavky, čo v súhrne znamená uskromnenie sa.

Ak sa má takto, cez psychiku, ovplyvniť vedomie, zmysľovanie, rozhodovanie a konanie osobností, musí tu spolupôsobiť popri legislatíve, politike aj filozofia, umenie, veda aj technika, výchova aj výuka, propagácia aj publicistika a najnovšie nemalou mierou tiež etika a náboženstvo.

Hlavnú úlohu tu musí iniciovať a zohrať každý moderný štát, ktorý sa s dokumentami typu Agenda 21 vedome stotožnil a ratifikoval ich. Tým preberajú národné vlády, rezorty, zákonodarné orgány, odborné inštitúcie aj masmédiá v tejto etape vývoja najvýznamnejšie, rozhodujúce povinnosti a záväzky. Musí tu byť zreteľné odhodlanie stanoviť nové rozvojové sociálne a ekonomické priority, prehlásiť ich za štátne záujmy. Vzápätí štát musí začať, podporiť a usmerniť hlavne tie podstatné zmeny tak, aby im občania porozumeli, stotožnili sa s nimi a mohli sa podieľať na ich realizácii. Každá potrebná podstatná zmena však musí byť stanovená ako úloha, ktorá bude mať konkrétneho, zodpovedného, rozhladeného a kompetentného riešiteľa, jedateľa a realizátora, aby sa vylúčila anonymita, živelnosť a úpadok do zabudnutia. Každý nositeľ úlohy, osobnosť, alebo tím musí dostať možnosť aktivizovať, informovať a zainteresovať na programoch odborné zložky, laické iniciatívy aj širokú verejnosť. Úsilie o transformáciu našej civilizácie sa tak má stať kontinuálne a celospoločenské.

A záverom - v štýle života, spoločenskej praxe a v politike určite nie je aspekt a detail, ktorý nepotrebuje kritické posúdenie, vylepšenie, zmenu alebo vyradenie. Tým má byť ťažiskovo zamestnaný zdravý rozum a vedno s ním vedomosti, súdnosť, predvídavosť, tvorivosť, cit i rad iných atribútov ľudskosti. Triumf by mal potom patriť spokojnosti s priebehom procesu, s výsledkami a úspechmi, ako aj istote, že sme aspoň v niektorej miere ovládli osud a prestaneme ohrozovať sami seba i všetok život, daný Bohom Stvoriteľom tejto krásnej planéte Zemi. Treťou cestou tak vstúpime do tretieho tisícročia s podstatne menším a ľahším batohom problémov, ale lepšie pripravení pre trvalo udržateľný rozvoj a budúcnosť bez rizík, kolízií, konfliktov, krízy a kolapsu. V tom nech nám je Pán Boh výdatne nápomocný.

## JE AJ INÁ CESTA (TRETIA)

A. Mojžišová, Metodické centrum Banská Bystrica

Je aj iná cesta ako tá tradičná? Tu sa mi natíska otázka - čo je to ekologická výchova? Je to učenie o problémoch tropických pralesov? O úhyne chránených druhov rastlín a živočíchov? Či o problémoch znečisťovania prostredia priemyslom? Či o alternatívnych zdrojoch energie? A či zbieranie bylín, hľadanie vegetariánskych receptov....?

Ekologická výchova sa predsa nemôže vyučovať len ako predmet. Musí sa žiť! Je to spoločne zdieľaný pohľad na svet, na mravný kódex nenásilia, úcty k životu, ctenie spolupatričnosti s prírodou a životom vôbec, z toho sa rozvíjajúca hierarchia hodnôt a aktívne vstupovanie do problémov, hľadanie ciest k riešeniu, pocit spoluzodpovednosti za stav sveta. A predmety - chémia, biológia, humanitné predmety, výchova umením sú pre ňu ideálnou platformou. Ako profesionálny pedagóg viem, čo všetko dokáže zohraný tím ľudí rovnakého ctenia. (Viem to aj preto, lebo v škole pracujem v nezohratom tíme ľudí rôzneho ctenia.) Ak k tomu pridáme ešte spolu-

prácu medzi rodičmi, učiteľmi, vychovávateľmi - aká krásna predstava školy by to bola?! Žiaci, študenti by do nej chodili radi.

Súvislosti - krajina, v ktorej sa starajú o deti, mládež, nemôže byť zlá. Krajina, v ktorej deťom, mládeži nekradnú budúcnosť, prírodu, zdravie, nemôže byť zlá.

Naša najväčšia úloha - rozmýšľajme, ako na to, a potom sa pustíme učiť žiť zdravo našich zverencov.

Nuž, hádam si len treba povedať: Stop zaužívaným praktikám. Je to ťažké a či ľahké? Ekológia či environmentalistika? Napíšte svoje názory a postrehy, skúsenosti. Veď máme obrovskú silu - silu výchovy.

### *Chatový problém*

*Každá novopostavená chata,  
priviera nám do prírody vráta.*

*J. Bilý*

## ČO JE TO ALTERNATÍVNA ŠKOLA, ALEBO UROBME SI JASNO V POJMOCH

B. Kosová, Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica

Pojem "alternatívna škola" sa v posledných rokoch používa u nás veľmi často, aj keď nie vždy so znalosťou vecí. Obvykle máme na mysli školu, ktorá je alternatívna k našej tradičnej škole. V tomto duchu označujeme, napr. za alternatívnu aj cirkevnú školu, aj keď sa vyučovanie uskutočňuje podľa bežných učebných plánov a osnov, a to len preto, že zriaďovateľom tejto školy nie je štát.

Zriaďovateľ, ako kritérium alternatívnosti, však nie je postačujúci. Vo svete existujú napr. školy štátne, cirkevné, ďalej obecné, ak ich zakladá obec, súkromné, ak ich zriaďuje súkromná osoba, alebo školy nazývané ako verejné, ktoré môžu založiť rôzne organizácie, či inštitúcie (napr. Spoločnosť priateľov waldorfskej pedagogiky, alebo aj skupina rodičov). Pojmom "verejné" sa však v niektorých krajinách označujú všetky školy iné ako štátne, resp. iné ako štátne a cirkevné. Súčasne môžu existovať rôzne kombinácie. Podľa zákonodarstva jednotlivých krajín sa štát rôznou mierou podieľa na financovaní verejných škôl. Existuje napr. systém financovania nie školy, ale žiaka, t.j. finančný príspevok dostane tá škola, ktorú si žiak vyberie (Holandsko), alebo v niektorých krajinách zabezpečuje štát platy všetkých učiteľov, aj na alternatívnych školách (Rakúsko). V niektorých spolkových krajinách SRN môžu byť verejné školy financované štátom, resp. obcou, až do 80%

svojho rozpočtu. Závislosť na štátnych príspevkoch však v mnohých prípadoch znamená, že tieto školy musia rešpektovať štátom stanovené požiadavky, napr. na výber žiakov, na učebný program a pod. Preto v niektorých krajinách existujú, okrem verejných škôl so štátnou podporou aj verejné, resp. súkromné školy bez štátnej podpory, ktoré potom podľa zákona časť týchto obmedzení nemusia rešpektovať (napr. Španielsko). Treba tiež dodať, že aj cirkevné školy môžu postupovať tradične, alebo voliť alternatívny spôsob výuky a tiež, že prvky práce alternatívnych škôl sa stali niekde aj normálnou súčasťou práce štátnych škôl (Holandsko). Samostatný zriaďovateľ teda pre skutočnosť či škola je, alebo nie je alternatívna, nemusí byť rozhodujúci.

V zahraničnej pedagogike sa školy, ktoré pracujú inak než tradične, rozdeľujú tiež podľa doby, kedy vznikli a tradícií, na ktoré nadväzujú, na dve veľké skupiny. Do 1. vlny reformného pedagogického hnutia bývajú zaradované školy a smery, ktoré vznikli na začiatku 20. storočia, približne do roku 1933, označované tiež ako reformné školy. Patria sem školy pracujúce podľa pedagogiky M. Montessoriovej, C. Freineta, waldorfské školy podľa R. Steinera, jenský plán P. Petersena, daltonský plán H. Parkhurstovej, winnetská sústava C. Washburna, príp. aj školy pracujúce na základe pragmatickej pedagogiky J. Deweya a ďalšie. Tieto školy boli charakteristické

pedocentrickou orientáciou, vychádzali zo spontaneity dieťaťa, presadzovali prirodzenosť, spojenie s každodenným životom, učenie na základe skúseností, do menšej či väčšej miery slobodu dieťaťa, rôznu mieru individualizácie výučby a pod. Na hnutie reformnej pedagogiky nadviazala po 2. svetovej vojne 2. vlna reformného hnutia. V nej sa postupne formovala produktívna opozícia voči existujúcemu školskému systému, riadenému štátom. Niektorí autori označujú pojmom "alternatívne" všetky školy, vzniknuté v tomto období na tradíciách reformného hnutia. Iní delia tieto školy na dve veľké skupiny. Za reformné školy považujú tie, ktoré plne prevzali spomínané koncepcie z prvej vlny reformného hnutia. Za alternatívne potom označujú tie, ktoré síce nadväzujú na pedagogické dedičstvo reformných škôl, ale nie sú tým úplne determinované, tie ktoré na základe podnetov reformnej pedagogiky vytvorili nové koncepcie vyučovania, napr. otvorené vyučovanie, francúzska moderná škola a pod.

Pojem "alternatívna" škola však v tomto duchu možno chápať ešte užšie. V šesťdesiatych rokoch nášho storočia vzniklo v Európe jednak hnutie za antiautoritatívnu výchovu, ktoré bolo zamerané proti autoritatívnym požiadavkám tradičných výchovných zariadení a sledovalo vytvorenie nového modelu výchovy zbavenej zbytočnej represie, autority, disciplíny a tlaku zhora, aby sa deti nenaučili strachu a nenávisť a rozvíjali svoje sebavedomie, a tiež hnutie za odškolenie, ktoré vytýkalo oficiálnej škole, že je nástrojom politickej výchovy k poddajnosti, požadovalo ju odstrániť a vytvoriť nové výchovné zariadenia. V rámci týchto hnutí začali v praxi vznikať tzv. "slobodné školy", ktoré boli nezávislé na štáte. Ich cieľom bolo umožniť nenútené, skôr hravé učenie, poskytovať vyučovanie oslobodené od učebných osnov, pevne stanovených hodín a rozvrhov, skúšania, známok a trestov a skúšať rôzne formy práce s deťmi a mládežou, ako sú napr. otvorené vyučovanie, rozvoj tvorivosti a pod. V sedemdesiatych rokoch sa šírilo hnutie alternatívnej výchovy, ktoré nadväzovalo na dve predchádzajúce. V rámci tohto hnutia vznikali tzv. "alternatívne školy", ktoré predstavovali rôzne koncepcie a modely, výrazne iné než dovtedajšia bežná škola, od ktorej sa odlišovali vo viacerých typických rysoch. Uplatňovalo sa v nich najmä skupinové a tímové vyučovanie, projektová metóda, integrácia, starostlivosť o talentovaných žiakov, voľné učenie, otvorenosť školy rodičom a prostrediu. Pod pojmom "alternatívna škola" možno teda chápať aj úzko len školy vzniknuté v rámci tohto hnutia.<sup>1</sup>

V posledných desaťročiach však vznikajú aj školy, ktoré sa označujú ako alternatívne, no nevychádzajú výrazne z pedocentrických tradícií reform-

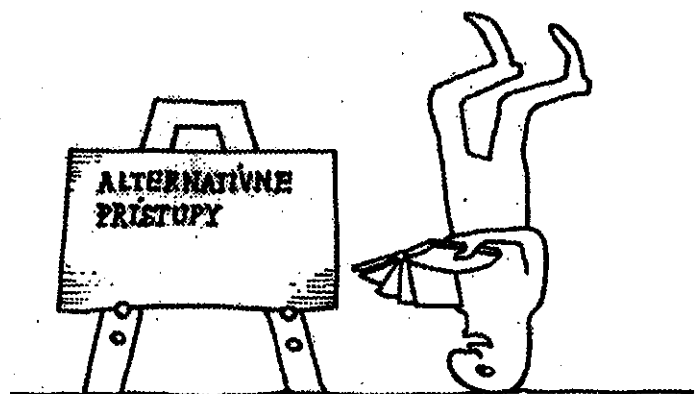
ných škôl, ale ich koncepcie sú založené na nových teóriách učenia, na nových teóriách rozvoja poznávacích procesov, na iných spôsoboch učenia, napr. v iných hladinách činnosti mozgu, pomocou sugescie a pod. Preto vysvetlenie pojmu "alternatívna škola" musí vychádzať ešte z ďalších kritérií.

Základným kritériom musí byť predovšetkým systémová novosť v porovnaní s existujúcim systémom, ktorá obvykle vychádza z iných filozofických, pedagogických, psychologických, prípadne i politických a náboženských východísk. Systémová novosť znamená, že alternatívna škola sa líši od tradičnej vo všetkých, resp. vo väčšine základných znakov. Zmena zasahuje celú podstatu školy a nielen detaily, alebo jeden systémový znak (napr. organizácia vyučovania). Zmeny sa teda týkajú týchto základných znakov:

- a) ciele výchovy a vzdelávania, iné priority vo výchove,
- b) obsah vyučovania, jeho rozsah a štruktúra,
- c) postupy, metódy a formy používané vo vyučovaní ako nosné
- d) postavenie žiaka v škole, iný vzťah medzi učiteľom a žiakom,
- e) postavenie učiteľa v škole, jeho právomoci,
- f) organizácia vyučovania,
- g) riadenie školy s dôrazom na samosprávny princíp,
- h) príp. zriaďovateľ školy,
- i) príp. tiež iné postavenie rodičov vo vzťahu ku škole.

Napriek vymedzeným znakom nie je vždy jednoduché rozlíšiť, či ide skutočne o alternatívnu školu, pretože mnohé tradičné školy využívajú veľa prvkov alternatívnych škôl a naopak.<sup>2</sup>

K postaveniu alternatívnych škôl treba ešte dodať vysvetlenie a chápanie pojmu "alternatívny" resp. "alternatívna", aj keď tento pojem napriek mnohým pokusom nebol v súvislosti so školou uspokojivo definovaný.



1. Bližšie pozri: Rýdl, K.: Reformně - pedagogické školy ve světě. Nezávislá revue pro výchovu a vzdělání, 1990-91, č. 2, str. 40-43.  
2. Bližšie pozri: Zelina, M.: Alternatívne školstvo. Bratislava 1991.

Alternatíva je vlastne možnosť voľby medzi dvoma alebo viacerými eventualitami, ktoré trvale vedľa seba existujú, pre riešenie podobnej problematiky. Alternatíva sa vytvára vtedy, ak nie je spokojnosť s doterajším riešením stavu vecí a vzniká potreba iného postupu. V našom prípade teda, ak občan, rodič, verejnosť, či žiaci pociťujú potrebu nového riešenia školskej problematiky. Alternatívne školy preto vznikali zdola, z iniciatívy občanov a nie riadiacich orgánov v školstve.

Alternatíva nemôže existovať v prostredí, kde je druhá strana chápaná ako protivník, alebo nepriateľ, ktorého treba zničiť. Vtedy je alternatíva protikladom a medzi oboma spôsobmi riešenia sa vedie boj. Pre existenciu alternatívy je teda potrebné demokratické prostredie, v ktorom je možné riešiť rovnaký alebo podobný cieľ iným spôsobom. Vtedy alternatíva nie je protikladom, ale paralelou. Medzi oboma spôsobmi riešenia vzniká konštruktívne napätie, ktoré obohacuje oba spôsoby riešenia, každý si hľadá pre seba najvhodnejší spôsob dosiahnutia cieľa bez toho, aby obmedzoval právo iného na uplatnenie odlišného postupu. V takomto prípade alternatíva obsahuje v sebe snahu o zlepšenie stavu vecí a vyžaduje prítomnosť ľudí, ktorí túžia, hľadajú, chcú niečo urobiť inak. Nutnosť existencie alternatív výstižne vystihuje nemecký pedagóg Hartmut von Hentig, keď hovorí: "Škola bez alternatívy absolutizuje seba samu."<sup>3</sup> Ale alternatíva bez alternatívy tiež. Preto treba alternatívne a tradičné školstvo chápať nie ako protiklady, ale ako vedľa seba existujúce paralely, ktoré si vzájomne neodopierajú právo na existenciu.

Súčasnú alternatívnu školu, existujúcu vo svete, majú rôzny charakter, predstavujú rôzne modely, vychádzajú z rôznych filozofických pozícií, predsa len však majú určité spoločné východiská. Niektoré sa netýkajú všetkých škôl, ale väčšina z nich.

1. Škola má slúžiť dieťaťu a nie naopak, musí teda vychádzať z potrieb dieťaťa a jeho schopností a zabezpečovať rozvoj jeho osobnosti podľa jeho možností. Nevychádzať teda striktnie z noriem dospelých, ale z toho, čo je dieťa v danom vývojovom období schopné zvládnuť a tiež, aké sú jeho perspektívne vývojové možnosti. To predpokladá vychádzať viac zo skúseností dieťaťa a individualizovať vyučovací proces.

2. Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania je rozvoj osobnosti dieťaťa a to, aby dieťa rozvíjalo samo seba, teda samostatnosť, seba výchovu, schopnosť efektívne sa učiť a pod. Obvykle sú hodnoty, postoje a schopnosti dieťaťa postavené vyššie ako samotné dosiahnutie poznatkov, príp. sa prezentuje rovnocennosť cieľov kognitívnych, sociálnych a emocionálnych. Teda nie "odovzdávať" vedomosti, ale rozvíjať schopnosti a vlastnosti, s dôrazom nie na pamäť a rozsah vedomostí, ale na tvorivé a hodnotiace myslenie.

3. Pripravovať dieťa na jeho vlastný život, čo predpokladá

vychádzať z jeho skúseností, rozvíjať jeho záujmy, čo najtesnejšie spojenie s okolitým životom, kde učebnica je len doplnkový a nie základný zdroj poznatkov, kultivovať jeho vzťahy k svetu, k ľuďom, k učeniu ale tiež k sebe samému, budovať jeho sebavedomie, schopnosť seba-realizovať sa.

4. V obsahu vyučovania sa kladie dôraz na zmyslupnosť učiva pre dieťa samotné. Aj pre alternatívne školy je záväzná minimálne základné učivo (napr. vymedzené v tzv. štandardoch pre 3 - 4-ročné učebné obdobie), všetko ostatné je v rukách učiteľa. Existuje možnosť nepoužívať učebnice, resp. vybrať si z viacerých variantov. V obsahu vyučovania sa zvyrazňuje rozvoj tvorivosti, fantázie, prosociálnosť, schopnosť učiť sa, emocionálne prvky, rozvoj komunikácie a schopnosti spolupracovať.

5. Alternatívne školy usilujú o zvýšenie slobody dieťaťa vo vyučovaní. Dieťa sa podieľa na tvorbe obsahu a organizácie vyučovania, je mu dopriaty voľný pohyb, oddych počas vyučovania, možnosť komunikácie so spolužiakmi. Často sa pracuje systémom voľného výberu úloh, resp. samostatného postupu pri ich plnení.

6. Alternatívne školy väčšinou odsudzujú autoritatívne, direktívne poňatie vyučovania v prospech partnerských vzťahov medzi učiteľom a žiakom, čo je možné, najmä ak nie je výrazne preferovaná kognitívna stránka vyučovania. Snažia sa presadzovať to, čo rozvíja vlastnú identitu žiaka prostredníctvom úcty k nemu, empatie, dôvery, pozitívneho oceňovania, odmietajú to, čo dieťa ponizuje, resp. deformuje.

7. Hodnotenie nie je založené na dopredu stanovených normách, ale na vlastných možnostiach a schopnostiach dieťaťa, hodnotí sa jeho vlastný pokrok, oproti predchádzajúcemu stavu. To vedie aj k častému odmietaniu známkovej klasifikácie, najmä na 1. stupni ZŠ. Hodnotí sa prevažne slovnou, a keďže sa rešpektuje osobné tempo žiaka, často až po zvládnutí obsahového celku. Priestor sa dáva sebahodnoteniu žiaka.

8. Alternatívne školy preferujú také postupy, metódy a formy, ktoré uľahčujú učenie, príp. vedú k nezámernému učeniu žiakov a nie tie, ktoré sú pohodlné pre učiteľa. Frontálne vyučovanie tvorí len nevyhnutný zlomok vyučovania, ťažisko je v skupinovej, tímovej a samostatnej práci. Často sa využívajú tvorivé a sociálne hry, dramatické, komunikatívne, prosociálne zamerané cvičenia, cvičenia na uvoľňovanie, rozvoj zmyslov, bádateľské postupy a projekty, dialóg. Nevyhnutná je pôsobivá motivácia.

9. Triedno-hodinový systém je často nahradený flexibilnou vyučovacou dobou podľa potrieb žiakov a učiteľa, epochálnym vyučovaním, vyučovaním v blokoch podľa témy, ktorá sa preberá prostredníctvom prvkov všetkých alebo viacerých vyučovacích predmetov, príp. sa vyučuje v skupinách, ktoré sa na jednotlivé predmety menia alebo aj v heterogénnych skupinách. V alternatívnych školách

3. Hentig, H.: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule. Stuttgart 1972.

obvykle nepoznajú zvonček.

K ďalším znakom alternatívnych škôl patria napr. vyššie rozhodovacie právomoci učiteľa v obsahu vyučovania, v jeho usporiadaní, v rozhodovaní o veciach školy cez orgány školskej samosprávy, ktoré často nepodliehajú vyšším školským orgánom, ale zodpovedajú sa najmä

zakladateľovi. V týchto orgánoch majú vyššiu rozhodovaciu právomoc aj rodičia, ktorí sú kedykoľvek vítaní na vyučovaní. To však súčasne predpokladá, že alternatívna škola sa musí sústavne rozvíjať a musí dosahovať požadované výchovné a vzdelávacie výsledky, pretože inak by pre nezáujem verejnosti stratila svoje opodstatnenie.

## Individuálny študijný štýl alebo Ako sa učia stredoškooláci?

K. Haľovská, poslucháčka 5.roč. Filozofickej fakulty UK Bratislava

*“Počas celého nášho života, každý deň a každú hodinu sme zapojení do procesu prispôsobovania našich vlastných zmenených a nezmenených osobností zmeneným a nezmeneným prostrediam - život nie je vlastne nič iné, ako prispôbovanie sa: ak neuspejeme v maličkosti, sme hlúpi, ak neuspejeme v niečom väčšom, sme zlostní, keď dočasne vypneme, spíme, keď sa kompletne vzdáme snahy, zomrieme.*

Samuel Butler

### I. Štýl poznávania človeka

Pretože každý z nás je jedinečný a neopakovateľný, je celkom prirodzené, že každý z nás má jedinečný a neopakovateľný spôsob poznávania, v odbornej terminológii nazývaný ako poznávací (kognitívny) štýl. Podľa toho, ktoré postupy poznávania (vnímania, myslenia, zapamätávania, predstavovania...) uprednostňujeme pri osvojovaní poznatkov, dá sa určiť nielen náš typ poznávacieho štýlu, ale dokonca aj niektoré špecifické črty našej osobnosti.

### II. Čo je individuálny študijný štýl?

Individuálne rozdiely sú zvlášť zreteľné tam, kde je poznávanie základnou činnosťou - v škole. Poznávanie sa tu mení z podvedomého získavania informácií na sústavné osvojovanie si poznatkov - na učenie sa. O stratégiu svojho učenia študenti zvyčajne nepremýšľajú, zvykli si učiť sa určitým spôsobom, nepoznajú iný postup, alebo nechcú meniť vyskúšané postupy za niečo neisté. (3)

### III. Študijný štýl a stratégia učenia sa

Srozvojom vedomostí rastú aj schopnosti poznávania rôznych ciest učenia sa. Preto nie v každom školskom veku možno hovoriť o rovnakom štýle učenia sa. (Mareš napr. zavádza pojem študijného štýlu len pre označenie štýlu učenia u vysokoškolákov.) Korene tvorby študijného štýlu stredoškooláka treba hľadať už v predškolskom veku, kedy sa nadobudnuté schopnosti o tom, ako sa vysporiadať s neznámym problémom (novým poznatkom) sice bezprostredne nevyužívajú, ale uložia sa do pamäti, odkiaľ si ich budúci študent bude môcť vybrať kedykoľvek, keď sa ocitne v podobnej situácii či už ako dieťa, adolescent alebo dospelý človek. Jedným z takýchto príkladov môžu byť napr. napodobňovacie hry, v ktorých sa malé dieťa učí formou hry napodobňovať gestá a zvuky. Tendencie, ktoré boli pôvodne rozvinuté v kontexte zabávania sa, môžu byť neskôr objavené ako možná cesta zdokonaľovania stratégie učenia. (Voľne podľa 4). Stredoškoolák považuje

za celkom prirodzené, že sa na praktických cvičeniach z chémie naučil používať laboratórne váhy napodobňovaním - reprodukováním postupu, ktorý pri vážení nejakej chemickej látky použil napr. jeho profesor, a nie domácim naštudovaním návodu na použitie laboratórnych váh. Pritom si však vôbec neuvedomuje, že skúsenosť “rýchlejšie sa to naučím napodobňovaním” je v ňom zakódovaná možno už od detstva, keď chcel napríklad zapnúť televízor a zistil, že želaný výsledok dosiahne, keď urobí to, čo urobil jeho starší súrodenec pri zapínaní televízora.

Myšlienky o stratégiách učenia sa sú veľmi často predstavované v kontexte malých detí a ich učenia sa (J.N. Nisbet, J. Shucksmith, N.F. Talyzinová), pretože tam sa všetko začína.

Ale školy všetkých stupňov predpokladajú schopnosti učenia sa, ktoré sú viac komplexné ako napodobňovanie. Ak by napr. 15- a 18 roční mladí ľudia obmedzovali všetko neznáme a nepoznané len na svoje skúsenosti, ich proces poznávania, i napriek pomerne veľkému množstvu miniteórií vybudovaných na ich skúsenostiach, by sa jednoducho zastavil, pretože ak by sa stretli s niečím, čo by nespádalo do “okrajových vôd” ich založených miniteórií, udalosti by buď ignorovali, alebo prekrútili tak, aby ich vpassovali do existujúceho vzorca, aby sa odpovede stali prístupnými, ale v skutočnosti by vôbec nezodpovedali skutočnej udalosti. (Voľne podľa 4)

Nisbet a Shucksmith preto právom tvrdia, že poznanie a rozvoj stratégií učenia sa ešte nestačí. Dôležité je vedieť oslobodiť tieto stratégie od tých podmienok, v ktorých sa “vytvorili” (v ktorých boli použité) a aplikovať ich v zmysle všeobecnejšieho použitia. Ak by naša stredná škola dokázala “vyzbroid” svojich absolventov touto schopnosťou, určite by im dala do vienka viac ako to množstvo vedomostí, s ktorými si úbohí maturanti často nevedia poradiť a ktoré postrácajú skôr, ako ich stihnú využiť. Skutočnosť je však taká, že žiaci majú problémy ešte

s nižším stupňom prevodov - s prevodom vedomostí: celá matematika, ktorú študenti ovládajú na hodinách matematiky, sa odrazu zdá byť počas fyziky zabudnutá.

### IV. Sociálny študijný štýl

K základným a vlastne i prvým stratégiám poznávania sveta patrí, okrem imitácie, aj stratégia sociálneho učenia. Je to podvedomý proces získavania sociálnych vedomostí (skúseností a schopností) v rozličných situáciách, ktorý začína na základnej škole, ale tiež pokračuje aj počas strednej školy. Až do adolescentného veku sú v tomto procese virtuózní skoro všetci. Ako v triede, tak aj mimo nej sú žiaci natoľko zaneprázdnení tým, ako sa dostať do konverzácie a ako ju dobre zvládnuť, že nie sú si ani len vedomí všetkých tých komplexných procesov, ktoré sa počas konverzácie dejú. Stredoškooláci už v podstate majú vybudovaný svoj sociálny štýl a dokážu aj primerane reagovať (dokážu napr. hravo prispôbiť rozhovor jeho sociálnemu a neverbálnemu typu - gestá a mimika sú zvyčajne výraznejšie pri rozhovore s blízkym priateľom ako s učiteľom, pred ktorým majú napríklad strach).

### V. Intelektuálny študijný štýl

Za najlepší základ efektívneho stredoškolského štýlu učenia sa považuje stratégia intelektuálneho učenia. Anglický bádateľ G. Pask v nej zdôrazňuje najmä snahu o pochopenie a nadhľad a schopnosť nachádzať vzťahy medzi celkami, ktorú si študenti, využívajúci túto stratégiu, osvojili vďaka svojmu globálnemu prístupu k úlohám. Sú väčšinou veľmi úspešní, čo je vysvetľované ich túžbou po zmysle, s ktorou sa snúbi vôľa pokračovať aj počas neúspechu. Ich zlatou devízou je koncentrovanie, čím je mienca vitálna schopnosť pokračovať v sústredení sa na predmet, aj keď slová alebo myšlienky ešte nie sú dokonale pochopené. Za patologickú podobu tohto štýlu učenia sa považuje Pask užívanie nevhodných analógií a tvorenie unáhlených záverov na základe nepostačujúcich podkladov. Úspešní intelektuálni študenti, ktorí sa snažia dospieť k určitým záverom zhrnutím hlavných bodov, sú veľmi zruční v písaní poznámok - dokážu nielen hravo vyčleniť kľúčové body nového učiva, ale súčasne ich aj uviesť do vzájomných vzťahov, čo robia zakreslovaním si štruktúry už počas výkladu. Pri čítaní sú tieto študenti flexibilní - vedia prispôbiť rýchlosť čítania povahe rozličných čítaných materiálov a zámeru, prečo text čítajú. (Voľne podľa 4) Nisbet a Shuckmith uvádzajú, že tí mladí ľudia, ktorí sú úspešní v stratégiách intelektuálneho učenia, budú dobre pripravení na "verejné skúšky", zatiaľ čo tí, ktorí sa nevedia koncentrovať, presitkovať a vybrať si to, čo je dôležité, prejaviť zreteľne svoje postoje a zapamätáť si aj nepochopené, nebudú môcť zrejme očakávať akademické úspechy.

### VI. Študijný štýl typu "Používanie rovnakých slov"

Tretím najčastejšie používaným študijným štýlom

na stredných školách je stratégia učenia používaním rovnakých slov. Študenti volia tento spôsob učenia sa v dvoch situáciách - keď je to od nich jasne požadované (naučenie sa úlohy na hru - divadlo, zapamätanie si slov básne, piesne...), alebo keď je pre nich pochopenie ťažké (vtedy sa rozhodnú prestať skúšať hľadať význam a volia radšej učenie sa kľúčových bodov naspamäť, pretože so skutočným porozumením nemajú čas, zdroje, pomoc...). Poznávanie študentov, ktorí sa učia naspamäť, zostáva vždy na povrchu. Nisbet a Shuckmith veľmi názorne objasňujú príčinu tejto skutočnosti: "...tento druh vedomostí je stupňovitý. Predstavuje to kopy tehál namiesto pekne postaveného domu... Aplikovateľnosť zostáva pevne zviazaná s formou, v akej to bolo naučené. Ak sú tieto podmienky presne zopakované, tieto vedomosti môžu vyjsť na povrch, ale ináč zostávajú relatívne nepoužiteľné...". Nie je vôbec prekvapujúce, že k voľbe učenia sa naspamäť niekedy nabádajú študentov i samotní učitelia tým, čo a ako skúšajú. Nie vždy je však učenie sa naspamäť alebo podporovanie jeho používania na škodu. Aj táto stratégia môže byť efektívna, keď sa vhodne využije jej mentálna produktivita. Štýl učenia používaním rovnakých slov pomáha študentovi prejsť text, ktorému nerozumie, udržať si formuly, definície, slovička, ktoré musia byť vopred naučené naspamäť, kým nezapadnú do významnejšieho plánu. (Voľne podľa 4) V každom prípade je schopnosť zapamätania memorovaného naučená schopnosť a nemá nič spoločné s predpokladanými všeobecnými schopnosťami alebo inteligenciou.

### VII. Fantázia ako (ne)potrebná súčasť študijného štýlu

Popri intelektuálnych štýloch učenia existujú aj iné formy získavania vedomostí. Ich doručovateľom môže byť i logika (niektoré technické typy študentov budujú svoj študijný štýl výlučne na nej), ale aj taká netradičná forma, akou je fantázia, ktorá sa v mnohých oblastiach prejaví oveľa primeranejšie ako logická dedukcia. Ak je logická myšlienka cestou, ktorá vyvádza slovné implikácie z logickej rutiny presne limitovaných vedomostí, fantázia je stratégia, ktorá všetky limity rúca a pozoruje, čo sa stane. Intuitívne založení študenti sú vďaka svojej fantázii schopní odkryť obrovské oblasti pre seba neartikulovateľných vedomostí. Učitelia a profesori si svojich študentov zvyknú "zaškatuľkovať" buď ako intuitívne alebo racionálne typy. Logika a fantázia sú dve rozličné komplementárne stratégie, ktoré sa však vôbec nemusia vylučovať. Naopak, je veľmi prospešné, keď si študent postaví svoj študijný štýl z oboch materiálov. S výnimkou hudby, drámy, umenia a nejakých výsledkov učenia literatúry, sú stredné školy všeobecne charakterizované ako školy vybavujúce adolescentov k racionalite, pričom ignorujú možnosť pomoci študentom, aby sa stali šikovnejšími v používaní predstáv a intuície. (Voľne podľa 4)



**VIII. Učiteľ, žiak a jeho individuálny študijný štýl**

Pre pedagógov by nemala byť neznáma skutočnosť, že napriek vrodenej vrstve študijného štýlu, ktorá je v žiakoch najstabilnejšia a nemeniteľná, sú v ňom prítomné i mnohé ďalšie vrstvy, ktoré sú - naopak - veľmi ovplyvniteľné poznávacími a motivačnými spôsobmi, ktorými je učenie riadené (učiteľ, učebnica, rôzne technické zariadenia). Pedagogickým cieľom by preto nemalo byť len to, aby sa žiak naučil predpísané, ale aby sa tiež naučil, ako sa učiť. Skutočnosť, že študijný štýl sa dá nielen zisťovať, ale aj meniť, je už mnoho rokov využívaná v USA, kde fungujú firmy na vyhodnocovanie štýlov učenia, zatiaľ čo u nás by sme našli možno len pár osôb, ktoré by mali pria-

me skúsenosti s ich diagnostikovaním. Naše školstvo sa snaží zlepšovať svoje výsledky najrôznejšími zmenami organizácie výučby a pritom prehliada, že rezervy sú aj v učebnej činnosti študentov, v ich individuálnom štýle učenia. Keby učitelia viac prihliadali na rozdiely medzi študentmi, mohli by určite skorigovať nielen vzťahy medzi nimi a žiakmi i žiakmi navzájom, a tým zväčšiť i rozsah motivácie, ale aj zvýšiť a skvalitniť úroveň získavaných vedomostí (skúsení učitelia, ktorí poznajú diagnostické údaje o učebných štýloch svojich žiakov, vedia ich veľmi efektívne využívať počas výučby, napr. v predĺženom alebo predsunutom výklade novej látky).

**Zoznam použitej literatúry:**

1. Talyzina, N.F.: *Utváření poznávacích činností žáku*. SPN, Praha 1988.
2. Mareš, J.: *Studijní styl: problém známý i neznámý*. VŠ, roč. 35, 1986-87, č. 2.
3. Mareš, J.: *Jak chápat styl učení*. Pedagogika, roč. XIII, 1992, č. 2.
4. Nisbet, J.N.-Shucksmith, J.: *Learning strategies*. London 1986. *Jednotná škola*, roč. 32, 1988-89, č. 3.

## K NOVÉMU OBSAHU VZDELÁVANIA V PRÍRODOVEDNÝCH PREDMETOCH

V. Rosa, Ústredné inšpekčné centrum Bratislava

(Pokračovanie z minulého čísla)

**Štruktúra a náčrt prírodovedného integrovaného bloku (kurzu)**

Štruktúra prírodovedného vzdelávania, prirodzene, musí rešpektovať všeobecnú štruktúru obsahu vzdelávania. Vydeľuje sa teda základ, voliteľné predmety a fakultatívne predmety. Nositeľom základu (jadra) na všetkých stupňoch môže byť integrovaný predmet "prírodoveda".

Základné činitele integrujúce prírodovedné disciplíny do uceleného systému sú: **metóda získavania, rozvíjania a uplatnenia (aplikácií) vedeckých poznatkov**. Charakteristickou črtou vedeckej metódy je fakt, že umožňuje chápať zákonitosti o okolitom svete a získavať také poznatky, ktoré možno preverovať, zaznamenávať a odovzdávať iným. Základnou úlohou integrovaného bloku prírodovedného vzdelávania je práve osvojenie tejto metódy.

**Režazec:** jav - obraz - pojem - veličina - fenomenologický zákon - fundamentálny zákon - fundamentálna teória - metaprincípy - prognózy - experimenty - aplikácie a rôzne jeho modifikácie tvoria os tohto bloku (samozrejme, reálny proces vedeckého poznávania nie je takýto priamočiary, avšak táto schéma umožňuje lepšie určovať obsah bloku na každom stupni).

V súlade so základnými vývojovými etapami rozvoja detskej osobnosti sa blok delí na tri časti:

**A. Prvá časť - prvý stupeň základnej školy - by mala byť v súlade so psychologickými zvláštnosťami detského**

veku.

**Základný cieľ** na tomto stupni je prehlbenie záujmu o školu, úlohy, okolitý svet, podchytenie a rozvíjanie schopností.

**Základná forma:** tvorivé hry spájané spoločnou ideou, obsahujúce rôznorodé príhody, otázky, demonštrácie, neobvyklé hádanky, zaujímavé úlohy a prípadne i otvorené problémy. Mimoriadna pozornosť sa pritom venuje rozvoju zmyslových orgánov, vnímania a pozornosti, chápania, fantázie a predstavi-  
vosti.

Je známe, že u detí prvých ročníkov ZŠ sa živelné utvárajú svojské, hlboko individualizované predstavy o mnohých javoch prírody, techniky, kultúry - svojský "obraz sveta", pričom v nich vzniká množstvo vlastných problémov, záhad, otázok. Tieto kladú spravidla bez toho, aby od okolia dostávali adekvátnu odpoveď. V tejto etape je potrebné dostupným spôsobom oboznámiť žiakov so základnými vlastnosťami predmetov, vecí a javov okolo nás: s časom a priestorom, svetlom

a zvukom, elektrinou a magnetizmom, rastlinami a živočíchmi, človekom a strojom atď.

V súčasnosti sa žiaci začínajú oboznamovať s fyzikálnymi a chemickými javmi v piatom a šiestom ročníku, pričom ihneď na abstraktnej úrovni. V tomto čase prirodzený záujem a obľuba u mnohých detí mizne, pretože predchádzajúce "vzdelávanie" už dosť zlikvidova-



lo ochotu klásť otázky. Bez dostatku času a možnosti experimentu, nerozvíjajúc prirodzenú intuíciu, žiaci dostávajú v akademickej podobe odpovede na otázky, ktoré už nekladú. Určite je to neprirodzená situácia, vyžadujúca zmenu.

Na veciach a javoch bezprostredne obklopujúcich žiakov ich možno oboznamovať so základnými poznatkami vo forme zisťovania podmienok, či riešením zaujímavých problémov. Ak hovoríme o fyzikálnych javoch, máme na mysli elementárne javy späté s inerciou, rovnováhou, nadfahčovaním, povrchovým napätím a kapilármi, elektrostatickým nábojom, elektrickým prúdom, magnetickou indukciou, osciláciami a vlnami, lomom a odrazom, interferenciou, difrakciou, zmenou vlastností spôsobených zahrievaním či ochladzovaním atď.

“Hľadačská” aktivita žiakov, založená na bezprostrednom pozorovaní a sledovaní obyčajných javov a využívaní známych predmetov a materiálov, umožňuje spájať obsah bloku s vlastnou skúsenosťou žiaka. Takýto činnosťný prístup v stanovovaní obsahu umožňuje docieľiť stav, v ktorom možno prevažnej väčšine žiakov garantovať úspech v tej či onej forme činnosti. A úspech, ako je známe, je hybnou silou upevňovania záujmu.

Oboznamovanie sa so svetom fyzikálnych javov v tejto etape sa ohraničuje predstavami, no ich názornosť a “prežitost” umožňuje hovoriť o formovaní prototypov takých pojmov ako dĺžka, plošný obsah, objem, súradnica, čas, rýchlosť, sila, hmotnosť, náboj, amplitúda, perióda a frekvencia, pole, prípadne rad ďalších. Analogickým postupom možno vyčleniť príslušné “nosné” pojmy v biologickej, chemickej či geografickej zložke bloku.

Rozvinutá pozornosť a predstavivosť, schopnosť vyčleniť podstatné príznaky, správne usudzovať - toto všetko je základ pre “vhlad” - umenie zbadáť a sformulovať úlohu, vytvárať hypotézy. Návyky základných elementárnych meraní a súčasne (menej dôležité) návyky nielen počúvať druhých, ale i objasňovať svoje predstavy, obhajovať svoje názory a schopnosť meniť ich, ak nie sú opodstatnené, umožňujú navyše žiakom spoločne zostavovať jednoduchšie experimenty.

Na konci tejto etapy prírodovedného bloku by teda u žiakov mali byť vypestované prvotné poznávacie návyky. Žiaci by mali ovládať spôsoby pozorovania prírody, jej základnú klasifikáciu, postupy pri tvorbe hypotéz a ich preverovania (na úrovni skúseností).

**B. Druhá časť - druhý stupeň základnej školy - sa člení sa dve etapy:**

**Prvá (5. - 6. ročník ZŠ)** sa obmedzuje na vyučovanie základných fenomenologických zákonov. Základný cieľ tejto etapy je prechod k abstraktnému opisu reality. V porovnaní s prvou časťou sa mení charakter výkladu, do popredia sa dostáva idea kvantitatívnych meraní (“ako rýchlo prebieha voľný pád či vrh?”, “o koľko stupňov sa zvýši...?” a pod.). Uvedomme si totiž, že rozvoj vedy (v jej súčasnom chápaní) začal tým, že namiesto snáh získať odrazu odpovede na globálne otázky, začali

sa vedci zaujímať o jednoduché, na prvý pohľad bezvýznamné fakty. Avšak tieto fakty sa zisťovali úplne presne, prísne kvantitatívne. Bolo ich možné verifikovať a reprodukovať.

Prvotné poznávacie návyky, utvorené v prvej časti bloku, spolu s vhodne určenou úrovňou matematickej prípravy umožňujú žiakom začať vytvárať jednoduchšie formálne modely. Reálna skutočnosť sa zamieňa v procese výkladu - vysvetľovania ideálnou. Žiaci si začínajú “osvojovať” jazyky predmetových disciplín. Možno hovoriť o formovaní teoretických pojmov, predovšetkým pojmu veličina. Vytvárajú sa vzťahy medzi veličinami, žiaci pre seba odhaľujú fenomenologické zákony. Z uvedeného vyplýva, že v tejto etape druhého stupňa sa objavujú jednoduchšie formálne modely a elementárne formuly. (Fyzikálna zložka by teda mala obsahovať základné informácie tradičného školského kurzu.) Žiaci sa učia klásť špeciálne otázky a získavať všeobecné odpovede.

Takto možno postupne prejsť k druhej etape (7. a 9. roč. ZŠ), ktorej hlavným cieľom je priviesť žiakov k pochopeniu najvšeobecnejších prírodných zákonov (na zodpovedajúcej úrovni) a k objasneniu konkrétnych procesov ich fungovania. Konečným cieľom druhej časti je prvotné oboznámenie sa s fundamentálnymi teóriami prírodovedných disciplín (klasická mechanika, elektrodynamika, termodynamika, molekulárno-kinetická teória biologickej evolúcie, genetika...), princípami a predstavami (mikrosvet, makrosvet, polia a častice, relativita, zákony zachovania, periodická sústava prvkov, evolúcia vesmíru, slnečnej sústavy, Zeme, živých organizmov, informačných systémov).

Jednou zo základných úloh druhého stupňa je práva na vážny okamih voľby ďalšieho profilu, špecializácie ďalšieho vzdelávacieho stupňa. Pre mnohých žiakov znamená tento stupeň nasmerovanie rozhodujúce pre celú ďalšiu profesionálnu životnú dráhu. Preto pri ukončení základného vzdelania žiaci majú mať zreteľné, výrazné a použiteľné predstavy a poznatky o matematike, fyzike, chémii, biológii i ďalších oblastiach vedeckej či technickej činnosti, nevyhnutné pre špecializáciu v ďalších stupňoch činnosti, nevyhnutné pre špecializáciu v ďalších stupňoch vzdelávania. To vyžaduje dostatočne vysokú mieru systemizácie obsahu jednotlivých zložiek bloku, súčasne však vyžaduje zabezpečiť tiež vnútornú jednotu celého bloku, jeho proklamovanú celistvosť. Naznačené ťažkosti možno prekenuť a prekonať, opierajúc sa o nasledovné momenty:

- a) V rámci jediného integrovaného predmetu “prírodoveda” sa objavuje vnútorná diferenciacia, t.j. každá predmetná oblasť sa podáva v rámci vlastnej logiky, s presným stanovením miesta každej z nich vo všeobecnom systéme;
- b) prechody od jednej predmetovej oblasti k druhej môžu byť organizované pomocou tzv. problémových úloh;
- c) formuje sa predstava o hierarchii základných pojmov a zákonov fyziky, chémie, biológie, geografie, so zvý-

raznením fyziky ako vedy o najvšeobecnejších vlastnostiach prírody - so súčasným zdôraznením špecifickosti každej predmetovej oblasti;

d) pozornosť sa sústreďuje na úlohu experimentu ako zdroja prírodovedného poznania i kritéria jeho správnosti; pritom sa starostlivo pripravuje a organizuje prechod od zmyslovej skúsenosti k abstraktnému opisu reality;

e) v diskusiách pri odhaľovaní a formulovaní základných pojmov a vzťahov sa postupne zavádza pojem "informácia", zvlášť dôležitý pri skúmaní biologických procesov.

Počas štúdia akéhokoľvek javu sa vyčleňujú tri základné aspekty:

1. **Schopnosť prehliadnuť situáciu** (vytvoriť si prehľad o nej), vytvoriť jej myšlienkový obraz, určiť podstatné rysy a vzťahy,

2. **schopnosť zjednodušiť reálnu situáciu** vynechaním nepodstatností, vytvoriť model javu,

3. **schopnosť pracovať s modelom**

f) Postupne sa osvojujú jazyky niekoľkých predmetových disciplín a získava zručnosť "transformácie" jedného jazyka na druhý. (Uvedomme si, že jazyk - to je časť teórie. V samostatnej štruktúre jazyka sa nevyhnutne nachádza podstatná informácia o tom, čo sa ním popisuje!)

C. **V tretej** - záverečnej časti prírodovedného bloku na všetkých druhoch stredných škôl sa predmetom učenia stáva i sám poznávajúci subjekt. Na popis sa začína používať systémový prístup. Živé organizmy aj sociálne spoločenstvá sa môžu skúmať ako prirodzené informačné systémy. Spoločné pre ne nie je len spôsob popisovania, ale i spôsob existencie: modelovanie sveta ako spôsob prežitia. Veda sa tak môže prezentovať ako systém rozvíjajúcich sa modelov - zavádza sa pojem paradigmy.

Prírodovedné fakty, zákony a teórie (= princípy), ktoré v predchádzajúcich experimentoch a poznávaní žiakov vystupovali v úlohe "popisovačov" javov, teraz zaujímajú svoje miesto vo formovanom obraze sveta, ktorý sa tvorí v jednote s vývojom osobnosti i ľudského poznania. Z takéhoto pohľadu sa môžu prezentovať napr. predstavy a idey priestoru, času, hmoty, vzájomného pôsobenia, príčinnosti, čísla, symetrie a pod.

V tejto etape sa vyučovaním prírodovedného bloku u žiakov vytvára dostatočne jasná predstava o podstate, mieste a hraniciach aplikácií vedeckej metódy poznávania. Teda táto časť má v podstate reflexívny charakter: žiaci sa obracajú k vlastnej skúsenostnej praxi, skôr osvojeným poznatkom a vedomostiam, ktorých skutočný význam a hodnota sa objasňuje tým, že sa prezentujú ako produkty ľudskej tvorivosti. Preto táto záverečná časť by mala mať charakter, ktorý je z pohľadu súčasného stavu netradičný, ale vo svojej podstate zohľadňujúci práve tieto skutočnosti, ktoré by mali napomôcť skvalitňovaniu prírodovedného vzdelávania a o ktorých hovoril predchádzajúci text.

Vôbec - psychológia tvorivosti by sa mala výraznejšie odrážať nielen v obsahu, ale i v metódach bloku. Táto "špirálovitosť" a objasňovanie vzájomných vzťahov

jeho zložiek odpovedá veľmi výstižnej charakterizácii, známej v kruhu psychologov: "Mozog je stroj, vytvárajúci modely na svoj obraz."

Pretože táto časť by mala zhmotňovať i potrebu systémového prístupu, teda svojou štruktúrou umožňovať skutočné naplnenie proklamovaných cieľov, jej náplň a členenie sa bude najviac líšiť od zaužívaného prístupu. Ako príklad možnej štruktúry takéhoto prístupu si preto dovoľujem uviesť jednu z možných predstáv náplne a tematického členenia:

- Organizmus ako funkcionálny systém, obraz sveta v kódoch mozgu, modelovanie sveta ako podmienka prežitia,
- magický obraz sveta, od mágie k mytológii,
- objavenie naturfilozofie, hľadanie podstaty, jednotnej substancie, univerzálneho zákona,
- veda ako systém modelov (problém pohybu od Aristotela po Newtona),
- klasický obraz sveta, jeho relatívna vnútorná proti-rečivosť,
- krach klasickej paradigmy a problémy 20. storočia, ohraničenosť lineárneho determinizmu,
- psychológia tvorivosti: návrat k subjektu poznávajúcemu a tvoriacemu.

Namiesto záveru

Netreba zdôrazňovať, že úlohy spojené s vytvorením takéhoto prírodovedného bloku (kurzu) vzdelávania sú principiálne nové a ťažké. K jeho zostaveniu je potrebné mať účelový tvorivý tím pozostávajúci z odborníkov rôznych profesií, spätých spoločnou metodickou ideou. Ak by sa práca začala ihneď, tak plány, osnovy, učebnice, vhodní učitelia a pod. nebudú pripravení skôr než o 5 až 7 rokov. Dovtedy však škola musí pracovať podľa jestvujúcich podmienok. Avšak okamžite možno začať so zvyšovaním tlaku na čím rýchlejšie určenie tzv. štandardov, aby bolo možné stanoviť bazovú zložku blokov podľa jednotlivých predmetových oblastí, pokračovať v zavádzaní voliteľných predmetov, čím by sa vytváral vzor budúceho stavu. Odhady, týkajúce sa vyčlenenia bazovej zložky napr. vo fyzike, poukazujú na možnosť značnej redukcie obsahu na 2. stupni ZŠ, zbytočne abstraktne orientovaného na mechanické osvojenie, a to bez újmy na rozvoji osobnosti žiakov a zmysluplnosti vedomostí. Značnú úpravu je možné a potrebné realizovať najmä v laboratórnych prácach zväčšením ich počtu i zmenou kvality. Často množstvo výpočtov a technická náročnosť zakrývajú prirodzený zmysel javov, žiaci nestihnú vykonať práce v plnom rozsahu a pochopiť zmysel výsledkov v stanovenom čase.

Skrátené a optimalizované predmety bloku by mohli byť na prechodné obdobie prototypom bazovej zložky, súčasné - s pôvodným obsahom - voliteľné. Takto získaný vyučovací čas by každá škola mohla využiť podľa svojho uváženia, s prihliadnutím na vlastné podmienky, možnosti, záujem žiakov či miestne potreby formou fakultatívnych predmetov. V tomto období možno

vo zvýšenej miere využívať i také formy vyučovania, ktoré dovoľujú viac individualizovať vyučovací proces, objavovať a rozvíjať tvorivý potenciál žiakov, zlepšovať motiváciu a pod.

V priebehu najbližšieho školského roku možno vykonať previerkové kontrolné testy v rozsahu očakávaného bazového obsahu jednotlivých predmetov, aby sa tak vylúčila svojvôľa v kontrole vedomostí a súčasne sa preverili očakávania.

V žiadnom prípade by sa nemalo pripustiť, aby sa prechodné obdobie stalo časom pasívneho očakávania zmien. Okrem spomenutých relatívne rýchlych zásahov do obsahu využitím všetkých súčasných možností, môžu školy pripravovať priestor pre vlastnú profiláciu, humanizovať a demokratizovať výchovnovzdelávací proces, aktívne sa podieľať na tvorbe a hodnotení alternatívnych variantných programov či učebných textov, osvojovať si, prípadne tvoriť nové formy odbornej práce v oblasti pe-

dagogiky, psychológie, didaktiky a pod. Rozhodujúci význam pri zabezpečovaní výučby integrovaných predmetov a blokov má však, podľa mňa, inovácia prípravy učiteľov pri štúdiu príslušných hraničných predmetov.

V celom texte som sa úmyselne nedotkol dvoch vecí:

- charakteristiky situácie vo vyučovaní integrovaných predmetov v zahraničí,

- súčasných, najmä ekonomických problémov nášho školstva, zatlačajúcich do úzadia všetky stredné a dlhodobé projekty.

Dôvody sú veľmi prozaické: tí, ktorí sa v problematike orientujú, sami zbadajú, čo z jestvujúcich a fungujúcich zahraničných projektov je do textu zahrnuté, a pre ostatných by to bolo iba predĺžovanie útrap v prehryzaní sa článkom až do konca, ako aj úsilie neskĺznut do roviny paralyzujúcej, a nie mobilizujúcej.

## Možnosti kvalitatívneho vyučovania fyziky

I. Samák, Metodické centrum Banská Bystrica

Fyzika je exaktná veda. V zásade nie je mysliteľná bez prísneho merania, počítania a kvantitatívneho vyhodnocovania. Treba zdôrazniť, že v zásade. Sú však momenty vyučovania fyziky, kde má význam uvažovať o tejto forme vyučovania. Pri kvalitatívnom vyučovaní fyziky sa predovšetkým zriekame možnosti využitia matematického aparátu vo fyzike, a teda výpočtov. Tiež sa snažíme v maximálnej miere zriecť exaktných definícií fyzikálnych veličín cez matematické vyjadrenie a tiež definície fyzikálnych zákonov vo forme matematickej. Príkladom je známe dielo S. Hawkinga - Stručná história, času kde sa autor ospravedlnil i za jediné použitie matematickej formuly. Kvantitatívne vyučovanie fyziky je opakom v zmysle použitia matematického aparátu, teda predovšetkým počítanie, riešenie rovníc atď. Čo od nás vyžaduje kvalitatívne vyučovanie fyziky a čo môžeme od neho očakávať?

I v spomienkach Alberta Einsteina môžeme potrebnú, že pri zvládnutí fyzikálneho problému bol najskôr nútený s týmto problémom sa stotožniť, vidieť ho pred sebou s potrebnými súvislosťami a až neskôr sa žiadalo pristúpiť ku práci s matematickým aparátom, vytvorí matematicko-fyzikálnu interpretáciu, začať porovnávať namerané s vypočítaným. Kvalitatívne zvládnutie problému je prvým a tým najzákladnejším krokom pri kontakte s fyzikálnymi znalosťami. Z našich pedagogických skúseností poznáme, aké je odpudzujúce a bezduché, i keď "správne", používanie vzorcov a dosadzovanie do nich. Formálne používanie matematického aparátu prakticky vždy vedie komylom, čo je však najdôležitejšie, neevokuje záujem a s postupom času vymazáva záujem o fyzikálne vedomosti. Práve v týchto momentoch vzniká klasifikácia fyziky (a tiež matematiky) ako suchopárnej vedy. Je to nesmierne dôležitý, priam kardinálny moment

vyučovacieho procesu.

Známy je Einsteinov odkaz: "Najdôležitejším poslaním učiteľa je vzbudzovať záujem..., človek, ktorý nepocítil čaro poznávania, je ako vyhasnutá svieca..., túžba poznávať je to najkrajšie, čo človek môže prežívať..." atď. Určite by bolo možné citovať i ďalších veličanov fyziky, ale nie je to potrebné. Je jasné, že kvalitatívnym momentom vo vyučovaní fyziky je potrebné venovať náležitú pozornosť všade, na každom druhu a stupni škôl.

Osobitnú úlohu tu zohráva primeranosť dávkovania čo do úrovne i časovej dotácie. Ide o to, že pri pochopení podstaty problému je potrebné prikrčiť k exaktnému matematickému popisu a spracovaniu.

Veľmi vhodnou formou zvládnutia kvalitatívnej stránky procesu je potreba oprieť sa o žiakom známe skutočnosti z bežného života alebo práce. Napríklad zákon rozptylu svetla môžeme začať otázkou: Prečo je obloha modrá a zapadajúce slnko červené? Prečo je obloha vo vysokých horách čierna? Sú to všeobecne známe fakty, nad ktorými sa žiaci spravidla vôbec nezamýšľali. Brali ich také, akú sú! Podobne gravitačný zákon možno začať otázkou: Prečo ovocie padá zo stromu na Zem? A vo vysvetlení tiež uviesť, že ľudia tisíce rokov pokladali tento jav za samozrejmosť a až Newton sa prvý spýtal, prečo je to tak! Podobne pri interpretácii svetla môžeme začať otázkou: Prečo masné škvrny na cestách po daždi zahrajú dúhovými farbami? Pri vysvetľovaní lomu svetla možno položiť otázku: Prečo niekedy, keď prestáva pršať, vzniká dúha? Musí dúha začínať vo vode? Od čoho závisí, či vznikne dúha? Pri vysvetľovaní zákona akcie a reakcie treba položiť otázku: Aká sila poháňa rakety a prúdové lietadlá? Prečo sa loďka pohybuje opačne ako človek idúci po nej? Prečo sa zastaví, ak sa zastaví

človek? Pri vysvetľovaní jednoduchých strojov sa treba spýtať: Prečo malou silou zatiahneme skrutku veľmi silne? Prečo malou silou, i keď pomaly, kladkostrojom vytiahneme veľmi ťažké bremená? Prečo kliešťami pomerne malou silou prstov dokážeme hryzť železo? Pri vysvetľovaní Archimedovho zákona: Prečo sme vo vode ľahší?

To všetko sú otázky na všeobecne známe fakty. Vtip je v tom, že žiaci ich roky berú ako samozrejmosť a sú pre každého "jednoduché". Až po vhodnom postavení otázky si uvedomia, že ide o zaujímavý problém a ak ho hneď nevyriešime (kvalitatívne), určite sa o to pokúsia sám.

Fyzikálny paradox svojou bizardnosťou spôsobuje dlhodobé - až trvalé zapamätanie, pritom v prevažnej miere je možné ho zvládnuť kvalitatívne, resp. s minimálnou matematikou. Spravidla jednoduché problémy v nečakaných súvislostiach dávajú nečakané a "nelogické" výsledky. Napr. hydrostatický paradox spôsobuje, že rôzne hmotnosti kvapaliny "vážia" rovnako, paradox dojčiat má za dôsledok rôzne starnutie biologicky rovnocenných ľudských jedincov.

Paradoxy však majú i nevýhodu, a to v tom, že ich skutkové prejavenie sa nemusí byť žiakom (hlavne slabším) všeobecne známe a pre týchto žiakov potom nie sú stimulom.

Kvalitatívne vyučovanie by malo byť prológom každého vyučovania fyziky, každej vyučovacej hodiny. Pokiaľ nie je jasné, že žiaci pochopili kvalitatívnu stránku problému, že sme vzbudili záujem, nemali by sme pristupovať k riešeniu problému a už vonkoncom nie k počítaniu a matematickému zvládnutiu. Ide však vždy o konkrétny vzťah. Teda u veľmi vyspelých žiakov môže i niekoľko jednoduchých matematických vzťahov znamenať kvalitatívny prológ.

Osobitnú úlohu by malo kvalitatívne vyučovanie fyziky v podmienkach niektorých odborov SOU. Tu sa sústreďujú názory najslabší žiaci, ktorí ešte splňajú zákonom predpísané normy na žiaka strednej školy a majú absolvovať ešte dva roky povinnej školskej dochádzky. Tu by časová dotácia kvalitatívneho vyučovania mala byť dlhšia - už vzhľadom na rýchlosť chápania a nutnosť sa-mostatne sa problému zmocniť. Práve tu treba široko využiť skúsenosti žiakov z ich odboru i dielenskej praxe. Vyučujúci by mal dobre poznať ich pracovné prostredie.

Mal by vedieť, čo všetko prechádza ich rukami, s čím prichádzajú do styku a záleží už od jeho pedagogického majstrovstva, ako dokáže ich praktické skúsenosti využiť v priestore pre teoretické vyučovanie.

Ako teoretickú prípravu možno vyučujúcim odporúčať zaujímavé publikácie otázok a odpovedí. Napr.: To chce vtip (Lange), Fyzika v živej prírode (Varikáš), Výber príkladov z kvalitatívnej fyziky (Tulčinskij). Možno použiť i publikácie pripravované MC Banská Bystrica.

Je veľmi dôležité, aby fyzika zohrala primeranú pozitívnu vyučovaciu úlohu aj v spomínaných vyučovacích odboroch SOU. Má pozoruhodné možnosti pôsobiť - odborne i všeobecne. Je nutné však venovať väčšiu pozornosť práve kvalitatívnemu vyučovaniu fyziky.

Spomínané závery potvrdzujú doterajšie pracovné skúsenosti kabinetu fyziky SOU pri MC Banská Bystrica. Jednoznačne - na úrovni práce sekcií i pri stretnutiach v rámci vzdelávacích podujatí a programov MC, napriek zmenenej politickej a hospodárskej situácii a novým skutočnostiam trhového hospodárstva. Niektoré učilištia razantne modifikujú náplň svojho vyučovacieho procesu, čo v niektorých prípadoch dopadlo i na vyučovanie fyziky. Dochádza ku kráteniu vyučovacích hodín fyziky, a to na úplne neúnosnú mieru. Je pravdepodobné, že ide o dobový jav, ktorý budú modifikovať skutočné potreby na profil absolventov. Základnou pedagogickou zásadou je, že potrebné je vychovávať nielen "trhovo produktívnych jedincov", ale i ľudí so všetkými atribútmi človeka. Teda nielen odborné vedomosti, ale i primeraný vzťah ku všetkému, s čím sa žiak v živote stretne. Ako sme už spomenuli, fyzika môže pôsobiť i odborne, i všestranne. Je podstatou a žriedlom všetkých technických predmetov a je i predmetom, ktorý sa z najširšieho zorného uhla pozerá na neživú prírodu, teda na prostredie, v ktorom človek žije. Môže sa vyslovovať k otázkam nášho bytia, štruktúre vesmíru, javov v prírode, objavom vedy a techniky (počítače, lasery, atď.). Všetky spomínané špecifiká majú svoj nezastupiteľný význam a vo všetkých je základnou štartovacou plochou práve kvalitatívna fyzika.

#### Problém

*Veľký problém robí fyzikovi úradky;  
Márne hľadá zákon zachovania lásky.  
J. Bily*

## O MNOŽINÁCH

P. Hanzel, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Vo vyučovaní matematiky pojem množina (a s ním súvisiace množinové pojmy) je snáď najpoužívanejším termínom. Táto skutočnosť vyplýva zo samotného faktu, že základom modernej matematiky 20. storočia sa stala teória množín. Výber teórie množín ako základného kameňa pre budovanie matematiky nie je náhodný. Má svoje opodstatnenie založené na tom, že aplikovaním teórie

množín sa mnohé náročné matematické pojmy a ich vlastnosti zjednodušia a spriehľadnia. Problémy vzniknú vtedy, ak sa pokúsime množinu definovať, alebo ju nejakým spôsobom špecifikovať.

Teória množín je vednou disciplínou v matematike, ktorá je budovaná axiomaticky. To znamená, že vychádza z určitého neprotirečivého systému axióm a poj-

mov, ktoré nedefinuje, ale vymedzuje len ich vzájomné súvislosti. Medzi východiskové pojmy patrí aj pojem množina a prvok množiny, ktoré sú chápané axiomaticky, a preto ich nedefinuje. Výstavba axiomatického systému teórie množín sa opiera o skutočnosť, že vieme jednoznačne rozhodnúť, či konkrétny prvok patrí, resp. nepatrí do danej konkrétnej množiny.

**Zaveďme nasledovné označenie:**

A je výrok: Prvok  $x$  patrí do množiny  $M$ .

B je výrok: Prvok  $y$  nepatrí do množiny  $M$ .

Potom východiskové tvrdenie teórie množín má tvar:

T: Práve jeden z výrokov A, B je pravdivý.

Tvrdenie T je prirodzené z hľadiska dvojhodnotovej logiky a nemá za následok vznik "paradoxov" v teórii množín. Zložitejší je prenos takéhoto tvrdenia do vyučovania matematiky, predovšetkým na 1. stupeň ZŠ. Intuitívne chápanie pojmov "množina", "prvok množiny" pre žiaka 1. ročníka ZŠ nie je úplne prirodzené. Ilustrujme to na jednoduchom príklade:

V triede tí žiaci, ktorí poznajú odpoveď na konkrétnu otázku učiteľa, zvyčajne zdvihnú ruku. Pozorujeme množinu rúk, čiže ruka je v takejto situácii prvok množiny rúk. V inej situácii (napríklad pri sčítaní do päť) žiak používa prsty ruky, čiže ruka je množina prstov. Vysvetliť žiakovi, že ruka je množina a zároveň aj prvok množiny a navyše chcieť od neho, aby prijal, resp. si osvojil aj tvrdenie T, nebude vôbec jednoduché.

Na druhej strane, ak vychádzame z prirodzeného javu, že ľudské myslenie je schopné abstrahovať, potom "päť" prstov, "päť" gulôčok na počítadle, "päť" žiakov, "päť" oviec atď. sú súbory prvkov, ktoré majú spoločnú vlastnosť vyjadrenú v slovenskom jazyku slovom "päť".

Takýto pohľad nám umožní používať termíny: súbor prvkov, množina, skupina a pod. už v 1. ročníku ZŠ, pričom nemusí dôjsť k sprofanovaniu teórie množín. Pripomíname, že najdôležitejšia je vlastná práca s konkrétnymi množinami, a nie používanie množinových termínov!

Vývoj v teórii vyučovania matematiky v 70. rokoch smeroval k nevyváženému akcentovaniu množinových pojmov v porovnaní s aritmetickými pojmami a ich vlastnosťami, už na 1. st. ZŠ (ale vonkoncom nielen na tomto stupni vzdelávania). V súčasnom období pri uplatňovaní a zavádzaní "alternatívneho vyučovania" niektorým nezainteresovaným účastníkom sa môže zdať, že prechádzame do iného extrému - nepoužíval teóriu množín. Nie je to pravda. Pravdou je, že "množina" ako didaktický prostriedok ostáva (päť prstov, päť gulôčok atď.), ale nezvýrazňujeme množinové pojmy!

Vráťme sa k počiatkom "zavádzania množín" do vyučovania matematiky, presnejšie k modernizácii vyučovania matematiky, ktorá sa začala uplatňovať v našom školstve od roku 1976. Myšlienka spočívala vo využívaní množín ako modelu pri demonštrovaní a osvo-

jovaní si aritmetických vzťahov. Treba zdôrazniť, že toto východisko odzrkadľovalo historickú skutočnosť vo vytváraní pojmu "prirodzené číslo". Veď v predhistorických dobách na overenie kompletности stáda oviec pastier používal "vestonickú vrubovku", čo predstavuje z pohľadu teórie množín symbol pre triedu ekvivalentných množín. Ten, kto pozná základné výsledky teórie množín, vie, že tento symbol je vlastne prirodzené číslo. Záleží len na dobe a krajine, kde žijeme, ako ho označíme a ako ho čítame. Napríklad pre číslo "päť" sú aj verejnosti známe označenia: 5, :: a pod.

Historická genéza vzniku pojmu prirodzeného čísla sa zhoduje so štruktúrou budovania množiny kardinálnych čísel v teórii množín. Preto je logické, aby teória množín bola nástrojom vo vyučovaní matematiky, ale rozhodne nie predmetom vyučovania na nižších stupňoch vzdelávania. Z toho dôvodu nie je žiadúce, aby sme na 1. stupni ZŠ používali metodiku typu:

**Utvor množinu červených gulôčok**

Pri takejto interpretácii žiak nadobudne dojem, že skutočne sa učí, čo je množina, že množina je podstatný jav a stráca sa mu hlavný zmysel. Ten je vo vlastnosti množiny - "červená gulôčka". Učiteľ by mal dať žiakovi množinu červených gulôčok ako prostriedok pre ďalšiu činnosť. Nemusí pritom vynechať ani požiadavku, aby žiak sám aj takú množinu vytvoril. Stačí napríklad použiť formuláciu:

**Vyber červené gulôčky...**

Zmenou formulácie sme dosiahli, že nepoužívame termín množina, ale s množinou pracujeme. Môžeme napríklad porovnávať množiny a nemusíme zaťažovať myslenie množinovými pojmami:

**"Porovnávaním zisti, ktorých gulôčok je viac, červených alebo modrých."**

V predchádzajúcich častiach sme poukázali na negatívny vplyv prílišného akcentovania množinových pojmov. Naozaj sa tak vytvorí vo vedomí pocit, že sa "učíme množiny", a nie aritmetiku prirodzených čísel. Taký pocit sa vytváral nielen u žiakov, ale, žiaľ, aj vo vedomí širokej verejnosti.

V závere tohto článku by sme chceli zdôrazniť, že bez konkrétnych modelov (počítadlo, prsty, gulôčky, rôzne predmety a pod.) naučiť deti základným aritmetickým pojmom, ale i geometrickým, je takmer nemožné. Problémovosť naučiť a pochopiť, čo je to prirodzené číslo, vyplýva zo skutočnosti, že pojem čísla je rýdzo abstraktným pojmom. Len v spojení s konkrétnou situáciou sa prirodzené číslo viaže na konkrétnu množinu - súbor. Napríklad: keď vyslovíme "päť", "five" a pod. v mozgu sa nám vytvorí obraz konkrétnej množiny, a nie čísla! Predstava konkrétnej množiny závisí od situácie, v ktorej sa nachádzame. Napríklad, ak pokladnička v obchode povie "päť" korún, pravdepodobne budeme mať predstavu päť korún, ale ak fanúšik futbalu povie - "dostali sme rovných päť", vytvoríme si predstavu päť gólov.

Naším zámerom bolo presvedčiť čitateľa, že bez množín nie je možné zavádzať pojem čísla, ale zároveň

poukázať, že nie je pritom nutné používať množinové pojmy, resp. ovládať teóriu množín.

## NEBOJME SA SEBAHODNOTENIA!

J. Banovčan, SOU lesnícke Tvrdošín

Učiteľstvo je povolanie náročné, dôležité, aj keď v súčasnej dobe u nás nedocenené. Napriek tomu sa každý učiteľ snaží dať svojim žiakom čo najviac, chce ich dôkladne pripraviť pre ďalší život, a to tak po stránke odbornej, ako aj po stránke nadobudnutia pozitívnych ľudských vlastností. Dobrý učiteľ, ktorý žije pre svojich žiakov a pre svoje krásne, ale ťažké povolanie, preto nemôže nadobudnutou praxou sklznúť do rutiny, nemôže byť nikdy so sebou spokojný, musí sa snažiť byť lepší, múdrejší, rozhladenejší, informovanejší. Jednoducho, nesmie byť dobrým učiteľom len dnes. Musí sa pripravovať a vzdelávať ďalej, aby bol dobrým učiteľom aj zajtra, o rok, o desať rokov i na sklonku svojho produktívneho veku. Toto však nedosiahne, ak bude svoju prácu hodnotiť len sám, alebo ak hodnotenie svojej práce ponechá na svojich nadriadených. Veď nikto nemôže prácu učiteľa spoznať lepšie ako jeho žiak. A nikto nemôže prácu učiteľa ohodnotiť lepšie ako ten, kto ju najlepšie pozná, teda opäť jeho žiak.

Z tohto predpokladu sme vychádzali, keď sme pripravovali anonymnú anketu zameranú na hodnotenie práce školy i jednotlivých pedagogických pracovníkov u nás, na SOU lesníckom v Tvrdošín. Vedeli sme, že názory pedagogických pracovníkov na takéto hodnotenie sa budú rôzniť. Napriek tomu sme tento pokus uskutočnili a jeho výsledky nás milo prekvapili a ďaleko presiahli všetky očakávania. Dokázali, že aj to je jedna z veľmi perspektívnych ciest na dosiahnutie lepších výsledkov v našej práci. Žiaci sa totiž ukázali ako veľmi úprimní a otvorení hodnotiteľia a vďaka spomínanej ankete sa nám podarilo nájsť svoje chyby a nedostatky, ba objavili sme aj niektoré negatívne javy, ktoré u nás v skrytosti existovali. Vďaka ankete sme napríklad odhalili začínajúce sa prejavy šikanovania, čo umožnilo včas prijať účinné opatrenia na ich zamedzenie. Každý pedagogický pracovník dostal na základe ankety výsledok hodnotenia svojej práce. Dostal tak do rúk vlastne všetko preto, aby mohol ďalej rásť, aby mohol dosahovať lepšie výsledky, a tým aj lepšie hodnotenie.

Je pravda, že na takúto formu hodnotenia boli rôzne názory. Tieto možno rozdeliť do troch skupín:

1. **Odmietavé stanovisko** - otvorene ho zaujalo mizivé percento našich pedagogických pracovníkov. Pritom je zaujímavá skutočnosť, že títo pracovníci boli hodnotení najslabšie a viacerí z nich už z vlastnej vôle zmenili profesiu.

2. **Pasívne akceptovanie výsledkov** - týkalo sa tiež len malej časti pracovníkov. Títo síce hodnotenie akceptovali, ale na ich práci nebolo vidieť snahu o zlepšenie, resp.

o odstránenie vytknutých nedostatkov.

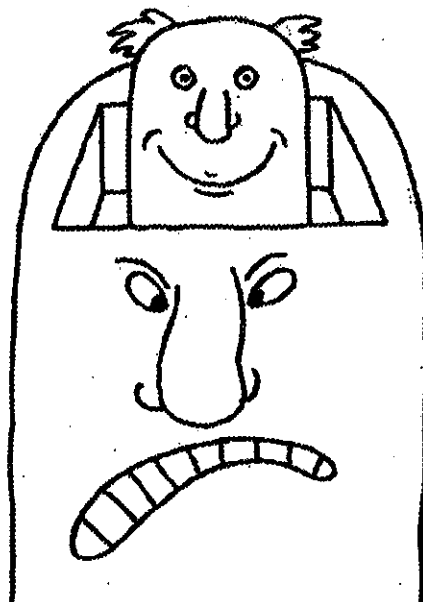
3. **Aktívne akceptovanie výsledkov** - je potešujúce, že v tejto skupine sa ocitla veľká väčšina našich pracovníkov. Títo boli radi, že spoznali takéto hodnotenie svojej práce a prakticky okamžite bolo cítiť v ich práci snahu odstrániť nedostatky.

Posledná skupina predpokladá zopakovanie an-

kety, aby mohla porovnať úspešnosť svojho snaženia. Samozrejme, ak chceme dosiahnuť nejaké výsledky, bude potrebné anketu v určitých intervaloch zopakovať. Na základe našich

skúseností odporúčame kolegom z iných škôl využiť takúto netradičnú formu zisťovania úrovne pedagogického majstrovstva. Nebojme sa nechať ohodnotiť svoju prácu žiakmi. Oni sú všímaví. Vidia našu prácu inými očami, a preto zbadajú často to, čo my nevidíme. Ich hodnotenie nám nijako neuškodí, ale s našim pričinením nám určite pomôže.

A ešte jedna zaujímavosť. Pri príprave ankety sme mali obavy, že žiaci najlepšie ohodnotia učiteľov, ktorí nie sú prísni, sú menej nároční, menej skúšajú a pod. Anketa však tieto obavy úplne vyvrátila. Na otázku, koho by si žiaci vybrali z pracovníkov školy za svoj vzor, odpovedali žiaci neočakávane. Absolútna väčšina žiakov si vybrala za vzor ľudí, ktorých predtým hodnotili ako prísnych, majúcich prirodzenú autoritu, vyznajúcich sa vo svojom odbore, spravodlivých, ktorí vedia naučiť a veľa skúšajú. Aj to je dôkazom, že výsledky ankety nemožno podceňovať, že žiaci na nás majú vysoké nároky, ktoré sú v súlade nielen s ich predstavami, ale aj s oficiálnymi pro-



fesnými nárokmi. Žiaci si veľmi dobre uvedomujú, že ľahostajný a benevolentný učiteľ je síce pre nich pohodlný, ale je to na ich škodu, na škodu ich odborného i ľudského rastu.

V prípade, že naše skúsenosti má záujem využiť pedagogický kolektív z niektorej školy, uvádzam nasledovné informácie prameniace z našich skúseností z uskutočnenej ankety:

1. Anketu odporúčame uskutočňovať zásadne anonymne. Anonymnosť zbaví žiakov zábran otvorene sa vyjadrovať.
2. Zabezpečiť, aby sa učiteľ počas ankety neprechádzal medzi žiakmi a nerušil tak intimitu ich prácu obavami, že vidí, čo žiaci píšú.
3. Pred vyplnením anketového hárku je potrebné vysvetliť žiakom nielen postup pri jeho vyplnení, ale aj cieľ, ktorý sa anketou sleduje. U nás sme žiakov motivovali v tom zmysle, že každý pedagogický pracovník má záujem na svojom profesionálnom raste. Svoju prácu však vidí len z pohľadu učiteľa, majstra, vychovávateľa. Žiaci mu však môžu zodpovedným vyplnením anketového hárku poskytnúť názory na jeho prácu - pohľadom zo strany žiaka. Tak môže pedagogický pracovník postrehnúť aj nedostatky, ktoré by inak nepostrehol. Ak spozná a uzná svoje nedostatky, môže pracovať na skvalitnení svojej práce, a tým aj na zvýšení spokojnosti žiakov.
4. V ankete využiť otázky z rôznych oblastí života školy. Používať otázky s otvorenou možnosťou odpovede, aj s pevným výberom odpovedí. Na vyplnenie ponechať žiakom len nevyhnutne potrebný čas. U nás žiaci odpovedali na 21 otázok za 40 minút. Ústrednou otázkou ankety bolo zakrúžkovať k menám pedagogických pracovníkov príslušné charakteristiky z nasledovného výberu: Je prísny, je ľahostajný, je spravodlivý, je nespravodlivý, vie naučiť už pri výklade, nevie naučiť, málo skúša, veľa skúša, vyzná sa vo svojom odbore, nevyzná sa vo svojom odbore, má prirodzenú autoritu, nemá prirodzenú au-

toritu.

5. Nevýhody ankety:

- Žiaci pod pojmom čerstvej spomienky (napr. zlá známka, pokarhanie a pod.) môžu ohodnotiť pedagogického pracovníka neobjektívne. Na zabránenie podobného skreslenia výsledku ankety odporúčame extrémny (t. j. pozitívne i negatívne hodnotenia, ktoré sa vyskytli výnimočne) nebrať pri vyhodnocovaní ankety do úvahy.

- Môžu sa nájsť žiaci, ktorí anonymitu využívajú na pobavenie sa. Toto je pri vyhodnocovaní veľmi rýchlo zistiteľné najmä na otvorených odpovediach. Takéto odpovedné hárky je tiež potrebné pri sumarizovaní vyradiť.

- Prevažne negatívne hodnotení pracovníci môžu podozrievať vyhodnocovateľa ankety zo skreslenia výsledkov. Tomu je možné predísť skupinovými vyhodnocovaniami ankety.

6. Potrebné je pripraviť sa na kritické hodnotenie. Žiaci v ankete poukážu na nedostatky, o ktorých neviete, ale často aj na nedostatky, o ktorých sa vie a tolerujú sa. Pre zaujímavosť uvádzame nedostatky, ktoré žiaci uvádzali najčastejšie:

- Niektorí učitelia vedia len to, čo je v učebnici.

- Vychovávatelia sedia v kancelárii a nestarajú sa o to, čo sa robí v domove mládeže.

- Učebnice sú zastaralé.

- Koná sa málo odborných exkurzií.

- Triedny učiteľ nepovažuje žiakov vo svojej triede za svojich.

Nedostatkov videli žiaci, samozrejme, viac. Všetky však poukázali na to, že žiaci túžia po poznaní. Často navrhli aj riešenia kritizovaných javov. Toto je príjemné a potešujúce zistenie.

Nebojme sa preto takéhoto hodnotenia. Dať žiakom možnosť ohodnotiť nás je demokratizačným prvkom v práci školy a získať takéto hodnotenie je stimulujúcim prvkom pre našu prácu.

## DEJEPIS - NEOBLÚBENÝ PREDMET?

E. Chylová, SPŠ dopravná Zvolen

Po týchto slovách sa zrejme 80% nadšených učiteľov dejepisu pohoršilo: "To predsa nie je pravda! Moji žiaci majú dejepis radi." Vzápätí asi 25% z tých 80% si rezignovane pripustilo, že by na tom mohlo niečo byť. Tých zvyšných 65% učiteľov si buď skrýva hlavu do piesku, alebo sú skutočne takí vynikajúci, že dokážu väčšinu svojich žiakov nadchnúť pre svoj milovaný predmet - dejepis. A kam sa stratilo tých posledných 20% dejepisárov? Nuž, to sú zrejme tí, ktorí o dejepise vedia svoje, alebo je im to jednoducho jedno - aj to sa mohlo stať.

Takže pre koho bude tento článok? Neskromne dúfam, že pre všetkých. A ešte neskromnejšie dúfam, že ich moje slová buď inšpirujú, alebo podráždia - a oni sa

rozhodnú tej odvážnej, čo siahla na vznešený piedestál histórie, vysvetliť, ako sa má učiť predmet predmetov - dejepis tak, aby ho zbožňovali všetci žiaci. Len do toho, kolegovia, veľmi sa na tú "hubovú" polievku teším, lebo ja ... tiež milujem dejepis!

Milujem dejepis so všetkými jeho nedokonalosťami, a preto ma doslova bolí, ako záujem o históriu z roka na rok u mladej generácie klesá a dejepis sa začína zaraďovať na školách medzi neoblúbené predmety. Už niekoľko rokov sondujem medzi žiakmi, ktorí prichádzajú na stredné školy, ich postoje voči dejepisu. Zámerne sa pýtam tých 14-ročných. Pretože väčšina z nich si už v tomto veku určité záujmové priority vytvorila a podľa toho predsa volila ďalšie štúdium na strednej škole. Iste, aj v ďalších



rokoch vzdelávania sa dá pre dejepis ešte všeličo zachrániť, keby to nebolo možné, nepísala by som tento článok.

Pokúsme sa formulovať príčiny neobľúbenosti dejepisu ako vyučovacieho predmetu:

a) **Veľký rozsah učiva** - niet času zastaviť sa pri zaujímavých udalostiach a osobnostiach, niet času na "zaľudnenie dejín", niet času na dôkladnejšie zopakovanie učiva.

b) **Neprimeranosť učiva** rozumovým schopnostiam žiakov na základnej škole - učivo nie je psychologicky prispôsobené vekovým osobitostiam detí, tým si ich nedokáže získať, niet priestoru pre citovú zaangażovanosť detí, príbehovosť.

c) **Pri skúšaní žiakov prevažujú také metódy, ktorých cieľom je overovanie pamäťových schopností žiaka** - dátumy, mená, udalosti. Je to čiastočne spôsobené aj tým, ako sú koncipované didaktické testy. Dátumy a mená sa predsa dajú najjednoduchšie kontrolovať... Veľmi málo učiteľov dáva žiakom riešiť problémové úlohy. Väčšinou opäť z nedostatku času alebo vhodných materiálov na samostatnú prácu žiakov. A tak sa nemôže rozvinúť primárna radosť z objavovania.

d) **Pri vyučovaní dejepisu v súčasnosti možno veľmi ťažko používať iné ako klasické postupy a metódy, z ktorých prevláda výklad.** Chýbajú učebnice a učiteľ je nútený vysvetľovať tak, aby si žiaci dokázali urobiť súvislé poznámky, dokonca niektorí radšej žiakom priamo diktujú. A znovu uniká drahocenný čas...

e) **Mnoho starých učebných pomôcok sa nedá použiť pre dobové komentáre, nové vychádzajú veľmi sporadicky a aj keby vychádzali v hojnom počte, školy aj tak nemajú na ne finančné prostriedky.** Dokonca ani vlastné

kopírovanie dokumentov a textov z týchto dôvodov na väčšine škôl nie je možné. Chýbajú najmä nové historické mapy, súbory fotografií osobností a udalostí, krátke videofilmy, historické čítanky.

f) **Nie je dopracovaná koncepcia vyučovania dejepisu na stredných školách.** Pre výchovu mladého občana Slovenskej republiky je úplne neprípustné, aby vyučovanie dejepisu v niektorých typoch škôl celkom chýbalo. A taká je dnešná realita. Taktiež vyučovať dejepis na stredných odborných školách a niektorých SOU iba jeden rok je nedostatočné, veď týmito typmi škôl prechádza drvivá väčšina mladej generácie.

g) **Príčinou neobľúbenosti dejepisu môže byť aj učiteľ,** ak je jeho podanie učiva nezaujímavé, "suché", ak nepozná živšie, netradičné vyučovacie postupy, ak je sám neprístupný, bez zmyslu pre humor, ak sám nemá rád predmet, alebo dokonca svoje povolanie - to deti rýchlo poznajú.

Nuž, kolegovia moji, ktorí tiež "žijete" svojim predmetom, trpíte, keď to nevychádza tak, ako by ste si želali, rozčuľujete sa nad nedostatkami vo svojej i cudzej práci, povedzte: "Čo s tým budeme robiť?" Píšte, kričte, aby sa pohlo to, čo sa pohnúť môže a sami - sami potichúčky (alebo i hlasno) robte, čo sa urobiť dá!

*Aho zmeniť históriu*

*Po prehratej bitke  
shvaluj nápad ugnihol -  
podplácať treba  
všetkých historikov.*

*J. Bilý*

## Rozprávanie v štvrtom ročníku SOU

J. Skotnická, SOU chemické Žilina

V štvrtom ročníku SOU v slohovej zložke učiva slovenského jazyka a literatúry je v osnovách zaradený slohový postup a útvar rozprávanie. Vyučujúci SJ pôvodne neprijali jednoznačne jeho presun z učiva 1. ročníka azda i preto, že v záverečnom ročníku sa spolu so žiakmi plne koncentrujú na prípravu k maturitným skúškam a v písomných témach z tohto predmetu sa rozprávanie ako útvar vari ešte ani neobjavilo. Ale vlastne: prečo nie? Taký pokus o krátku poviedku by mohol stáť za to. Tak či onak, v ostatných rokoch praxe už n-tého experimentovania v našom školstve sme si na to (presunuté rozprávanie i experimenty) zvykli.

Samotné rozprávanie ako učivo je vďačné ako pre vyučujúcich, tak i pre žiakov. Už i preto, že sa s ním žiaci na SŠ neoboznamujú po prvýkrát, takže vyučovacie hodiny jemu venované berú ako možnosť upevniť už poznané, no najmä rozšíriť, prehĺbiť a spestriť jazykové a štylistické zručnosti pri jeho komponovaní.

V tomto smere privítajú učitelia i žiaci každý nový podnet v metodike vyučovania tohto tematického celku. Mne osobne ich poskytujú i pravidelné stretnutia s francúzskymi lektormi, z ktorých si vždy odnesiem nové podnety ako pre vyučovanie francúzskeho jazyka, tak i pre našu materčinu. Tak tomu bolo i na jednom z nedávnych seminároch FJ, na ktorom si účastníci okrem iného sami vyskúšali netradičnú metódu na vyučovanie práve spomínaného rozprávania. V tomto príspevku chcem kolegov oboznámiť nielen s metódou ako takou, ale i s výsledkom jej konkrétneho použitia.

Pre študijné odbory SOU je v osnovách odporúčaná 5-hodinová dotácia pre rozprávanie ako slohový postup i útvar. Prvé dve, resp. tri, vyučovacie hodiny teda možno venovať zopakovaniu poznatkov o rozprávaní zo ZŠ po stránke obsahovej aj štylistickej a tie dopĺňať a obohacovať o nové i pomocou učebnicových ukážok.

Po týchto úvodných hodinách v mojej triede

nasledovala dvojhodinovka s využitím netradičnej metódy.

Na 1. hodine sme si najskôr zopakovali obsahové a štylistické špecifiká preberaného slohového útvaru. Potom som bielou kriedou po celej ploche tabule súvislou čiarou viedla ruku ka-de - ta-de, chvíľu sa objavovali rovné čiary so zalomeninami, chvíľu rôzne oblúky, až kým to na tabuli nevyzeralo asi tak, ako v det-ských obráz-kových hádan-kách, na ktorých sú napr. vľavo 3 deti, vpravo 3 zviera-tka a medzi nimi domo-tané vodidlá. Úlohou detí je



prísť na to, kto-ré zvieratko ktorému dieťaťu patrí. Takže na tabuli boli akoby tie domotané vodidlá. Potom som žiakov vyzvala, aby sa pokúsili v tejto spleti čiar a plôch nájsť obrazce konkrétnych predmetov a hrubším obkreslením farebnou kriedou ich aj ostatným zviditeľniť. Názov každého objaveného predmetu žiaci zapisovali do stĺpca na druhú tabuľu. Po ukončení hľadania stĺpec tvorili názvy: malá ryba, zviera, srdce, motýľ, ryba, megafón, tvár, topánka, vták, veľryba, hlava s klobúkom, kvapka, štátny znak SR, pery, škrupina z vajca, Mesiac, fajka.

Nasledovala ďalšia časť práce. Spočívala v tom, že každý žiak sám za seba rozhodol, ktorý z predmetov sa stane subjektom príbehu a premyslel si jeho približnú osnovu. V tejto časti som žiakov trochu usmernila tak, že som im poradila, aby sa už na začiatku rozhodovali s vedomím, či zamýšľajú napísať príbeh ladený romanticky alebo detektívne, prípadne či zvolia formu sci - fi, rozprávky alebo úplne pravdepodobnej udalosti. Načrtla som im teda celú šírku možného spracovania, ktorá nesporne podmieňuje aj výber hlavného hrdinu, resp. hrdinov. Potom žiaci asi v priebehu 5 - 7 minút koncipovali úvodnú časť. V závere hodiny ju viacerí prečítali, ostatní posúdili a už vtedy sa ukázala potešiteľná rôznorodosť ich prístupu k téme i útvaru. Na domácu úlohu dostali žiaci napísať celé rozprávanie s tým, že musia v ňom použiť názvy všetkých nájdených predmetov. V prípade, že ide o triedu šikovných štylistov, môže sa úloha sťažiť požiadavkou, aby predmety do príbehu zakomponovali v tom poradí, v akom boli nájdené a spísané.

Na nasledujúcej hodine žiaci svoje príbehy čítali

a spoločne sme ich hodnotili. Ponúkam čitateľom jednu z lepších prác:

### Svet v kvapke rosy (Rozprávanie)

Keď v noci obrátime svoju tvár k Mesiacu, otvoríme svoje srdce a na všetko sa dívame ináč, môže sa nám v našej mysli odohrať aj takýto príbeh.

Raz v noci sa zachcelo malej kvapke rosy porozprávať sa s niekým o svete. Prísadol si ku nej nočný motýľ. Kvapka sa ho opýtala:

- Motýľ, prosím ťa, povedz mi, ako je vo svete?

Motýľ zoširoka rozťahol svoje pery v úsmeve a povedal:

- Milá kvapka, reči o svete stoja za fajku tabaku. Svet treba vidieť.

Kvapka sa zamyslela a poprosila ho:

- Motýľ, ty si taký skúsený a ostrieľaný, zober ma, prosím ťa, do sveta.

Motýľ sa usmial a povedal:

- Svet je krásny, ale i nebezpečný. Ak chceš, tak poď so mnou, niečo ti ukážem.

Kvapka zoskočila zo svojho listu púpavy na zem a išla za motýľom. Po chvíli jej cestu zahradila biela stena.

- Čo je to také obrovské? - opýtala sa motýľa. Ten jej so smiechom odvetil:

- Veď je to iba obyčajná škrupina z vajca. Nie je to nič veľké.

- A čo je najväčšie na svete? - opýtala sa kvapka.

- Veľryba, - odvetil motýľ.

- Ako vyzerá? - vyzvedala ďalej kvapka.

- Videla si už rybu? - spýtal sa jej motýľ.

- Áno. Z môjho listu bolo vidieť jazierko a v ňom plávali malé ryby okolo starej topánky, ktorú tam zahodil človek. Nevieť ale aký, lebo som videla iba jeho hlavu s klobúkom, - spomínala si kvapka a doplnila: - Mal o seba uviazané nejaké štvornohé zviera s veľkými zubami.

- To bol pes, - konštatoval motýľ. Naraz sa pozrel na oblohu a zväznel ako štátny znak SR. Ozval sa šum krídel a motýľa zrazu schytil do zobáka veľký vták. Neborák zreval silno ako s megafónom a skončil svoj život v žalúdku vtáka. Kvapke zdreveneli od strachu nohy. Keď sa spamätala, srdcervúco sa rozplakala. Po dlhej dobe, keď sa trochu upokojila, sama pre seba si hovorila, aby sa nebála: - Načo pôjdem do sveta? Sama som v ňom stratená. Svet je krutý. Radšej zostanem ďalej na svojom liste púpavy.

Vrátila sa tam práve vtedy, keď vyšli prvé slnečné lúče a kvapka sa krásne zaligotala.

Iste, práca má niektoré nedostatky, ale nie je zámerom tohto príspevku venovať sa im. V tejto čisto chlapčenskej triede sme si okrem uvedeného rozprávkového príbehu ešte vypočuli a posúdili príbeh ladený detektívne (žiak ho nazval Zážitok poručíka Rybku), iný autor nazval svoju úlohu Moderná rozprávka o veľrybe Božene, ďalšia práca s názvom Psycho 5 rozprávala o krutom osude človeka s mimoriadnymi schopnosťami,

ktorého ostatní zo závidia i strachu vyhnali z mesta, a napokon sme ocenili i jeden pokus o veršované vyrozprávanie príbehu.

Na záver sme spoločne so žiakmi skonštatovali, že jedným z výsledkov ukončenej vyučovacej hodiny bolo

spoločné príjemné prekvapenie z prejavenej schopnosti. Neodpustila som si nakoniec poznámku, že to ich niekedy bezhranične a znervózňujúce výmyselníctvo konečne našlo aj kladné uplatnenie.

## ETICKÁ VÝCHOVA OČAMI ŽIAKOV A UČITEĽOV

A. Šmáriková, Metodické centrum Banská Bystrica

Práve v čase, keď už, zdá sa, utíchli diskusie okolo alternatívneho zavedenia etickej výchovy a náboženstva, chcem osloviť našu učiteľskú verejnosť a podeliť sa o skúsenosti a zážitky z jej zavádzania do vyučovania na stredných školách.

Mnohí z Vás si iste kladú otázky: Čo je to za predmet? Bolo ho treba zaviesť do škôl ako povinný, možno na úkor iných predmetov, rovnako dôležitých? Môže ho učiť hociktorý učiteľ? atď.

Z Učiteľských novín, Pedagogických rozhľadov i denníka Smena na nedeľu sa máte možnosť priebežne oboznamovať s jeho obsahom, metodickými materiálmi i názormi a skúsenosťami učiteľskej i ostatnej verejnosti.

Etická výchova je predmet zážitkový, iný ako ostatné povinné vyučovacie predmety.

Vzbudíť záujem oň, dať deťom možnosť hlbokého zážitku, prostredníctvom neho aj zvnútornenia (prijatia a osvojenia) etických noriem prosociálnosti, vyžaduje od učiteľa dôslednú, premyslenú prípravu na každú vyučovaciu jednotku. Učiteľ sa musí pripraviť po stránke teoretickej, materiálnej i vlastnej organizácie vyučovacej jednotky. Dôležité je, aby učiteľ zvládol nielen uvedenie žiakov do problému, ale hlavne aktivity so žiakmi a zostal mu čas aj na reflexie zo strany žiakov, prípadne relaxáciu.

Ak uvážime, že na mnohých školách sa triedy nedelia na skupiny a učiteľ musí niekedy zvládnuť až 30 a viac žiakov, musí skutočne premýšľať "ako na to" a veľmi pružne reagovať na každú situáciu v tej-ktorej triede. Nielen počet žiakov, ale aj atmosféra, ktorá je práve v triede, ovplyvnená možno dianím na iných vyučovacích hodinách, si vyžaduje od učiteľa etickej výchovy citlivý, tolerantný a zhovievavý prístup k deťom.

Pri počte nad 15 žiakov a jednej vyučovacej hodine týždenne zaradenej do rozvrhu hodín priebežne (nie ako posledná vyučovacia hodina) sa stáva, že pri aktivitách, ale hlavne v reflexiách sa nemajú možnosť zapojiť ("realizovať") všetci žiaci, že zostanú nedopovedané, resp. nevypovedané, niektoré myšlienky a pocity, čo sa odzrkadlí na celkovom efekte hodiny, ba môže spôsobiť aj problémy. Preto by mali kompetentné orgány školskej správy i vedenia škôl zohľadniť tieto problémy a požiadavky učiteľov a žiakov v etickej výchove.

Aj napriek tým problémom a nedostatkom sú hodiny etickej výchovy medzi žiakmi veľmi obľúbené, lebo sú iné ako ostatné vyučovacie hodiny, pracuje sa

v priateľskej, úprimnej a otvorenej atmosfére, žiaci sa učia poznávať cez aktivity svoje silné aj slabé stránky, učia sa hlbšie poznávať svojich spolužiakov i ostatných ľudí, ako komunikovať, vyjadrovať svoje pocity i city, ako vnímať iných ľudí, ako sa presadiť a pritom neublížiť iným, ako byť lepšími, prispôsobivejšími, tvorivejšími a iniciatívnejšími v medziľudských vzťahoch, ako sa stať prosociálnym človekom.

Rovnako učelia na sústreďeniach špecializačného štúdia etickej výchovy sa v reflexiách vyjadrujú o etickej výchove pozitívne. Pracuje sa v pokojnej, družnej atmosfére, konštatujú, že sú otvorenejší ako vo vlastných pedagogických kolektívoch, lebo cítia a vedia, že ich slová ani skutky nikto nezneužije, ale naopak, skúsenosti a nápady aj ich samotných môže každý z nich využiť vo vlastnej práci, a nielen na hodinách etickej výchovy.

Niektorí sa snažia túto pohodu a pokoj duše vnašať aspoň na krátky čas aj do vlastných rodín, iní zasa s pohlútením konštatujú, že návrat z tejto povznesenej, aj keď pracovnej atmosféry do reálneho života nie je vždy príjemný.

Etická výchova dáva veľký priestor aj pre učiteľov samotných pracovať na sebe, lepšie poznávať seba i svojich žiakov, nachádzať pozitívny vzťah a hodnotenie nielen k bezproblémovému žiakom, ale aj k tým ostatným. Problémové deti sa vďaka etickej výchove stávajú lepšími, zvyšuje sa ich sebaocenenie i pozitívny vzťah k ľuďom, hlavne trpezlivým a vnímavým prístupom zo strany učiteľa i spolužiakov.

Príprava na hodiny etickej výchovy vyžaduje veľa času, premýšľania, ako to urobiť čo najlepšie, ako zaujať svojich žiakov.

Stojí to však za to, deti to vracajú cez ich vzťah k učiteľom samotným i k svojim spolužiakom a k ostatnému okoliu, o čom svedčia aj ich vyjadrenia o hodinách etickej výchovy, o tom, čo od nich očakávajú, čo očakávajú od medziľudských vzťahov v rodine, škole, medzi priateľmi, čo želajú i neželajú všetkým ľuďom sveta. Na záver Vám ponúkam niekoľko odpovedí.

**Žiaci 1. ročníka (krátené odpovede):**

**M:** Etická výchova mi dáva uspokojenie, spoznávanie seba samého a hlavne aj mojich spolužiakov, priateľov a iných ľudí. Prežívam v nej kúsok niečoho, čo sa nedá ani napísať, ani povedať.

**Z:** Do života veľmi veľa (sebavedomie, istotu, že žijem

medzi priateľmi).

J: Uvoľnenie, zlepšenie nálady a príjemné vyrovnanie na ostatné piatkové vyučovacie hodiny. Etická výchova je pre mňa najobľúbenejším predmetom. Veľká škoda, že ju nemáme každý deň, netrpela by som komplexami te-  
rajšieho obdobia, kedy je v škole najrušnejšie (skúšanie).

D: Je to oddychová hodina, aspoň pre mňa, všetci by sme boli radi, keby sme každé ráno mali takúto prvú hodinu.

L: Zdá sa mi, že na hodinách etickej výchovy sme si všetci bližší ako na ostatných hodinách.

G: Je to pekný pocit, keď sa oslovujeme krstným menom.

R: Je to dobrá hodina. Máme na nej možnosť spoznať viac svojich spolužiakov, seba, ale aj pani profesorku z inej strany. Je to hodina, na ktorej sme k sebe úprimnejší a milší.

**Žiaci 2. ročníka:**

A:

a) Hlavne je to stretnutie s vami, potom uvoľnenie po ťažkých hodinách a dávajú mi hlavne to, aby som si vypočula názory svojich spolužiakov, ich problémy, starosti a to mi pomáha lepšie ich spoznávať.

b) Čo by som veľmi chcela je asi to, aby ich aj hodiny etickej výchovy naučili byť tolerantnými.

c) Čo sa týka rodiny - tak nič, pretože u nás prevládajú dobré medziľudské vzťahy. Medzi priateľmi je to však horšie, pretože oni majú iný spôsob života, a tak i naše názory sú rozdielne. Očakávam, že sa troška zmenia a budú tolerantnejší voči tým, ktorí trebárs nefajčia a nepijú. Čo sa týka školy, sú to hlavne vzťahy medzi profesorom a nami. Niektorí berú tú prácu tak, že nedokážu pochopiť študenta v niektorej situácii. Sú bezohľadní a žiaka to nickedy trápi.

d) Želám im, aby boli všetci zdraví, tolerantní a aby žili v láske a svornosti.

e) Neželala by som im, aby zažili vojnu a strach, chudobu a to, že by boli hladní.

N:

a) Hodiny EV mi dávajú veľmi veľa. Učím sa na sebe pra-

covať, aby som bola lepším človekom, učím sa ovládať svoje fyzické a duševné vlastnosti. Táto hodina ma veľmi baví, lebo je na nej uvoľnená atmosféra.

b) Dúfam, že to bude také ako doteraz, že budeme mať na hodinách zaujímavé témy (a budete na nás stále taká dobrá ako doteraz).

c) Čakám, že so všetkými budem vychádzať dobre, že si budem s nimi rozumieť a že ma budú mať radi tí ľudia, ktorých aj ja mám rada.

d) Želám im pevné zdravie, šťastie, aby sa všetci mali radi a aby všetci mali prácu.

e) Biedu, vojnu, choroby, živelné pohromy, nezamestnanosť, trápenie, pasívnosť v spoločenskom živote, nepochopenie, klamstvo, podceňovanie, krádeže, vraždy. A hlavne nikomu neželám, aby mu zomrel blízky človek.

N:

a) Hodiny etickej výchovy mi dávajú veľmi veľa, hlavne ako sa mám správať, tváriť a vyjadrovať v určitých situáciách.

b) Na hodinách etickej výchovy v tomto roku by sme mali viac venovať problémom, ktoré trápia mladých ľudí v tomto veku. Mali by sme si zodpovedať na niektoré otázky, ktoré nás zaujímajú. Mali by sme sa rozprávať aj o tom, čo by sme nemali robiť a ako by sme sa nemali správať.

c) Od medziľudských vzťahov očakávam viac porozumenia, viac priateľstva a lásky.

d) Želám všetkým veľa zdravia, práce, šťastia, humoru, veselých tvárí, peňazí a aby sa im splnili ich túžby a želania. Krajčinám, kde sú nepokoje, prajem mier a chlieb.

e) Ľuďom tohto sveta neželám vojnu, pohromy, zlú úrodu.

*Etický problém  
Uraj je ľuďok,  
prečo doparoma  
po úplatkoch  
čiaha obidvoma?  
J. Bily*

## ETICKÁ VÝCHOVA V OTÁZKACH A ODPOVEDIACH

Na Vaše otázky odpovedá M. Valica z Metodického centra Banská Bystrica

Je zavedenie etickej výchovy na školách povinné, alebo o tom môže rozhodnúť riaditeľ školy?

Etická výchova (ďalej EV) je povinný vyučovací predmet na štátnych základných a stredných školách na Slovensku. Od 1. 9. 1993 sa vyučuje na všetkých ZŠ a postupne sa zavádza na jednotlivých typov stredných škôl (najneskôr v šk. r. 1995/96). Riaditeľ strednej školy rozhoduje

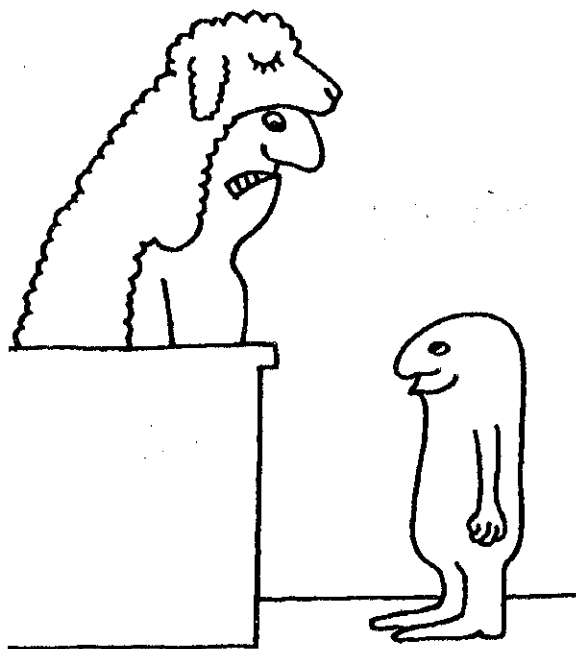
o tom, v ktorom školskom roku sa vyučovanie tohto predmetu zavedie na škole s rešpektovaním stanoveného časového limitu. Odporúča sa, aby sa s vyučovaním EV na strednej škole začalo až keď má škola pripraveného učiteľa, ktorý absolvoval, príp. sa zúčastňuje špecializačného kvalifikačného štúdia EV v metodickom centre, alebo rozširujúceho štúdia EV na vysokej škole.

**Kto robí výber učiteľov na EV a aké predpoklady musí takýto učiteľ mať?**

Výber učiteľov EV pre výuku a absolvovanie špecializačného kvalifikačného štúdia uskutočňuje riaditeľ školy. Kritéria pre výber nie sú striktné dané, ale odporúča sa, aby to bol učiteľ všeobecnovzdelávacích predmetov, ktorý má vysoký odborný a morálny kredit v škole, u žiakov i rodičov a je ochotný absolvovať štúdium náročné na jeho osobnosť a jeho schopnosť osobného rastu. Významné sú u učiteľa vlastnosti ako komunikatívnosť, senzitivnosť ku žiakom, osobná a metodická otvorenosť a pružnosť, životný optimizmus.

**Mali by všetci učitelia EV prejsť kvalifikačným či rozširujúcim štúdiom?**

Domnievame sa, že je to nevyhnutné. Doposiaľ žiadna forma pregraduálneho alebo postgraduálneho štúdia na Slovensku nepripravovala učiteľov na výuku EV. Nový a často náročný je obsah (napr.: asertivita u prosociálneho človeka) a nová je metodika vyučovania tohto vyučovacieho predmetu. Máme správy o nezvládnutí výuky EV tam, kde učiteľ nemá záujem o žiadnu formu vzdelávania (ani v kluboch EV, ktoré organizujú Metodické oddelenia ŠS v jednotlivých okresoch), a naopak, poslucháči špecializačného štúdia EV prezentujú veľmi pozitívne výsledky u žiakov v schopnostiach otvorene komunikovať, spolupracovať, v ochote pomôcť, zvyšuje sa aktivita



vzťahu nielen na hodine EV, ale dochádza postupne k prenosu i na ďalšie vyučovacie hodiny. Na žiakoch badať posun vo zvýšení, príp. zrealnení sebavedomia a autoregulácie, v pozitívnej zmene ich vzťahu k škole.

**Čo získavajú absolventi tohto štúdia na MC?**

Učitelia všeobecnovzdelávacích predmetov, ktorí absolvujú spomínané štúdium EV v MC alebo na VŠ, získavajú odbornú a pedagogickú spôsobilosť vyučovať tento predmet. Získajú prakticky novú aprobáciu. Účastníci osvoji adekvátny prístup k žiakom v duchu humanistickej etiky a psychológie prosociálnosti, moderné výchovné metódy a techniky stimulujúce zážitkové a interakčné učenie žiakov. Prakticky si osvoji program EV podľa stanovených učebných osnov. Príprava učiteľov na EV má výrazne praktický (nie prakticistický!) charakter, ponúka jednak vedecky podložené základy etickej výchovy a eticko-sociálny výcvik, ktorý považujú účastníci za veľmi prínosný. Napríklad účastníci 3. sústredenia výcviku EV vo Zvolene hodnotili veľmi pozitívne jeho profesijný i osobný prínos, spočívajúci nielen v netradičnej metodike, odborných informáciách, priateľskej atmosfére, ale i v rozvoji trepezlivosti, tolerancie, empatie, radosti z úspechov iných, hľadani dobra v iných. Účastníci sa zhodli v tom, že EV výrazne reálne humanizuje súčasnú školu.

**Aká bude príprava inšpektorov a riaditeľov škôl k tomu, aby uskutočňovali kontrolnú činnosť a vytvárali podmienky pre výuku EV?**

Inšpektori a riaditelia škôl, ktorí majú právo kontroly stavu výuky EV, sú postupne informovaní v kluboch riaditeľov, kluboch EV, ktoré organizujú metodické centrá a oddelenia. Dobré je, ak riadiaci pracovníci v rámci svojho ďalšieho vzdelávania absolvovali sociálno-psychologické výcviky, kde sa pracuje s podobnou metodikou práce ako v EV. Vo viacerých okresoch začínajú metodické oddelenia organizovať viacdňové semináre o EV pre riaditeľov, na ktorých je možné "hlbšie" ich zasvätiť do problematiky predmetu. Odporúčame, aby učitelia EV zoznámili vlastných riaditeľov s obsahom a metodikou výuky EV a spoločne sa dohodli a vyskúšali si špecifickejšie pravidlá hry pre kontrolu a hospitačnú činnosť v EV. Z dôvodov vzájomného nepochopenia by mohlo dôjsť k zbytočným "škodám" v autorite riaditeľa i učiteľa.

**Môžu žiaci navštevovať EV a náboženskú výchovu?**

Nič tomu nebráni. Ak jeden predmet funguje ako povinný, druhý je voliteľný. EV nie je protináboženská a čerpá z duchovného bohatstva všetkých etických humanistických kultúr, i náboženských. Je pluralitná a postavená na vedeckom a občianskom princípe. Je všeobecne známe, že Charta ľudských práv OSN a kresťanské "Desatoro" sú eticky konvergentné, i keď vychádzajú z rôznych ideových zdrojov. Na EV zdôrazňujeme úctu a toleranciu ku každému náboženskému presvedčeniu občana. Z organizačného hľadiska je dôležité, aby sa

hodiny EV a náboženstva časovo neprekrývali a žiaci mohli v prípade záujmu navštevovať oboje.

**Aké materiálne podmienky je nutné vytvoriť pre vyučovanie EV na školách?**

EV je špecifická obsahom i metodikou práce so žiakmi. Vyžaduje si preto učebňu, v ktorej žiaci sedia v kruhu, príp. pri skupinovej práci vo viacerých kruhoch. Lavice sú zbytočné. Nevyhnutná je "plagátová plocha", dostatok výtvarného, príp. hudobného a literárneho materiálu, príležitostne náročnejšia didaktická technika (magnetofón, videorekordér, epirex, spätný projektor a pod.)

**Sformulujte rozdiely medzi etikou a etickou výchovou.**

Ak by sa vyučovala etika, bol by to náukový predmet, v ktorom by si žiaci osvojili etické kategórie, princípy, zásady, príp. základy jednotlivých filozofických smerov a náboženstiev. K morálnemu rozhodovaniu a správaniu by sa žiak dostával deduktívnym vyvodzovaním a učením.

Etická výchova je postavená viac na induktívnom učení. Vychádza z každodennej skúsenosti žiaka, ktorá je evokovaná množstvom modelových etických cvičení. Tie vytvárajú priestor na senzitivizáciu žiaka k praktickým morálnym problémom rozhodovania sa v zložitých životných situáciách. Súčasne sa uskutočňuje nácvik nových, prosociálnych foriem správania a jeho sebareflexia. Ide o aktívne hľadanie vlastnej autentickej etickej kultúry v praktickom živote na pozadí humanistických hodnôt občana. Ktoré sú to hodnoty? Spolupráca a prosociálnosť, pomoc človeka človeku pri hľadaní jeho miesta vo svete, vnímanie a uvedomovanie si vlastných vnútor-

ných hodnôt, hodnôt druhých ľudí a prírody, objavovanie "altruistickej radosti" ako zdroja nového šťastia. Dôležitá je pri tom atmosféra v triede, v ktorej vládne akceptácia seba a iných, tzv. "caring community." Vyžaduje sa nenatláková komunikácia formou dialógu, nevnučujúca žiakom názor, ale vedúca ich v pluralite názorov k preferencii etických humanistických ideí, k vytváraniu morálnej identity, zodpovednosti a slobodnému prijímaniu životných záväzkov.

**Aká učebnicová a metodická literatúra sa využíva pre EV?**

Základnou literatúrou je kniha R. Oliveru - Etická výchova, ďalej Pedagogika EV od L. Lencza, Metodický materiál k predmetu EV od L. Lencza a O. Krížovej. Vhodnou doplnkovou literatúrou je štvorzväzková práca od S. Alexovej a K. Opela - Nechaj ma, chcem sa učiť sám. Metodické centrá pripravujú ďalšie materiály zo sociálnej psychológie a etiky.

**Ako organizovať hodiny EV, jedno- či dvojhodinovky?**

Odporúčame EV vyučovať ako dvojhodinovku, t.j. 2 hodiny raz za 2 týždne. Je to lepšie ako týždňová jednodinovka, ktorá je veľmi krátka na realizáciu odporúčaných aktivít so žiakmi. EV ako dvojhodinovku odporúčame uskutočňovať ako poslednú vyučovaciu hodinu, kde žiaci majú možnosť aj dlhšie zostať a dokončiť hodiny EV tak, aby mali z jej vyučovania hodnotný ucelený zážitok. Je dobré, keď učiteľ nie je v časovej tiesni.

(Pokračovanie v budúcom čísle)

## K RIADENIU ŠKOLY

M. Novák, Inšpekčné centrum Banská Bystrica

*"Či nevieš, syn môj, ako málo múdrosti riadi tento svet?"*

Tieto slová grófa Axela Oxenstjerna v liste svojmu synovi možno najpresnejšie charakterizujú myšlienkové pochody v mojej hlave po tom, ako mi istý priateľ dal prečítať článok Zbyňka Kuchyňka: Aký štýl riadenia? (Moderní řízení, 5/90, str. 10-14.)

Po preštudovaní spomínaného článku som si uvedomil, že mnoho napísaného má univerzálnejšiu platnosť. Pritom štýl riadenia v rámci školy (najmä pedagogického riadenia) je niečo, o čom by pedagogická verejnosť mala tuho premýšľať.

Štýlom riadenia chápeme viac-menej sústavu metód, postupov a nástrojov riadenia, ktorá vtláča chovaniu vedúceho pracovníka charakteristický ráz.

Riadenie skupiny ako zvláštna forma ovplyvňovania a usmerňovania jej činnosti má podľa citovaného

autora dve krajné polohy: od takmer úplnej závislosti riadeného objektu (skupiny) až po takmer jeho úplnú nezávislosť na riadiacom subjekte. Medzi nimi pôsobí demokratický štýl riadenia, pre ktorý je príznačná vzájomná väzba partnerov: podriadení síce vykonávajú príkazy vedúceho, ale podieľajú sa na ich tvorbe. Prvá krajnosť je typická pre autokratický štýl riadenia, druhá tvorí podstatný znak nezasahujúceho štýlu riadenia - laissez faire. (Na rozdiel od autora článku sa nazdávam, že laissez faire nie je nedemokratický štýl riadenia, najmä ak je chápaný ako spontánny poriadok, ako o ňom píše F. A. Hayek v práci Právo, zákonodárstvo a sloboda. Academia, Praha 1991.)

O tom, čo je demokratický štýl riadenia, bolo v posledných rokoch popísané mnoho. Frekvencia

používania pojmu "demokratický" v rozmanitých spoleniach a významoch vyvoláva vo mne obavu z "kvázidemokratických" postupov, dokonca vedie k inflácii pojmu "demokratický". Preto sa v ďalšom sústreďím na ilustráciu vyslovene nedemokratického štýlu riadenia a štýlu riadenia "kvázidemokratického".

V autokratickom štýle riadenia vedúci koncentruje celú koncepčnú (ak sa o nej dá vôbec uvažovať), rozhodovacia a vykonávajúcu (nie výkonnú) činnosť v rámci školy do svojich rúk. Klasickým príkladom je tvorba programu školy na školský rok. Riaditeľ školy definuje úlohy a ciele na školský rok, ktoré zadá vedúcim predmetových komisií na rozpracovanie. Často sú definované úlohy a ciele sprevádzané i návodom, ako ich "zapracovať" do plánov PK, ktoré metódy a formy práce je treba používať. Okrem evidentne demotivačného účinku plodí takýto postup mnoho závažných škôd. Nie sú jasné pravidlá, ktoré sú "žiaduce", spôsob merania plnenia cieľov je výsostne formálny. Obmedzuje sa len na výpočet ľahko kvantifikovateľných parametrov, napr.: počet mimoškolských akcií, počet pripravených nástieniek, register pridelených funkcií a funkcičiek v rámci organizácie školy, počet hodín doučovania atď. Komunikácia medzi PK je znemožnená neznalosťou základnej filozofie školy. Výsledkom je sprška príkazov na riešenie konkrétnych jednotlivých situácií v škole (často nevýznamných), no bez širšieho použitia. Funkčnosť tohto postupu je podopieraná neustálou kontrolou i okrajových vecí zo strany vedúceho a jeho hektickým úsilím formulovať riešenie všetkých problémov a udalostí, ktoré neboli predvídané na začiatku školského roka. Napr. vo vnútroškolskom poriadku školy je zakotvená povinnosť službukonajúceho učiteľa vydať žiakom kľúče od skriniek. V prípade školy riadenej autokratickým riaditeľom pri neohlásenej neprítomnosti službukonajúceho učiteľa nastáva chaos. Kolektív, ktorý prijme "hru na príkazy", dôsledne dodržiava existujúci systém - akcia je vyvolaná príkazom. Výsledkom je chaos a mierny kolaps začiatku vyučovania.

Pravidlá, ktoré riadia konanie členov zboru, sa vyznačujú tým, že sú to pravidlá vykonávania zadaných úloh. Predpokladajú, že miesto každého učiteľa v pevnej štruktúre je určené príkazom a pravidlá, ktorým sa musí každý jedinec podriaďovať, závisí od miesta, na ktoré bol určený a na jednotlivých cieľoch, ktoré mu boli stanovené riaditeľom školy. Pravidlá tak budú regulovať len podrobnosti konania. Tým však pravidlá sú v podriadennom postavení voči príkazom, pre rôznych členov zboru sú rôzne podľa rôznosti úloh, ktoré im boli stanovené.

"Kvázidemokratický" štýl riadenia školy je charakteristickým najmä v školách, v ktorých je riaditeľ školy rukojemníkom učiteľského zboru alebo jeho priebojnejšej časti. Nedokáže organizovať prácu školy, vytvárať podmienky pre efektívne činnosti učiteľa. Škola nemá formulovanú svoju základnú filozofiu a ciele. Potáca sa od jedného hlasovania v pedagogickej rade k druhému hlasovaniu. Ideál gréckej demokracie (názor

väčšiny) je len pláštikom na zakrytie nekonceptnosti, neujasnenosti základných princípov. Riaditeľ školy výnimočne prijíma vlastné rozhodnutia, alibisticky deleguje svoju rozhodovaciu povinnosť, riadenie školy vlastne neexistuje. Zvláštnu rolu v opisovanom postavení majú PK. Demokraticky prijímajú odporúčania a rozhodnutia, ktoré sú mechanicky implantované do tzv. plánu práce školy. nekompatibilita východných čiastkových cieľov jednotlivých PK a postup ich realizácie vytvára na škole neuveriteľný "guláš". Falošné chápanie demokracie tak vytvorí mechanizmus, ktorý od údajnej väčšiny vyžaduje posvätiť opatrenia, ktoré si väčšina v skutočnosti nepraje, mechanizmus, ktorý produkuje súhrn opatrení, ktorý nielenže nikto nechcel, ale ako celok ho nemôže schváliť žiadna rozumná hlava, pretože je to celok vnútorne rozporný. Na škole nie sú čitateľné právomoci zástupcov riaditeľa, vedúcich PK, triednych učiteľov, školníka atď. Pre riešenie hoci banálnej situácie je nutná spoluúčasť viacerých ľudí, prekvitá "spojenectvo slabých", slabých nie svojim vzdelaním alebo funkčným zaradením a výkonomi.

Autokratický spôsob riadenia školy je nebezpečný i v tom, že riaditeľ školy vidí školu optikou svojich príkazov a početnosťou ich plnenia či neplnenia. Sloboda, tvorivosť a vlastný názor učiteľa sú nevitnými fenoménmi, dobre mienené návrhy učiteľov sú riaditeľom vnímané ako nepodložená a nespravodlivá kritika vedúceho a snaha o stoličku riaditeľa. Sloboda rozvoja žiaka je tak skôr v polohe ilúzií a sci-fi.

Škola je žijúci (nie živý) organizmus. Pre plnenie svojho poslania musí mať definovanú vnútornú filozofiu. Pravidlá v škole, ktorým je podradený aj štýl riadenia, majú nezastupiteľnú úlohu, mali by byť nadradené príkazom a reagovať i na nepredvídané situácie.

Príkaz z fyziky, uvádzaný vo vyššie spomínanom diele F. A. Hayeka, je veľmi poučný. Železné piliny na papieri, pod ktorým je magnet, sú nútené usporiadať sa podľa niektorej zo siločiar magnetického poľa. Môžeme predpovedať všeobecný tvar obrazcov, ktoré sa utvoria zhlukom pilín. Nemôžeme však predpovedať, podľa ktorej z nekonečného počtu takých kriviek, ktoré definujú magnetické pole, sa tieto obrazce rozmiestnia. To bude závisieť na postavení, smere, hmotnosti, hrúbosti alebo jemnosti každej piliny a na všetkých nepravidelnostiach povrchu papiera. Sily vychádzajúce z magnetu a z každej piliny tak budú v interakcii s okolím, aby produkovali jedinečný prípad všeobecného typu, ktorého všeobecný charakter bude určený známymi pravidlami. Jeho konkrétny prejav však bude závisieť od jednotlivých okolností, ktoré nemôžeme úplne zistiť.

*Demokracia u nás*

*Este ju len  
u plienkach nesú.  
Plienky Pampers  
to však nie sú.*

*J. Bilý*

## VZDELÁVANIE UČITEĽOV

## O POTREBE UČITEĽSKEJ PROFESIONALITY...

M. Zelina, Pedagogická fakulta UK Bratislava

Aj keď berieme do úvahy štatistický predpoklad, že v populácii skoro 100 tisíc učiteľov na Slovensku je okolo 10 - 15 percent vynikajúcich učiteľov, rovnako musíme štatisticky pripustiť, že tiež okolo 10 - 15 percent učiteľov je nevynikajúcich, slabých, neprofesionálnych, neodborných, nekompetentných. Keď si teda uvedomíme, že okolo 10 až 15 tisíc učiteľov má nízku kompetenciu, priam to vyzýva k tomu, že je potrebné vážne sa zapodievať vzdelávaním, profesionalitou učiteľov.

Druhý závažný dôvod vidíme v tom, že vzdelávanie učiteľov u nás bolo dlho zanedbávané z odborného, vedeckého hľadiska, a to nie vinou učiteľov, ale vinou toho, že sme presadzovali celé roky komunistickú pedagogiku, ktorá pre ideologizáciu niesla so sebou veľa prvkov, ktoré moderná pedagogika prekonala, alebo neuznáva. Dodnes (!) nemáme anglosaskú učebnicu pedagogiky, nemáme preložené odborné základné práce z tejto oblasti. V oblasti metód vzdelávania a výchovy, prístupov, filozofie školstva, postavenia učiteľov, ale najmä žiakov, nám chýbajú nové informácie zo sveta, z vedy, výskumov.

Tretí dôvod potreby profesionalizácie učiteľstva vidíme v tom, že v starom systéme nebol vypracovaný postup najmä motivačný, na to, aby sa všetci (!) učitelia systematicky vzdelávali, zdokonaľovali. Bolo to ponechané na dobrovoľnosti, či už formami postgraduálneho štúdia alebo získavaním titulov, či hlásením sa na vzdelávacie akcie bývalých pedagogických stredísk, terajších metodických oddelení a centier. A tak sa stalo, že na školenia - výcviky chodili (a chodia) stále tí istí ľudia, tí, ktorí sú zapálení, ktorí si uvedomujú, že bez nových nápadov nemôžu zlepšovať svoju prácu. Odhadujem, že to ide znova o spomínaných 10 - 15 percent učiteľov - fanatikov vo svojej práci. Obrovský počet učiteľov strediu sa správa a správalo tak, ako sa človek zvyčajne správa: keď nemusím, neučím sa, nezdokonaľujem. Záleží teda od podnetov, stimulov, systému, ktorý by mal byť prepojený nielen na plat, ale aj na postup - kariéru, a tiež na ocenenie celospoločenské.

Štvrtý dôvod, vlastne dôvod, ktorý dal podnet na tento príspevok do diskusie, je ten, že vo vlastnej práci vysokoškolského učiteľa sa stretávam najmä pri rekvalifikačných štúdiách, rozširujúcim štúdiu a pod. s tým, ako málo učiteľia vedia o psychológii, pedagogike, ako málo sú kompetentní, ako málo sú profesionálni, ako málo pracujú na sebe. Mám dojem, že je to viac ako spomínaných 10-15 percent učiteľskej populácie. Človek, ktorý roky učí, má pedagogické vzdelanie, prezentuje sa na skúškach napr. výrokmi: "Najlepšie je, keď ich trochu capnem pô zadku, alebo tak, potom sa učia...". "V mojej

skupine mám samých psychochlapcov..." "Neviem, ale podľa mňa sa v našej škole rozvíja len prvý mozog žiakov. Druhý a tretí mozog sa nerozvíjajú vôbec." "Deti, buďte dobré, mňa zavolali suplovať, učenia mám dosť a vás už po krk, ale čo sa dá robiť, tak teda buďte dobré..." (Z nahrávky na hodine) Prirátajme k tomu vysoké počty nekvalifikovaných učiteľov, pripočítajme učiteľov jazykov, ktorí po maturite z angličtiny idú učiť angličtinu, pripočítajme "občiankárov", ktorí idú narychlo učiť etickú výchovu. Na rozdiel od niektorých našich predstaviteľov si myslím, že etika je tak dôležitý a háklivý predmet, že tradičným vyučovaním (prednášaním, skúšaním) sa skôr viac pokazí, ako urobí



dobré. Deti budú vidieť rozpor medzi slovami v škole a životom. Učiť etickú výchovu znamená v prvom rade cvičiť na vysokej profesionálnej úrovni riešenie konfliktov, a to nielen v oblasti etiky, ale všeobecné ľudské, medziľudské, osobné a globálne konflikty a ich riešenie v každom vyučovacom predmete.

Piaty dôvod profesionalizácie učiteľov vidím v tom, že nielen u nás, ale v celom svete bola podcenená výchova. Žiaci hodne vedia, ale sú zlí. Sme vzdelaní, ale zlí. Tento známy fakt si vyžaduje radikálnu zmenu výchovy! Sú vojny, stúpa narkománia, vyostrujú sa globálne problémy, rastie kriminalita, stúpa počet psychických ochorení atď. Skoro ani na jednej pedagogickej fakulte (!) - nehovoriac o iných, kde sa pripravujú učiteľia, nie je predmet metódy výchovy alebo nejaký podobný, kde by sa učiteľ konkrétne dozvedel, ako robí citovú výchovu, motivačnú výchovu, výchovu k prosciálnosti, hodnotám, výchovu k tvorivosti. Absenciu týchto výchov cítime každý deň, v každom priestore a v každom čase. Keď sa opýtam učiteľov v praxi, čo by ste robili s problémovým dieťaťom (agresívnym, lenivým, fetujúcim atď.), najčastejšie dostávam len jednu odpoveď



- zaklínaciu frázu: "Volila by som individuálny prístup!" Keď sa spýtam ako konkrétne, nastupuje mlčanie alebo odpoveď: "Porozprávala by som sa s nimi." Je to ešte pedagogika, alebo je to folkdór? Je to amaterizmus alebo profesionalita... Vznikajú rôzne alternatívne školy (naš zoznam hovorí o 30 - 40 školách tohto typu), ale kto a ako garantuje, že deti v týchto alternatívnych formách získajú viac ako stratia? Smernica nefunguje, školy si slobodu vysvetľujú po svojom, kontrola a inšpekcia neuskutočňuje odborné rozbery efektívnosti výchovy - keď, tak len z časti vzdelávania. Podľa prieskumu dr. Zvalovej (ÚŠIaP) len 6,6 percent rodičov si uvedomuje, že majú čo hovoriť do výberu učiteľov pre svoje deti, len 5,7 percent si myslí, že môžu zasahovať do toho, čo sa bude ich dieťa učiť a len 0,68 percent rodičov si myslí, že môžu hovoriť do rozpočtu školy - teda účasť rodičov, ich kontrola, a spoluzodpovednosť sú na veľmi nízkej úrovni.

Počujem, ako čitateľ ospravedlňuje svoju lenivosť slovami: "Za tie peniaze je dosť, že ešte učíme." - Je to

polopravda, tu nejde o peniaze, ide o deti, budúcnosť národa, ide o devalváciu ľudských hodnôt, a hlavne by si to mali uvedomiť ani nie tak školské riadiace orgány, od ktorých by sa to samozrejme očakávalo, pokiaľ by boli odborníkmi, ale hlavne sa očakáva toto uvedomenie si stavu od vlády, štátu, poslancov a napokon od nás všetkých, aby sme neskušali osud svojou ľahostajnosťou, a potom budeme hľadať výhovorky: "Však my nič, my sme muzikanti..., hrajú a taktovku držia iní!" Je to tak? Na druhej strane: Je to hádzanie hrachu na stenu? Môže nás to nechať ľahostajnými? Keď áno, popierame tým vlastné poslanie a zodpovednosť.

*O kanibaloch*

*Díval som sa vo sne  
na divadlo hroznú.  
Kanibali bez milosti  
požierali osobnosti.*

*J. Bily*

## Skúsenosti s aplikovaním výcvikových aktivít u výchovných poradcov v podmienkach psychologickkej poradne

I. Bindas - K. Kohutiarová - M. Podhorinová, Pedagogicko-psychologická poradňa pri Školskej správe II Košice

Výcvikové aktivity, ktoré sa snažíme realizovať v podmienkach psychologickkej poradne pre výchovných poradcov, ale aj pre ostatných pedagogických pracovníkov, sú orientované na dominujúce prvky výchovno-vzdelávacieho procesu, na osobnosť pedagóga, osobnosť žiaka a interakčný proces, ktorý medzi nimi prebieha. Tieto prvky považujeme za najdominantnejšie a veľmi výrazne determinujúce i samotné výsledky žiakov v škole.

Motívy, ktoré nás viedli k aplikácii týchto výcvikových aktivít, vychádzali z praktických skúseností poradenskej a terapeutickkej práce so žiakmi, ktorí často ako dôvod subjektívnych ťažkostí udávali práve nedostatočné a neprimerané vzťahy medzi svojou osobou a pedagógom. Ďalším, nie zanedbateľným motívom je i tá skutočnosť, že v každej profesii, teda aj v profesii pedagóga, dochádza k fixovaniu určitých stereotypov, dochádza k používaniu návykových stereotypných schém správania, ktoré môžu potláčať a inhibovať aj pozitívne potenciality, ktorými pedagóg nesporne disponuje. Motívom na realizáciu týchto výcvikových aktivít je i tá skutočnosť, aby si pedagóg sám na sebe uvedomil niektoré roly a pocity, ktoré môže prežívať žiak pri postupoch a aktivitách, ktoré realizuje.

Je známou skutočnosťou, že interakčný proces, ktorý prebieha na našich školách medzi učiteľom a žiakom, je saturovaný manipulatívnejšími a direktívnejšími postojmi zo strany pedagóga. Ukázať aj iné spôsoby a možnosti prístupu, ktoré celkovo humanizujú interakčný proces medzi pedagógom a žiakom, sa snažíme pomocou

aktivít, ktoré vychádzajú z koncepcie a humánneho prístupu C. Rogersa. Základné hypotézy tohto nedirektívneho prístupu sa orientujú na uvedomenie si troch cieľov vo vzťahu k samému sebe: byť akceptujúcim, byť kongruentným a byť empatickým, teda naučiť sa pozerat a prežívať problém "očami žiaka". Prečo sme sa rozhodli pre realizáciu a štrukturovanie týchto skupín?

Domnievame sa, že my všetci, a to nielen pedagógovia, nosíme v sebe akýsi sklon k okamžitému hodnoteniu a posudzovaniu. Hodnotiaci prístup našej školy je známy a v takto orientovaných a štrukturovaných skupinách ide vlastne o to, aby sme sa naučili žiaka "prijať, prijímať, a nie odmietat", aby sme sa naučili vidieť problém prostredníctvom "jeho očí". Kladieme dôraz na to, aby neprevažovali reakcie a aktivity hodnotiace, aby sme sa zamysleli nad základnou otázkou, prečo je žiak taký a čím JA ako pedagóg môžem prispievať k tomu, že konkrétny žiak prezentuje také správania, aké prezentuje.

Ďalším cieľom takto orientovaných skupín je možnosť ukázať pedagógovi, že vo vzťahu k žiakovi sa nemusí báť, nemusí mať strach byť autentickejším, prirodzenejším. My sme si navykli akosi príliš sa štylizovať do profesionálnych rolí, v ktorých prezentujeme len časť našich osobnostných predispozícií, a to sú spravidla tie, ktoré nám majú udržať autoritu. V takýchto prípadoch buď potláčame, alebo zabúdame na to, že disponujeme i "prijímajúcim správaním", ktoré intenzívnejšie determinuje jednak vzťah pozitívnym smerom, a jednak podporuje pozitívne sebahodnotenie žiaka.

Empatia, vcítenie sa do problému toho druhého, je ďalším charakteristickým obsahom činnosti v týchto skupinách. V našej kultúre akoby prevládala názor, že ten druhý je povinný rešpektovať ten môj názor, správať sa podľa môjho názoru. "Protinázory," alebo aktivity, ktoré s našim názorom nie sú totožné, vnímame a prežívame ohrozujúco, z hľadiska straty a strachu o vlastnú autoritu. Domnievam sa, že táto skutočnosť, rezonujúca v správaní a konaní pedagóga, je saturovaná aj tým, že pedagóg prežíva zvýšenú zodpovednosť za žiaka, pritom si neuvedomuje, že vo zvýšenej miere preťažuje sám seba. Je zodpovedný voči žiakovi, ale nie za žiaka. Nesie predovšetkým zodpovednosť za to, či vytvára dostatočne stimulujúce podmienky na to, aby sa žiak mohol bez strachu a zábran prejavovať, čo najautentickejšie.

Konečným cieľom takto orientovaných skupín je ukázať, že pre získanie adekvátnych výsledkov je často dôležitejšie realizovať tzv. osobnostne centované vyučovanie, pri ktorom si nevšímame len "žiakovu hlavu", ale i to, aký konkrétny žiak je a prečo je takým. Takto pozitívne ladený záujem o neho sa sprostredkovaním prenáša i do zlepšovania školských výsledkov žiaka.

Ďalšou cieľovou skupinovú aktivitou, ktorá je v rámci ponúkaných aktivít realizovaná, sú tzv. bálintovské skupiny. Ich história a pôvod vychádzajú z riešenia ťažkostí pacienta, v klinickom význame slova, ale princípy riešenia problému sa aplikujú a platia i vo vzťahových reláciách učiteľ-žiak. V princípe ide o skupinové dianie, na ktorom učiteľ prezentuje "svojho" problémového žiaka. Skupina, v rámci ktorej je problém prezentovaný, mu na základe určitých pravidiel, ktoré pre Bálintovskú skupinu platia, pomáha vidieť "jeho" problém svojimi očami (každý účastník zvlášť). Skupina pomáha dotyčnému pedagógovi rozšíriť predovšetkým jeho poznávací priestor poukázaním na subjektívne postoje a subjektívny vzťah pedagóga k žiakovi, ktorý môže mať korene v osobnej histórii pedagóga, a ponúka mu možnosť korekcie a možnosti uvedomenia si vlastného obmedzenia.

Výcvikové aktivity zamerané na interakčné a komunikačné problémy vo vzťahu pedagóg-žiak. Zatiaľ čo v predchádzajúcich skupinových aktivitách je v centre záujmu proces medzi pedagógom a žiakom, pri týchto výcvikových aktivitách je pozornosť orientovaná predovšetkým na osobnosť pedagóga. Je to pre pedagóga náročná situácia, z toho dôvodu, že v rámci výcvikových

aktivít je hodnotená samotná osobnosť pedagóga. Čiže pedagóg sa ocitá v obrátenej roli. Pedagóg sa na základe spätých hodnotiacich väzieb môže dozvedieť intenzívnejšie, čo v jeho osobe, v jeho konaní, v jeho aktivitách môže evokovať negatívne postoje zo strany žiaka voči jeho osobe, ale tiež nositeľom čoho pozitívneho je a čím pozitívnym disponuje jeho individuálne JÁ pre rozvoj potencialít osobnosti žiaka. Pre praktickú ilustráciu uvedieme aspoň jedno z cvičení, ktoré sa v rámci tejto skupinovej aktivity realizuje: v skupinovom stretnutí si napríklad každý pedagóg môže vybrať z okruhu svojich kolegov žiaka, s ktorým by mohol mať problémy, a naopak žiaka, s ktorým by problémy nemal. Pedagógovia si po takomto výbere vymieňajú informácie, objektivizujú subjektívne názory o sebe, o svojich vlastných osobách. Dostávajú zároveň odpovede aj na to, čo je v ich osobnostiach "spúšťačom" toho, že iná osoba má o nich taký názor, dostávajú sa tiež aj k svojim vnútorným zdrojom a motívom - prečo, na základe čoho, ktorých aspektov toho druhého hodnotia tak, ako ho hodnotia.

Niekoľko poznámok na záver: Ako psychológ mám z týchto stretnutí niekoľko dojmov a empirických skúseností. Pedagóg súčasnosti je človekom, ktorý sám seba prežíva ako človeka "ohrozeného". Je to človek, ktorý sám seba prežíva a hodnotí ako človeka spoločensky nedoceneného, človeka, ktorý mnoho investuje a dostáva príliš málo. V tomto prípade sa nedotýkam finančnej satisfakcie, ale dimenzie spoločenskej. Myslím si, že má v plnej miere pravdu.

Čoraz častejšie akoby sa mu strácal, častejšie akoby prestával "vidieť zisk" zo svojho osobnostného a profesionálneho snaženia. Domnievam sa, že tieto pocity sú charakteristické pre povolania, pri ktorých sa pracuje s ľuďmi.

Ďalšou skúsenosťou je to, že pedagóg sa cíti človekom preťaženým. Samotná preťaženosť nie je daná ani tak samotným vyučovacím procesom, ale skôr faktom, že je to povolanie, v ktorom je denno-denne hodnotený. V tejto záťaži potrebuje pomoc, i keď na druhej strane si to povolanie zvolil sám a táto skutočnosť, tento fakt patrí k jeho profesii. Môže si však uvedomiť "že byť všade dobrý, byť dobre hodnotený zo strany všetkých zainteresovaných je prakticky nemožné." Táto profesia je limitovaná osobnostnými danosťami, ktoré sa však na druhej strane dajú vyvíjať, a preto sú výcviky zo strany pedagógov prijímané kladne.

## Miesto komunikácie v príprave pedagóga

L. Alberty, Pedagogická fakulta UK Bratislava

Poskytovanie, sprístupnenie poznatkov, nových informácií žiakom, mládeži je základným cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu. Najprírodzenejšou a aj najčastejšou formou, metódou poskytovania informácií je verbálny prejav pedagóga. Dokumentujú to aj poznatky

z výskumov, ktoré uvádzajú, že 2/3 komunikácie počas vyučovacieho procesu vyplní pedagóg (N. Flanders.).

V prirodzenej snahe zlepšovať, zefektívniť profesionálnu činnosť v rezorte, sledujú odborní pracovníci jednotlivé zložky práce školy, učiteľa, vychovávateľa.

Pri hodnotení sa venuje značná pozornosť (spomeňme si na hospitácie, inšpekcie) organizácii, štruktúre, administratíve, ekonomike, riadeniu vyučovacieho procesu, využívaniu didaktických pomôcok atď.

V rámci hodnotenia, aj sebahodnotenia, pedagogickej činnosti nedostatočná pozornosť sa venuje analýze, hodnoteniu profesionálnej úrovne pedagogickej komunikácie, rozboru procesu výchovy a vzdelávania. Aj samotný pedagóg pri analýze vlastnej činnosti sa hodnotí najmä cez kvantum sprostredkovaných informácií, kontrolu výsledkov práce žiakov, organizáciu, disciplínu počas vyučovacej hodiny alebo výchovnej činnosti, cez známky, resp. prijatie žiakov na vyšší stupeň škôl.

Moderné pedagogické trendy odporúčajú podstatne viac si všimnúť proces výchovy a vzdelávania, ktorého základom je komunikácia - teda AKO, akým spôsobom sa prihovárame deťom, akým spôsobom využívame verbálnu a neverbálnu interakciu pri aktivizácii, motivácii, sebarealizácii, kreativizácii, humanizácii žiaka. Komunikácia je interakcia - už samotné slovo naznačuje, že nemá ísť o monológ učiteľa, ale má ísť o dialóg, v ktorom je priestor aj pre žiakov. Časové a obsahové limity na učiteľovu prácu nemôžu viesť k "simultánnemu výsluchu", ako charakterizujú vyučovanie žiaci niektorých škôl.

Profesionalizovať, zvýšiť odbornú úroveň komunikácie pedagóga je možné formou analýz vlastnej činnosti (časti alebo celých hodín).

Najlepšie sa to uskutočňuje pomocou magnetofónových (alebo video) záznamov, resp. ich prepisov do tzv. "protokolov hodín", ktoré si môže učiteľ urobiť sám, alebo využiť na to spolupracovníkov, metodikov, odborníkov vysokých škôl, výskumných ústavov a pod.

Cieľené, tematicky zamerané rozboru komunikácie pedagóga poskytujú mnohé podnety pre zvyšovanie odbornej úrovne pedagóga, sebarealizácie a profesionálnej spokojnosti počas celej profesionálnej kariéry a môžu sa stať aj základom odbornej práce pedagogických kolektívov, metodických združení a predmetových komisií.

Uvedieme niektoré poznatky z doteraz usku-

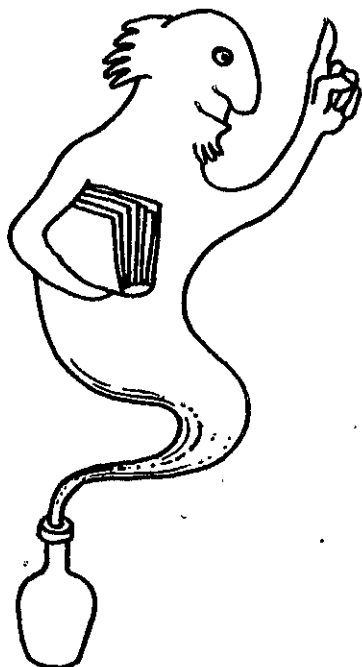
točených rozborov vyučovacích a výchovných hodín z rôznych typov škôl a školských zariadení (ktoré sú často prekvapením pre samotného pedagóga):

- chýbajú hodnotenia činnosti žiakov, detí (žiakova reakcia, odpoveď má mať ihneď odraz v zhodnotení, spätnej väzbe, či už zo strany učiteľa alebo samotných žiakov),
- variabilita hodnotenia je nízka (prejavuje sa jednotvárnosť hodnotenia, ktorá otupuje jeho dopad, často sa používajú "barličky": tak, dobré, áno),
- pomer kladných a negatívnych hodnotení (vhodné je 2/3 kladných ku 1/3 negatívnych hodnotení) v našich školách je často porušený - viac je kritiky, napomínania, negatívneho ako pozitívneho hodnotenia,
- rečnícke otázky bez odpovedí žiakov (sú málo funkčné, lebo neaktivizujú žiakov, učiteľ nečaká na odpoveď),
- množstvo otázok na pamäť a málo otázok na vyššie poznávacie funkcie, na hodnotenie, tvorivosť,
- irónia v prejave pedagóga, sarkazmus, výsmech žiakov by sa nemali vôbec vyskytovať v komunikácii pedagóga,
- nerovnomerná vyťaženosť žiakov v triede, skupine (učiteľ vyvoláva zväčša dobrých žiakov, slabší žiaci sú na okraji pozornosti učiteľa),
- chýbajúce otázky na samostatné, divergentné myslenie, sebahodnotenie žiakov, otázky na vyjadrenie postojev, názorov,
- "bombardovanie" žiakov otázkami (často žiaci nemajú čas si premyslieť odpoveď, najmä nie pomalší žiaci).

Tieto, aj ďalšie zistenia, môžu byť inšpiratívne pri vytypovaní okruhov, tém, na ktoré môže zamerať pedagóg svoju pozornosť v rozboroch hodín, časti hodín.

Priestor pre svoju činnosť v tomto smere môžu využiť metodické centrá (v spolupráci s vysokými školami, výskumnými pedagogickými ústavmi

a pod.) na organizovanie výcvikových, poskytovaní návodov, schém, prípadne spracovanie analýz zo zaznamenaných, monitorovaných hodín, ktoré zasielali pedagógovia zo škôl, kde by nemuselo byť uvedené ich meno, kde by išlo o návrhy, ako zlepšiť komunikáciu, a tým aj efektívnosť práce pedagóga.



**ZÁUJEMCOM O INZERCIU !**

Ponúkame možnosť inzerovať v časopise PEDAGOGICKÉ ROZHLEDY za výhodných podmienok.

Bližšie informácie získate v redakcii.

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

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

## VNÚTORNÝ PORIADOK ŠKOLY

E. Greňová, SPŠ strojnícka Prešov

Vraj sme vzdelaní, ale nevychovaní. Výchova sa v mnohých prípadoch stenčila len na príkazy a zákazy, zdôrazňovala sa slepá poslušnosť, prísna disciplína, utlmoval sa vlastný názor. Isteže, v mnohých prípadoch to tak bolo, a žiaľ, v mnohých prípadoch aj tak stále je.

Vezmime si napríklad tzv. vnútorné poriadky škôl. Okrem organizačných záležitostí, súvisiacich s chodom školy sú to naozaj už iba samé zákazy, čo žiak nesmie, čo je úplne zakázané, čo sa mu neodporúča, čo ho čaká, ak toto poruší, čo je jeho povinnosťou a pod. Pohnútky týchto represívnych opatrení sú zaiste nie zle myslené, ale výsledok je najčastejšie opačný.

Skúsili sme koncipovať vnútorný poriadok školy trošku ináč.

Už v preambule síce zdôrazňujeme, že žiak si vybral školu dobrovoľne, a preto je povinný podriaďiť sa jej pravidlám, avšak škola sa zaväzuje zabezpečiť vnútorný chod školy, organizáciu života študentov a podmienky pre optimálne medziľudské vzťahy tak, aby čas strávený v škole bol maximálne efektívne využitý z hľadiska vzdelávania a aby bol aj časom príjemne stráveným rovnako žiakmi, ako aj učiteľmi. Škola sa zaväzuje dôsledne dodržiavať Chartu dieťaťa a Chartu ľudských práv vo vzťahu k žiakom, učiteľom i zamestnancom školy.

Novinkou v našom vnútornom poriadku sú nielen povinnosti žiakov, ale, a to v prvom rade, aj ich práva.

### Malá ukážka:

“1. Každý žiak má právo:

- a) na kvalitnú výuku vo zvolenom študijnom odbore a zameraní,
- b) vysloviť svoj názor a klásť otázky k preberanej téme,
- c) na zdôvodnenie klasifikácie a analýzu chýb v písomných a grafických prácach,

d) požiadať o komisionálne preskúšanie,

e) vybrať si voliteľné a nepovinné predmety z ponúkanej škály, resp. svojim záujmom iniciovať i zriadenie ďalších - podľa možnosti školy a počtu prihlásených žiakov,

f) podľa vlastného záujmu zapojiť sa do niektorej z foriem záujmovej krúžkovej činnosti,

g) na komunikáciu s nadriadenými v duchu zásad humanity a demokracie.”

Vnútorný požiadok bol veľmi pozitívne prijatý študentmi, pedagogickou radou i radou rodičov. Pozitívne je tiež to, že žiaci sa začínajú svojich práv aj dožadovať - napr. kvalitnejšej výuky v niektorých predmetoch počas suplovaných hodín, tolerantnejšieho, menej vypätého prístupu učiteľov k žiakom.

Na druhej strane vzniká aj ďalší problém. Na vnútorný poriadok reagujú aj učitelia - kto sformuluje ich práva? Či učiteľ nemá právo pracovať v pokojnej atmosfére? Čo s takými žiakmi, ktorí sústavne znemožňujú vyučovací proces, ktorých správanie je na hranici únosnosti, ktorí ignorujú akokoľvek skvelé vyučovacie metódy učiteľa. A keď tvrdíme, že takých žiakov niet, s ktorými by si učiteľ “neporadil”, klameme sami seba. Sú, sedia v každej triede, každodenne s nimi zvädzame nikdy nevypovedaný zápas, a nie vždy sme víťazmi. I keď jedna rada tu predsa len je: radšej pokojné slovo ako prísny zákaz, radšej úsmev ako namosúrený pohľad, vysoké nároky na iných, ale aj na seba, vždy snaha o objektivnosť a spravodlivosť, radšej priznať chybu, ako tvrdohlavo zotrvať v omysle, nemrzačiť, ale rozvíjať osobnosť žiaka. A spoločným menovateľom toho všetkého je úcta k žiakovi, láska k učiteľskému povolaniu a zmierenie sa s faktom, že učiteľ viac dáva, ako dostane. A to tak v pravom, ako aj v prenesenom zmysle slova.

## POHĽADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

### Rok štúdia v USA

J. Daniš, SPŠ elektrotechnická Liptovský Hrádok

Študent SPŠE v Liptovskom Hrádku Jozef Michalko využil možnosť študovať jeden rok na strednej škole v USA. Jeho skúsenosti z tohoto pobytu sú zaujímavé, preto som ho požiadal o rozhovor.

#### Kde a ako dlho si bol v USA?

Bol som v Kalifornii na jednoročnom štúdiu a žil

som v menšom meste APPLE VALLEY severovýchodne od LOS ANGELES. Po celý rok som navštevoval APPLE VALLEY HIGH SCHOOL, kde som si našiel veľa priateľov. Oblasť je známa pod názvom HIGH DESERT, pretože je to vlastne čiastočná púšť. Kdekoľvek som sa pozrel, videl som samý piesok a piesočné hory, čo je asi typické pre subtropickú Kaliforniu. Kde-tu sú aj nejaké

palmy a stromy, ktoré sú zavlažované umelo. Pre mňa to bola úplná rozprávka, pretože nič také som predtým nevidel.

**Hovoril si, že si chodil do školy. Aká to bola škola a čo sa tam učia?**

Bola tam typická stredná americká škola, ktorú môžeme prirovnať k nášmu gymnáziu. Ibaže tam neboli triedy, ale všetko učebne. Škola mala 7 druhov učební, od A po F, a z každého druhu asi po 20. Študenti tam nie sú delení na kmeňové triedy, ale jednoducho každú hodinu idú do inej učebne. Vyučovali sa tam také predmety, o ktorých som si myslel, že nie je možné vyučovať ich na strednej škole. Napríklad vodičský kurz, krajčírstvo, spev, protidrogová trieda, maľovanie, dráma, starostlivosť o hydinu atď. Neboli to predmety, ktoré sa vyučovali poobede ako krúžky, ale normálna časť stredoškolského vyučovania. Samozrejme, okrem týchto predmetov tam boli aj tie základné, najviac potrebné. Po nástupe do školy som si mohol zvoliť predmety, ktoré som chcel študovať. Ja som vtedy nebol oboznámený so širokým výberom, tak som si vybral predmety primerané mojim vedomostiam z angličtiny.

**Ako sa na takej americkej škole učia a ako sa tam skúša?**

Učia sa tam metódou samostatného štúdia a ak má študent nejaký problém, väčšinou hľadá pomoc u učiteľa. Študent má právo opýtať sa učiteľa na čokoľvek. Študenti sú tolerantní a nevysmieľajú sa z kamaráta, ak je slabšie chápaný. Vo všetkom vidia potrebu praxe. Napr. na takom dejepise. Učili sme sa o anglickej kráľovnej Elizabeth 1. Učiteľka sa prezliekla za kráľovnú a my študenti sme boli akože poddaní. Vymenovala si poradcu a celú hodinu sme sa hrali. Tým sme sa do toho učiva vžili a ľahšie sme to chápali. Na počítačoch sme dostali za úlohu naučiť sa pracovať s programom LOTUS 1-2-3 for Windows. Dostali sme literatúru a mali sme ísť krok za krokom a urobiť všetky cvičenia. Učiteľ chodil od študenta k študentovi a pýtal sa ho, či mu treba s niečím pomôcť, či sa mu darí. Ak niečo nevedel, učiteľ mu to objasnil. Ak niektorý problém nechápali viacerí študenti, učiteľ to vysvetlil hromadne na jednom počítači. Matematika mala ťažisko v domácej úlohe. Úloha mala okolo 30 - 50 príkladov na danú teóriu. Úlohu sme nemuseli mať hneď na najbližšiu hodinu, ale stačilo, ak sme ju odovzdali do 1 týždňa. Neodovzdanie malo za následok stratu 30 - 50 bodov. Na konci semestra sa všetky body sčítali a dala sa za ne výsledná známka. Skúšky sa robili formou testu, skoro zo všetkého, okrem cudzích jazykov. Tam už bola potrebná aj ústna odpoveď formou rozhovoru so študentom.

**Aký je vzťah medzi učiteľom a žiakom?**

Dôležitú úlohu zohráva česťnosť, dôvernosť a poctivosť. V USA rodičia od malička vedú svoje deti

k zodpovednosti za samých seba, čo sa odráža v rýchlym dospievaní. Z tejto česťnosti, dôvernosti a poctivosti si pestujú vzťahy medzi sebou. Nie sú to vzťahy len v súkromnom živote, medzi mládežou, rodičmi, ale aj medzi učiteľmi a študentmi. Ja osobne som to zažil s učiteľkou speváckeho zboru, ktorú som si veľmi obľúbil a skoro každý deň po škole som išiel ku nej. Len tak, aby sme sa mohli spolu rozprávať. Bola naozaj taktná. Vedela sa vžiť do študentskej kože. Asi preto bola super. Študenti ju mali radi a ja som rád, že medzi nimi som bol aj ja. Niekedy po škole ma zviedla domov, zastavili sme sa aj v cukrárni a rozprávali sme sa o všetkom možnom. Tam asi každý mal svojho obľúbeného učiteľa, ktorý konal podobne ako táto učiteľka. Tieto vzťahy môžeme pomenovať priateľstvom. Nie je to priateľstvo také obyčajné. Je špeciálne, lebo je medzi učiteľom a študentom. Prvýkrát som cítil niečo, čo som nikdy predtým necítil ku učiteľovi. Prvýkrát som mal učiteľa naozaj rád. Ak mi neveríte, tak by ste to mali skúsiť a zažiť na vlastnej koži.

**Ako študenti trávia voľný čas v škole?**

Väčšinou idú medzi svojich priateľov. Niekedy cez prestávky sa konajú rôzne akcie, ktoré organizujú kluby. V škole bolo asi 50 klubov. Každý týždeň cez veľkú prestávku organizovali akcie. No zo všetkého najlepšia bola šľahačková hádzaná. Štyria učitelia a riaditeľ si obliekli igelitové plášte a sadli si na stoličky. Z diaľky 5 metrov sa do nich hádzali papierové tanieriky so šľahačkou. Ak niekto chcel hodiť tanier, musel zaplatiť 1 dolár. V šľahačkovej hádzanej každý videl zábavu a učitelia si z toho vôbec nič nerobili, ak sa aj celá škola na nich smiala. Oni v tom videli tiež zábavu. Dokonca aj niektorí učitelia hodili šľahačkový tanier do svojho kolegu. Ak sa žiadna akcia neorganizovala, študenti trávili čas v knižnici, alebo sa rozprchli po triedach k svojim obľúbeným učiteľom.

**Ako trávi mládež čas mimo školy?**

Väčšinou ide robiť niečo, čo je plné zábavy. Niekedy ide do kina, inokedy nakupovať, hrať golf, tenis atď. Veľmi radi športujú a radi mávajú párty. Skoro každý piatok a v sobotu večer sa našla aspoň jedna party v meste. Okrem toho tiež radi chodievajú pozerať hry a shows. Čo sa týka alkoholu, ten je zakázaný do 21 rokov a študenti vedia, že je to nebezpečné, najmä ak stále šoférujú auto. Niektorí si zarábajú popri vyučovaní a zárobok ide na nové auto. Tam môžu šoférovať už od 16 rokov.

**Aký je informačný systém školy?**

Každý študent má ID card (identification card) s poznávacím číslom. Na rýchly zber a spracovanie informácií sa používajú papierové formuláre (SCANT-RONY), ktoré sa snímajú počítačom pomocou SCANNERA.

Na začiatku každej vyučovacej hodiny učiteľ

zaškrtnie na formulári chýbajúcich žiakov, zberateľ tieto formuláre zozbiera zo všetkých učebni a v kancelárii ich zosníma SCANNEROM do počítača. Ak bol žiak neprítomný, prejaví sa to priradením A (ABSENT). To, či to bude hodina ospravedlnená alebo nie, zisťuje iný pracovník, ktorý nadväzuje kontakty s rodičmi, lekárom atď. Na každej ďalšej hodine sa robí to isté. Všetky učebne sú prepojené telefónmi a počítačovou sieťou. Asi 50 pracovníkov sa stará o prevádzku školy. Učitelia sa starajú len o vyučovanie a o všetko, čo k tomu patrí.

Podobne ako kontrola prítomnosti žiakov v triede, je zautomatizovaný aj spôsob skúšania. Ako som už povedal, väčšinou sa skúša písomne, formou testu. Učiteľ vypracuje test, dá ho rozmnožiť a študenti zase na štandardné testové formuláre zaškrtnú svoj kód a tak isto zaškrávajú pre číslo danej otázky aj správne odpovede. Zosnímanie a určenie počtu bodov za test už nerobí učiteľ, ale pridelený pracovník pomocou počítača. Výsledok testu sa uloží do databázy v centrálnom počítači, kde sú všetky informácie o škole. Čítať informácie z da-

tabázy môžu aj študenti, zapisovať však podľa pridelenej úrovne len učitelia.

Mne systém učenia a skúšania na tejto americkej škole celkom vyhovoval. Za jeden školský rok som sa prepracoval na 26 miesto v poradí z 530 študentov, aj keď som na začiatku mal problémy rozmýšľať v angličtine. Tento výsledok mi, okrem iného, môže zabezpečiť aj bezplatné štátne štúdium na univerzite v USA.

**Určite by sa toho dalo ešte veľa narozprávať, ale na záver: Predstav si, že si minister školstva. Čo by si sa snažil prebrať k nám zo školstva v USA?**

Asi ten vzťah medzi učiteľom a žiakom. Lenže to musia chcieť učitelia aj žiaci. Učitelia by mali mať viac porozumenia pre žiakov a nemali by sa na nich vyvršovať v zlej nálade. Samozrejme, my žiaci by sme mali mať viac zodpovednosti za svoju prácu a viac dodržiavať "pravidlá hry", ktoré by však mali byť presnejšie vymedzené a nemalo by sa oplácať ich porušovanie.

## O Obchodných akadémiách u našich susedov

J. Brodová, SPŠ Scots Wiatova 50, Ružomberok

V novembri 1993 sa uskutočnila na základe koope-  
rácie medzi Metodickým centrom v Banskej Bystrici  
a Pedagogickým inštitútom v Salzburgu odborná stáž  
pedagógov zo Slovenska. Cieľom a obsahom pobytu  
v Rakúsku bolo zoznámenie sa so školským systémom  
v Rakúsku, s riadením a organizáciou na konkrétne  
pridelenej, navštívenej škole, poznanie vyučovacích  
metód a vyučovacích prostriedkov našich rakúskych  
kolegov. Pobyt mal tiež za cieľ zistiť vzťah medzi  
odborným a všeobecným vzdelávaním, medzi odbornou  
a dielenskou prípravou na príslušnom type škôl, medzi  
škoolou a podnikmi.

Uvedené okruhy cieľov mali byť zaistené predo-  
všetkým konkrétnym pobytom na školách, na vyučo-  
vacích hodinách, prostredníctvom diskusií s kolegami  
a riaditeľmi príslušných škôl, návštevou Pedagogického  
inštitútu a návštevou informačného veľtrhu o povolani-  
ach, ktorý sa práve v tom čase v Salzburgu konal.

Pre MC v Banskej Bystrici bol ponúknutý pobyt na  
poľnohospodárskej odbornej škole, súkromnej učňovskej  
škole, súkromnom vyššom technickom učilišti pre drevár-  
sku výrobu, na dvoch obchodných akadémiách a obchod-  
ných školách.

Podľa ponuky Pedagogického inštitútu v Salzbur-  
gu výber vyučujúcich urobilo MC v Banskej Bystrici,  
podmienkou bolo ovládanie jazyka do tej miery, aby boli  
zaistené ciele pobytu.

Mala som možnosť ako vyučujúca ekonomických  
predmetov na strednej priemyselnej škole i obchodnej  
akadémii zúčastniť sa uvedenej odbornej stáže.

Dovoľte touto formou aspoň čiastočne sa podeliť  
s poznatkami, ktoré sme získali.

### Prvý deň:

Bol to spoločne s mojou kolegyňou náš úvodný  
deň na obchodnej akadémii II. Pôvodne bola každá z nás  
pridelená na inú obchodnú akadémiu, deň predtým  
však, spoločne s pani Máriou Grogger z Pedagogického  
inštitútu v Salzburgu, ktorá bola koordinátorom našej  
aktivity, sme sa rozhodli, že naše pobyty strávime spoločne  
na obidvoch školách, čím budeme môcť absolvovať viac  
rôznych vyučovacích predmetov a získame viac  
potrebných informácií (po dohode s riaditeľmi obidvoch  
škôl). Školy totižto stoja vedľa seba, vznikli z jednej  
veľkej OA, dôvodom rozdelenia boli rôzne špecializácie  
obidvoch pôvodných častí a špecializácia na jazyky  
a ekonomiku dopravy. Sú to dve moderné budovy,  
umiestnené vedľa seba aj navzájom stavebne prepojené.

Prekvapilo nás veľké parkovisko bicyklov pred  
obidvoma školami, preplnené aj v chladnom novem-  
brovom čase, ktoré potvrdilo snahu rakúskych mestských  
úradov v súčasnosti - rozšíriť využitie cyklistiky a obme-  
dziť automobilovú prepravu, ba ju až vylúčiť zo stredov  
miest.

Poloha škôl pri rieke Salzach, ktorá Salzburgom  
preteká, so siahodlhou cyklistickou cestou pozdĺž rieky,  
je ďalším dôkazom starostlivosti mesta o to, aby školy  
boli v tichom, čistom prostredí, aby sa žiaci dostali do  
školy príjemným a zdravým spôsobom.

Vchádzame do školy s nápisom Obchodná

akadémie a obchodná škola II - s dôrazným nápisom na dverách: Nezapadni sa prezuf!!! Stretávame množstvo žiakov v hygienických prezuvkách, ktorí buď sedia v pohodlných vyhradených priestoroch, idú do svojich tried, alebo dokonca fajčia v otvorenom átriu, ktoré je jediným miestom, kde sa to smie. Týchto žiakov bolo veľmi málo. Na chodbách školy vidíme kopírovacie stroje (žiakom k dispozícii za 1 šiling), prechádzame okolo bufetu, automatov na oriešky a iné drobnosti, okolo nástienok o ochrane životného prostredia, okolo vitríny so športovými trofejami. Steny chodieb sú vyzdobené obrazmi - prácami žiakov (ako sme sa neskôr dozvedeli), na základe zadaných tém ich žiaci nakreslili počítačmi. Pri každom obraze je niečo o autorovi a téme, jeho osobné výpoveď, prečo ju spracoval. Obrazy boli slávnostne inštalované pred pár dňami formou vernisáže, za účasti hostí i osadenstva školy. Škola je na túto umeleckú činnosť svojich žiakov mimoriadne hrdá, podporuje ju.

Absolvujeme srdečné privítanie riaditeľom školy. Zoznamuje nás so svojimi zástupcami, pracovníčkami sekretariátu a kolegami v zborovni, súčasťou ktorej je rozsiahla predsieň, slúžiaca ako šatňa, kuchynský kútik na uvarenie kávy a kuchynka pri zborovni. Kolegovia si podávajú veľké triedne knihy - formátu A<sub>3</sub>, v červenej väzbe so zlatými rohmi a nápisom triedy.

Riaditeľ školy sa nám plne venoval celé dopoludnie a podľa našich požiadaviek, ktoré dostal prostredníctvom PI, poskytol informácie ku nasledovným okruhom:

- a) školský systém v Rakúsku - publikovaný bol však v minulom roku, preto nebude predmetom analýzy v tomto článku,
- b) riadenie a organizácia školského systému,
- c) riadenie a organizácia obchodnej akadémie a obchodnej školy.

b) Dozvedáme sa, že základné školy a predškolské zariadenia riadia v Rakúsku magistráty, stredný stupeň školstva Ministerstvo pre vzdelanie a umenie a vysoké školy Ministerstvo pre vedu, ktoré riadi aj výskumnú činnosť v štáte. Riadiacim medzičlánkom medzi ministerstvom a školou je Krajinská školská správa - Landesschulrat, ktorá je v každej spolkovej krajine a patria jej všetky stredné školy v danej oblasti. Súbežne pôsobí Spolkový pedagogický inštitút, ktorý zaisťuje ďalšie vzdelávanie učiteľov, ako aj ich praktickú prípravu na povolanie. Zaujalo nás priame prepojenie ministerstva na jednotlivé školy v nasledovných oblastiach:

- 1) Ministerstvo má k dispozícii podklady o finančnej situácii z každej školy (cez počítačovú sieť), určuje limit finančných prostriedkov - vychádza zo spotreby predchádzajúceho obdobia, na krajinskej školskej rade sa stretávajú: zástupca ministerstva, školskej rady a školy a dospejú spoločne ku potrebnej finančnej dotácii na konkrétne položky školy.
- 2) Ministerstvo spolupracuje so školami pri tvorbe

učebných plánov, určiti vyučujúci sú externými spolupracovníkmi ministerstva, podieľajú sa aj na tvorbe učebníc.

3) Na ministerstve je oddelenie, ktoré riadi len obchodné akadémie.

Krajinská školská správa je organizačným a kontrolným medzistupňom medzi ministerstvom a školami. Rozhoduje o personálnych otázkach na školách, ku ktorým dáva riaditeľ školy len odporúčanie. Má právne oddelenie, pedagogické oddelenie - inšpekčné centrum, ktoré má nielen kontrolnú, ale aj operatívnu funkciu - pomáha riešiť problémy na školách. Existuje veľmi úzka spolupráca medzi riaditeľom školy a inšpektorom. Rada má inšpektora pre každý typ školy.

c) Riadenie a organizácia obchodnej akadémie a obchodnej školy

Na školách, ktoré sme navštívili, prebieha výučba v dvoch základných smeroch:

- HAK - obchodná akadémia - navštevujú ju žiaci od 14 do 19 rokov - štúdium je 5-ročné, ukončené maturitnou skúškou

- HAS - obchodná škola - je 3-ročná, bez maturity, možno ju charakterizovať ako strednú odbornú školu vyššieho stupňa. Štúdium je rýchlejšie, lacnejšie, absolventi sú žiadanejší v práci pre konkrétne jednoduchšie administratívno-ekonomické profesie.

Existencia dvoch prúdov štúdia na jednej škole má ďalší význam:

- Výborní žiaci, ktorí boli prijatí na obchodnú školu, zistia, že ich schopnosti sú vyššie - po 1. ročníku majú možnosť ihneď prestúpiť do druhého ročníka obchodnej akadémie a opačne, v prípade zlých študijných výsledkov možno prestúpiť z obchodnej akadémie do druhého ročníka obchodnej školy. Absolventi obchodnej školy môžu nastúpiť ihneď do zamestnania, absolvovanie obchodnej školy je podkladom na získanie živnostenského listu, prípadne môžu na obchodnej akadémii absolvovať nadstavbové štúdium, ukončené maturitnou skúškou.

Obchodné akadémie sa snažia o väčšiu autonómiu, aby sa sami mohli rozhodnúť o svojej špecializácii. Jedna z navštívených obchodných akadémii sa špecializuje na ekonomiku dopravy. Riaditeľ tejto školy nám ju vysvetlil logicky tým, že Salzburg ako dôležité ekonomické a dopravné centrum, má veľa špeditérskych firiem, ktoré budú jeho absolventov potrebovať. Druhá obchodná akadémia sa špecializuje na cudzie jazyky - opäť vychádza z logických požiadaviek - ako je poloha mesta, obchodné kontakty so susednými krajinami, teda najmä s Francúzskom a Talianskom. Pri výučbe jazykov na jazykovej obchodnej akadémii sa vyučujú 2 hodiny cudzieho jazyka s cudzím lektorom, 3 hodiny s domácim učiteľom, 2 hodiny podnikovej ekonomiky a hospodárskeho zemepisu sa vyučujú v príslušnom cudzom jazyku, teda celkove žiaci absolvujú 9 hodín výučby cudzieho jazyka týždenne. Prijímacie skúšky na obchodnú akadémii

i obchodnú školu nie sú z jednotlivých predmetov, ale sú to vlastne komplexné testy z logiky, predstavivosti, schopnosti rozhodovania, jazykových schopností a pod.

Podklady ku prijímacím skúškam vypracovalo Ministerstvo pre školstvo a umenie, majú ich k dispozícii školy i rodičia žiakov. V podkladoch sú odpovede na otázky ako napr.: kde sú prijímacie skúšky, prečo sa konajú, kedy sa nekonajú, ako nájdem želanú školu, termíny skúšok, oznámenie výsledkov, čo možno robiť, ak nebudem prijatý. Nasledujú rôzne skupiny úloh na precvičenie s riešeniami. Škola dostáva dispozície, koľko bodov z týchto úloh musí dosiahnuť uchádzač o štúdium na obchodnej akadémii i obchodnej škole. Uchádzač má možnosť výučby na obchodnej škole alebo na obchodnej akadémii s maturitou s tým, že môže pokračovať na Ekonomickej univerzite (Viedeň, Linz, Innsbruck, Graz). Takmer všetky obchodné akadémie v Rakúsku sú štátne. Existujú aj súkromné, alebo cirkevné, sú však skôr špecializované na opatrovateľstvo, výchovu detí, ekonomiku domácnosti, zdravotvedu, rodinnú výchovu, a pod. Je zaujímavé, že absolventi súkromných škôl vykonávajú maturitné skúšky povinne na štátnych školách, aby bola zaistená požadovaná vzdelanostná úroveň. Je tendencia školy privatizovať, ale v inom ponímaní, ako chápeme privatizáciu školstva u nás, pri ktorej takmer všetky náklady presúvame na plecia rodičov. Výučba v Rakúsku je bezplatná, náklady na prevádzku budov hradia magistráty, vybavenie škôl a platy učiteľov sú hradené zo štátneho rozpočtu. Všetky učebnice pre žia-

kov i vyučujúcich sú zdarma, vyučujúci majú vypracované k učebniciam metodické príručky s grafickými prehľadmi, kontrolnými otázkami, problémovými úlohami, vyriešenými, ako pozornosť vydavateľstva učebníc. Dochádzajúci žiaci majú cestovné do školy zdarma. V súkromných školách sa pripláca len zvláštne vybavenie školy, ktoré je nadštandardné. Školy sa pravidelne každé 4 roky vybavujú novou výpočtovou technikou, doteraz používaná sa presúva na základné školy.

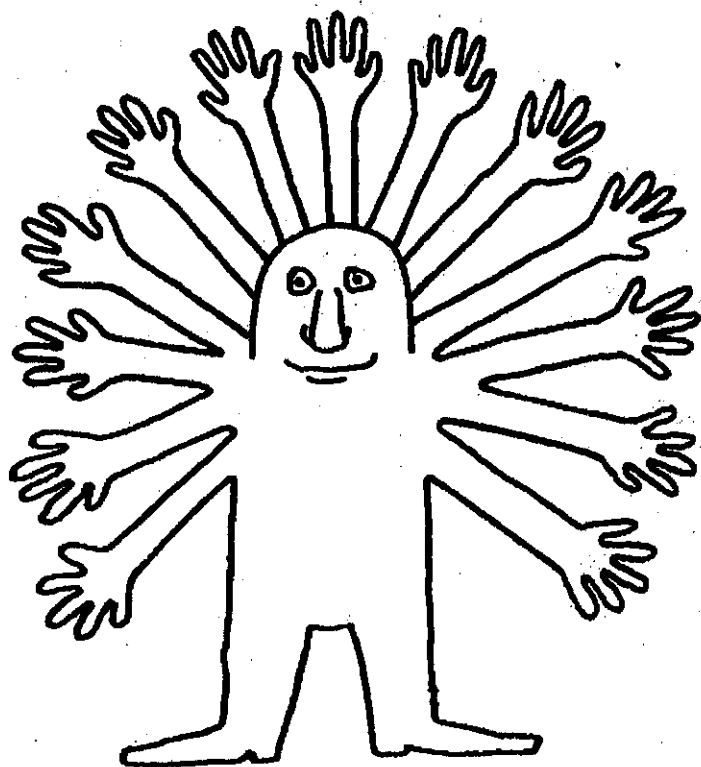
Na obchodných akadémiách, ktoré sme navštívili, bola k dispozícii tiež žiacka knižnica, učiteľská knižnica, 3 telocvične, kuchyňa a spoločenská miestnosť pre vyučujúcich. Vedenie i profesorský zbor sa raz v týždni neformálne stretávajú, pripravujú si spoločne večeru z kuchyne určitej krajiny (my sme napríklad absolvovali s kolegami večer tureckej kuchyne), za prítomnosti krajského inšpektora i vedenia si celý kolektív neformálne posedí a podebatuje.

Základom nášho pobytu na obchodných akadémiách boli hospitácie na vyučovacích hodinách tak, ako nám boli umožnené vedením školy a rakúskymi kolegami. Spoločne sme absolvovali hospitácie na desiatich vyučovacích hodinách odborných predmetov v podstate vo všetkých ročníkoch obidvoch OA a tiež aj v nadstavbovom štúdiu.

Naše poznatky z hospitácie sú rozsiahle, dovoľte zhrnúť ich nasledovne:

Vyučujúci oznamovali žiakom čísla preberaných hodín v poradí tematického plánu, zapisované do triednych kníh aj do zošitov. Počas hodín v maximálnej miere využívali meotary, žiaci dostávali kópie schém pripravených učiteľom, kontrolných otázok i problémových úloh.

Vyučujúci maximálne využívajú kvalitné učebnice s kontrolnými otázkami, problémovými úlohami a schémami, stavajú na predošlých poznatkoch, venujú prevažnú časť hodiny utvrdzovaniu učiva na praktických úlohách a príkladoch. Na hodinách sa neskuša. Žiaci píšú testy, ktoré sú buď povinné, predpísané, alebo jednoducho určené učiteľom. Dopredu vedia, kedy budú test písať. Triedy sú vybavené meotarom, televízorom, videom, prehrávačom. Na hodinách, kde sa pracovalo s výpočtovou technikou, bola venovaná maximálna pozornosť ochrane dát, legalite dát, kriminalite dát, vírusovým programom, vyplňaním hlásenia pre štatistický úrad, aká databáza bola v škole spracovaná, čo je v Rakúsku povinnosťou podľa zákona. Škola má knižnicu na diskety, žiaci ich domov nenesia kvôli ochrane proti vírusom. Môžu ich používať viacerí vyučujúci. Jeden žiak z triedy je vždy za diskety zodpovedný. Zbiera ich, rozdáva, a pod. Všetky programy sú preložené do nemčiny, prostredníctvom počítačov žiaci spolupracujú s inými školami najmä cez tzv. fiktívne firmy.





Každý žiak má na vyučovacej hodine, kde sa využíva výpočtová technika, k dispozícii počítač s tlačiarňou. Žiaci nemajú zošity, ale zaraďovače, kde majú učebný plán, záznamy, kedy bolo učivo prebrané, k tomu sú založené príslušné vypracované domáce úlohy, výstrižky z novin na doplnenie učiva, vypočítané príklady, schémy z meotarov (kópie), teda všetko čo súviselo s danou témou v učebnici. Na hodinách sa rozvíja nielen pamäť, t.j. čísla, údaje a fakty, ale predovšetkým praktická aplikácia učiva, kreativita, rozhodovanie, logické myslenie. Vyučujúci majú prípravu tiež v podobe zaraďovačov. Obsahujú učebnicu, tematický plán učiva, fólie na meotar v schémach učiva, rôzne výstrižky z tlačie, novelizácie zákonov, prípravy učiteľov sú rozdávané žiakom. Žiaci na hodinách píšú v minimálnej miere poznámky k výkladu, výklad je veľmi presný, precízne pripravený, maximálna pozornosť sa venuje praktickej aplikácii učiva.

Začína sa hranie na počítačoch, až vo vyšších ročníkoch je zloženie počítača a pod. Na počítačoch sa spracovávajú konkrétne úlohy pre prax. Začína sa databázou žiakov, pre ktorú si sami zvolia údaje (meno, priezvisko, bydlisko, telefón, vek, znamenie, hobby), aby mohli lepšie spoznať svojich spolužiakov, práca s touto databázou ich baví. Neskôr pripravujú zložitejšie údaje o škole pre veľtrh pracovných síl, projekty k maturite, databázy o rodičoch (ako môžu podporovať školu), pre exkurzie a pod. Je evidentný záujem žiakov o prácu s počítačom.

Vyučujúci dbajú na čistotu po vyučovacích hodinách. Vzťah medzi učiteľom a žiakom je korektný, priateľský, s evidentnou obojstrannou vzájomnou úctou, uznaním a slušnosťou. U žiakov vidíme záujem o školu, záujem učiť sa a čo najviac nových poznatkov absorbovať na vyučovacích hodinách, aj keď učiteľ vyjde z triedy, žiaci nevyrušujú, pracujú, pomáhajú si, vyučujúceho to neruší, vedie žiakov k samostatnej práci.

Piaty ročník obchodnej akadémie je do značnej miery venovaný opakovaniu učiva z predošlých ročníkov, praktickej aplikácii učiva, personálnej politike v podnikoch, mzdám, založeníu podniku, daniam, teórii nákladov, prípadovým štúdiám. Nie je tu však veľa nového učiva, ale silná orientácia na prax. Do školy sú pozývaní na vyučovacie hodiny v piatom ročníku zástupcovia podnikov, poisťovní, bánk, daňoví poradcovia, atď., ktorí oboznamujú žiakov so svojou prácou, uvádzajú voľné miesta, žiaci majú možnosť porovnať si ich ponuky a vybrať si svoje pôsobenie. Rozvíja sa management training, pozývajú sa aj externí prednášatelia.

Súčasťou odbornej stáže v Salzburgu boli tiež odborné prednášky v Pedagogickom inštitúte, ktoré viedli pracovníci Pedagogického inštitútu pod vedením pani Márie Groggerovej, koordinátorky aktivity pre východné reformné krajiny. Týkali sa školského systému, ďalšieho vzdelávania učiteľov, mzdového systému učiteľov v Rakúsku, úlohy krajskej školskej správy, vzťahu k ministerstvu pre školstvo a umenie, ku obchodnej komore, ma-

gistrátu i ďalším dôležitým podnikateľským i ostatným inštitúciám v meste. Medzi všetkými menovanými inštitúciami je veľmi úzke prepojenie, ktorého výsledkom sú aktivity zamerané na čo najlepšiu odbornú prípravu absolventov všetkých škôl pre prax. Vyučujúci zo škôl zaisťujú potrebné odborné prednášky, zaisťuje sa výmena študentov i povinná prázdninová prax. Mimoriadne dôležitú úlohu zohráva, v spolupráci so školami, obchodná komora, ktorá má priame zastúpenie v školských radách, zaisťuje prepojenie výučby na požiadavky podnikateľskej sféry vo všetkých oblastiach hospodárstva.

Kľúčovým bodom pozornosti spomenutých inštitúcií sú v súčasnosti učňovské školy, kde sa hlási, vzhľadom na uplatnenie, pomerne málo žiakov. Preto je výsledkom aktivít v tomto smere Veľtrh povolání pre rodičov i žiakov, ktorý je každoročne organizovaný v priestoroch výstavišťa v Salzburgu. Rodičia i žiaci tu získavajú všetky informácie o možnostiach štúdia na jednotlivých učňovských školách, ale aj všetky ostatné informácie o možnosti štúdia na stredných i vysokých školách, jazykových kurzoch, nadstavbách a pod. Veľtrh informácií o budúcom povolaní sme navštívili v posledný deň nášho pobytu a bol pre nás nezabudnuteľným zážitkom. Sprevádzali nás zástupcovia obchodnej komory i Pedagogického inštitútu. Každá škola mala na výstavišti svoj stánok a žiaci, pod vedením učiteľov, konkrétne predvádzali činnosti, ktoré sa naučili a budú robiť vo svojom budúcom povolaní. Boli to rôzne drevárske, textilné, stavbárske, reštauračné, návrhárske, kožušnícke a ďalšie činnosti, doplnené videoprogramami, prospektami, katalógmi i informáciami o daných školách. Podľa našich rakúskych kolegov práve tam sa rozhodne pre svoje budúce povolanie väčšina žiakov, ktorých sme tam videli v hojnom počte v doprovide svojich rodičov. Partnerom v záverečnej besede po absolvovaní veľtrhu boli zástupcovia vzdelávacieho a politického oddelenia hospodárskej komory v Salzburgu, zástupcovia Živnostenského úradu, Pedagogického inštitútu, magistrátu, inšpektorov pre učňovské školy. Dozvedeli sme sa, že na Živnostenský úrad so žiadosťou o podnikanie prichádza v Rakúsku väčšina uchádzačov z učňovských škôl, pričom 2/3 podnikateľov tvoria vyučení obchodníci, žiaci učňovských škôl sú 2 mesiace počas školského roka v škole na teoretickom vyučovaní a zbytok pracujú v konkrétnych podnikoch. Škola i podnik dostávajú učebné plány z ministerstva, každý z nich musí zaistiť výkon žiaka vo svojej oblasti. Hľadá sa cesta, ako zvýšiť úroveň teoretickej prípravy pre podnikanie malého a stredného stavu, ktorý sa významnou mierou podieľa na tvorbe národného produktu Rakúska. Na druhej strane absolventi obchodných škôl, obchodných akadémii a ekonomických univerzít študujú príliš dlho, sú potom odtrhnutí od praxe a po ukončení štúdia vedú hospodárstvo. Mnohí tiež odchádzajú pracovať do cudziny, najmä z oblasti gastronómie.

Snaženie všetkých školských zariadení, ktoré pripravujú svojich absolventov pre hospodársku prax, má jediný cieľ - skvalitniť ich prípravu za výdatnej pomoci všetkých štátnych i hospodárskych inštitúcií tak, aby to bolo prospešné pre rakúsku ekonomiku. Bolo to pre nás mimoriadne cenné a poučné poznanie, mimoriadne aktuálne pre naše podmienky.

Odborný pobyt vyučujúcich v Rakúsku bol pre

účastníkov veľmi hodnotný vďaka organizačnej i odbornej príprave zo strany Metodického centra v Banskej Bystrici i Pedagogického inštitútu v Salzburgu ako aj vďaka ochote riaditeľov OA v Salzburgu, tiež aj našich rakúskych kolegov - vyučujúcich. Získané bohaté poznatky pomôžu skvalitniť prácu v našich školách prostredníctvom predmetových komisií i osobným kontaktom s našimi kolegami.

## Z HISTÓRIE SLOVENSKEHO ŠKOLSTVA

### Fakulta humanitných a prírodných vied UMB - pokračovateľka učiteľských tradícií v Banskej Bystrici

P Michal, Fakulta humanitných a prírodných vied UMB

Rok 1994 je jubilejným rokom učiteľského vzdelávania v Banskej Bystrici na vysokoškolskej úrovni. Tradíciu učiteľského vzdelávania rozvinula Vyššia pedagogická škola v roku 1954, na ktorú nadviazal Pedagogický inštitút a v roku 1964 Pedagogická fakulta. Veľkou časťou tohoto obdobia sa nesú snahy o založenie univerzity v Banskej Bystrici. Tieto snahy sa naplnili v roku 1992, kedy dňom 1. júla 1992 bola v Banskej Bystrici založená Univerzita Mateja Bela s tromi fakultami: Fakultou humanitných a prírodných vied, Pedagogickou fakultou a Ekonomickou fakultou. Fakulta humanitných a prírodných vied spolu s Pedagogickou fakultou nadväzujú na predchádzajúce tradície učiteľského vzdelávania.

Už bývalá Pedagogická fakulta, z ktorej vzišli dve terajšie učiteľské fakulty (FHPV, PF), v priebehu obdobia fungovania potvrdila svoju opodstatnenosť. Ako jediná v stredoslovenskom regióne pripravovala učiteľov pre všetky typy škôl. Zároveň časť jej absolventov vyučuje na školách celého Slovenska. Vzhľadom na tradíciu je možné dodať, že popri tisícok učiteľov z bývalej Pedagogickej fakulty vyšlo niekoľko desiatok básnikov, spisovateľov, pracovníkov vedeckých ústavov, ďalší absolventi pracujú v rozhlase, v televízii a v redakciách novín a časopisov.

Fakulta humanitných a prírodných vied si stavia za cieľ rozvíjať vedu, vzdelávanie a kultúru. V duchu národných a všeludových humanitných a demokratických tradícií nesie fakulta spoluzodpovednosť za rozvoj vzdelanosti vo sfére humanitných a prírodných vied a prispieva k zvyšovaniu vedeckej a ekonomickej úrovne spoločnosti.

Fakulta humanitných a prírodných vied pripravuje v súčasnosti budúcich učiteľov základných a stredných škôl - ročníky 5 až 12.

Fakulta humanitných a prírodných vied je báзовou fakultou UMB, a to v pomernom vyjadrení voči celej univerzite takto:

a) Vedecko-pedagogickým potenciálom:

86% profesorov interných (12),

10 profesorov z iných VŠ,

65% docentov (46),

75% DrSc. (3),

53% CSc. (79);

b) aktivitami v inaugurácii a habilitácii profesorov a docentov: profesúru získali v rokoch 1990-1993 deväť interní učelia. V tomto období sa na FHPV inaugurovali aj iné mimofakultné významné osobnosti Slovenska (napr. Abel Kráľ, Jozef Lacko, Imrich Sedlák a iní). Habilitovalo sa 18 domácich a 9 mimofakultných pracovníkov;

c) aktivitami v habilitačných, inauguračných, dizertačných, štátnicových mimofakultných komisiách, redakčných radách a iných významných vedecko-pedagogických domácich a zahraničných inštitúciách.

S ohľadom na vysoký vedecko-pedagogický potenciál FHPV sa na tejto fakulte realizujú, alebo v najbližšej budúcnosti sa budú realizovať nasledovné formy štúdiá:

a) Magisterské päťročné štúdium dvojodborových študijných kombinácií;

b) jednoodborové štúdium - takéto štúdium je už v realizácii pre odbor hudobná a estetická výchova a pripravené pre odbor matematika, fyzika, biológia a ekológia, technická výchova, výtvarná výchova;

c) viacodborové štúdium, ktorým si možno rozšíriť zvolené dvojodborové štúdium o ďalší odbor (odborný);

d) doktorandské štúdium - zatiaľ sa realizuje na katedre slovenského jazyka a literatúry, ale je snaha toto štúdium

zaviesť aj na katedre histórie a etnológie, hudobnej a estetickéj výchovy, katedre chémie, katedre geografie a krajinnej ekológie, katedre fyziky, katedre matematiky, katedre technickej výchovy, katedre biológie a ekológie. Vo väčšine prípadov sa ide o doktorandské štúdium z didaktík spomínaných odborov. Pred úplnou realizáciou tohto štúdia treba ale prekonať odpor Akreditačnej komisie vlády SR, ktorá doteraz odmietala uznať didaktiku odborného predmetu za vedný odbor;

e) bakalárske štúdium - túto formu realizuje katedra slovanských jazykov a literatúry. Najnovšie sa trojročné bakalárske štúdium začalo realizovať v odbore geografické informačné systémy na katedre geografie a krajinnej ekológie a katedre informatiky v spolupráci so Slovenskou agentúrou životného prostredia;

f) v odboroch pedagogika a občianska náuka v tomto školskom roku sa dokončuje štúdium popri zamestnaní

(6 ročné);

g) rekvalifikačné štúdium - je to trojročné štúdium a prebieha na FHPV v týchto odboroch: anglický jazyk a literatúra, nemecký jazyk a literatúra, francúzsky jazyk a literatúra, informatika, telesná výchova a špecifická príprava dievčat;

h) už v budúcom školskom roku FHPV plánuje experimentálne v niektorých odboroch štúdia zaviesť kreditné formy.

FHPV pracuje v zložitom finančnom období. Nemožno očakávať zvyšovanie dotácií zo strany štátnych orgánov. Napriek tomu treba pracovať tak, aby študenti získali všetky vedomosti potrebné na to, aby boli v učiteľskej praxi úspešnými vykonávateľmi svojho ušľachtilého poslania. Treba si želať, aby na našej fakulte vládla neustále radosť z práce, korektné medziľudské vzťahy a našim činom dajme celé svoje srdce.

## RECENZIE

### Pedagogický a morálny význam štýlov práce učiteľa

*D. T. Hansen: THE MORAL IMPORTANCE OF THE TEACHER'S STYLE.*

*In: Journal of Curriculum Studies, Vol. 25, 1993.*

J. Gál, Metodické centrum Banská Bystrica

V našich školských podmienkach, pri pohľade o niekoľko rokov späť, nájdeme dosť málo výrazných metodických pokusov učiteľov odovzdať svoje poznatky tak, aby žiaci mali z učenia radosť a zážitok. Situácia v tomto smere nie je ružová ani v súčasnosti, aj keď sa zlepšuje vďaka povzbudeniam časti odvážnych a kreatívnych pedagógov, vďaka kontaktom našich učiteľov s učiteľmi v zahraničí a vďaka množstvu odbornopedagogickej literatúry zo zahraničia, ktorú možno pomerne ľahko získať prostredníctvom rôznych humanistických nadácií, profesijných nezávislých učiteľských asociácií, sympózií a pod.

Dovoliť si upozorniť kolegov na jeden zaujímavý a aktuálny materiál o význame a dôležitosti učiteľovho štýlu vyučovania, ktorý vznikol na základe praktického výskumu pedagógov z Univerzity Illinois v Chicagu pod vedením Davida T. Hansena a bol publikovaný v *Journal of Curriculum Studies*, Vol 25, 1993. Ide o ukážku troch spôsobov výuky zrelých učiteľov, ktorí si našli a osvojili štýl práce a premenili ju na dominantu svojho pedagogického pôsobenia.

**Pani Walshová: Hodnota - etiketa.**

Učí na strednej škole anglický jazyk. Do školy chodí stále pekne upravená a módne oblečená. Tým demonštruje, že takú pospolitosť, akou je škola, si váži a uctieva. Po zazvonení na začiatku hodiny sa usmieva a žartuje so žiakmi, aby vytvorila dobrú atmosféru,

veselosť a optimizmus v triede. Keď chcú študenti diskutovať, pripraví jej stoličku na pódium, ona si na ňu sadne a začína paľba otázok, na ktoré odpovedá, pridáva svoje komentáre a poznámky. Keď si sadne dozadu, má vrohu pripravenú stoličku, znamená to, že pódium je pripravené pre študentskú aktivitu, t.j. vzájomné diskusie o predmete. Učiteľka Walshová vzhľadom pozorne sleduje celé ovzdušie, počúva a mlčky si robí poznámky. Zvyklosti a spôsoby, ktoré v triede nenásilnou formou presadzuje, môžeme nazvať etiketou, ktorú Američania prevažne vnímajú ako chudobnú tetu morálky. Ona však má, podľa pani Walshovej, svoju presnú úlohu, ako všetko iné na svete. Napríklad, tak ako úlohou diplomacie v politike je odvrátiť vojnu, úlohou etikety v morálke je odvrátiť konflikt. Etiketa má veľké reštrikčné rozmery, oveľa viac obmedzuje "divú voľnosť, slobodu" ako právny zákon. Výrazovými prostriedkami etikety v triede p. Walshovej sú napr. "Robert, ty si žuvačka?" (keď doňho dobiedzajú), "Filip, odložte slnečné okuliare, prosím!". V inej príhode zastavuje v triede diskusiu a prosí, aby otvorili dvere často sa oneskorujúcim dievčatám. Oneskorienkyne sa snažia nonšalantne čo najskôr dostať na svoje miesta. Pani Walshová ich zastaví a poslela ich sadnúť si za jej stôl na pódium (oneskorenosť je výsadou kráľov - kráľovien). Ostatní žiaci celý ceremoniál ticho pozorujú.

Jej hlas je vždy vyrovnaný, vznešený, plynie z neho úcta, uhladenosť, ale aj nesúhlas, distingvované

odmietnutie a sklamanie.

#### Otec Maran: Hodnota - dramatická metóda

Pán Maran je kňazom a vyučuje matematiku. Tento predmet učí dramatickým štýlom, zameraním sa na tieto výrazové prostriedky:

- hlas (mení výšku a hĺbku hlasu),
- gestikuláciou (gestikuluje rukami),
- mimiku (strieda mimiku tváre),
- pohybovú dynamiku (mení rýchlosť pohybu v triede).

Táto metóda výuky môže byť pre žiakov zaujímavá, on sa ale neuspokojuje s tým, že žiaci prejavia o ňu záujem, je to iba polovica jeho zámeru. On chce, aby žiaci mali aj zážitok. Ten sa dostaví, keď sa študenti vžijú do spôsobu práce pána Marana, keď ho začnú nasledovať. V triede tak vzniká dramatická scéna, kde sa učiteľ spolu so svojimi žiakmi "premení" na dramatických aktérov (keď napríklad učiteľ "robí" nahnevaného, žiaci sa tvária prevínilo, neodvážne). Treba poznamenať (podľa výskumu), že nie všetci žiaci v triede pána Marana rovnako preukazujú nadšenie, ďalej nie všetci rovnako pociťujú potrebu matematického učenia, ani robiť všetko tak, ako to robí pán Maran. Dôležitá je však tá skutočnosť, že každý v triede niečo "uchyťí" a má určitý pozitívny dojem z učenia v triede.

#### Pán Turner: Hodnota - hodnota textu

Je učiteľom anglického jazyka. Jeho štýl je v protiklade voči predchádzajúcim štýlom práce v triede. Zvýrazňuje text. Na rozdiel od pani Walshovej a Otca Marana, pán Turner celú hodinu sedí na jednom mieste, vôbec sa v triede nepohybuje. Jeho hlas je monotónny, nevzrušený, chladný. Nikdy nie je direktívny. Zámerne tlmi emócie, akoby chcel v triede vytvoriť iba panstvo

rozumu. Každú hodinu začína veľmi prozaicky a všedne. Napríklad, diskusia v triede začína vyhlásením: "Začneme tam, kde sme včera skončili, teda kapitolou...". Jeho pozornosti neujde nijaký komentár študentov, ktorý je príspevkom do rozhovoru, no otvorene nikdy nesúhlasí s tým, čo študenti hovoria. S chladným tónom poznamenáva: "Kde ste to videli v texte?" Pán Turner veľmi často v pasážach textov, alebo v poznámkach študentov, zdôrazňuje význam tém. Témy v textoch, ako sám hovorí, odvádzajú pozornosť žiakov od vlastných problémov a úvah. Vlastné hlboké úvahy vedú k uvedomeniu si vlastnej malosti, bezvýznamnosti a teda k pesimizmu a rezignácii. Problémy textov odvádzajú študentov od melanchólie k aktivite, hľadajú a riešia nie ich záležitosti, ale záležitosti iných osôb, faktov a situácií, ktoré existujú v texte. Rozpravy o vlastných problémoch a ťažkostiach otvorene v triede vytvárajú predsa len určité bloky a vedú k zábránam. Hovoriť o situáciách ľudí v textoch, uvoľňuje vitalitu žiakov, čo prispieva k prirodzeným, nenúteným diskusiám v triede a to je zvyk (ethos), ktorý pán Turner sleduje.

Táto stať, okrem iného, dokumentuje možnosti rôznych štýlov vo vyučovaní každého predmetu. Ukazuje na variabilitu spôsobov a tým pomáha rozvíjať stereotypné učebnicové modely vyučovania. Americkí pedagogickí odborníci, spolu so svojím veľkým Deweyom, nedávajú si už roky otázku či žiak má, alebo nemá mať zážitok z vyučovania, ale si kladú otázku, ako vyvolať u žiaka prežívanie vyučovacieho procesu. Dokladom toho sú aj tri ilustrované príklady z amerických stredoškolských tried.

## INFORMÁCIE

### Nový prístup k učebným pomôckam na SOŠ

A. Albert, CSc. SPŠm. Košice

Vplyvom štrukturálnych zmien v národnom hospodárstve sa veľkovýroba dostala do problémov a do problémov sa dostalo aj odborné školstvo, ktoré na ňu nadväzovalo. Preto je potrebné prehodnotiť celú štruktúru odbornej prípravy. Je chvályhodné, že väčšina odborných škôl pružne reaguje na požiadavku obsahovej prestavby štúdiá. Kameňom úrazu však ostáva vzťah učiteľa a žiaka. Tento vzťah sa v podstate nezmenil. Učitelia sice uznávajú potrebu zmeny. Ale prečo práve ja sa mám zmeniť? - počuť otázku, často ani nevyslovenú. Boli sme

zvyknutí na "pruskú" disciplínu v triede, na nadriadenosť učiteľa vo vzťahu k žiakovi atď. Nie je ľahké vzdať sa týchto "vymožeností".

Napriek ťažkostiam sa na viacerých školách stretávame s novými prístupmi. Stále častejšie stretávame učiteľov, ktorí vo svojej práci uplatňujú moderné koncepcie vyučovania, založené na činnostnom princípe. Pri týchto koncepciách - najmä vo výuke odborných predmetov - ťažiskom vyučovacieho procesu je materiálna,<sup>1</sup> resp. materializovaná<sup>2</sup> činnosť žiakov.

1 Materiálna činnosť je bezprostredná manipulácia s konkrétnymi predmetmi (ich montáž a demontáž, meranie, triedenie).

2 Materializovaná činnosť nie je manipulácia s konkrétnymi predmetmi, ale manipulácia s vlastnosťami, znakmi, obrazmi a pod. týchto predmetov (schémy, modely, diagramy a pod.).

Používanie materiálnych prostriedkov sa stáva významným zdrojom aktivity žiakov, ako aj nevyhnutnou súčasťou poznávacieho procesu.

Vzhľadom k aktivizácii žiakov vo vyučovacom procese rastie význam tradičných učebných pomôcok, ale sa bude vyžadovať aj stále obohacovanie vyučovacieho procesu modernými učebnými pomôckami (napr. stavebnicového charakteru). Pritom tieto učebné pomôcky nemá mať iba učiteľ (na demonštráciu), ale všetci žiaci v triede, alebo aspoň skupiny žiakov (na manipuláciu).

K učebným pomôckam je potrebné vypracovať algoritmus, ktorý usmerňuje činnosť žiaka, aby táto činnosť nebola náhodná, ale aby smerovala k objasneniu vnútorných špecifik daného predmetu.

Vychádzajúc z týchto poznatkov, vytvorili sme niekoľko súborov učebných pomôcok, z ktorých vám v krátkosti predstavíme súbor pre mechanické prevody.



Súbor učebných pomôcok pozostáva zo štyroch súprav modelov pre žiakov (20 kufríkov s modelmi pre 20 žiakov) - obr. 1.

Základom a hlavnou časťou súpravy je viacúčelový panel (na pravej strane obrazu), na ktorom sa dajú realizovať všetky druhy mechanických prevodov, t.j. trecie, remeňové, reťazové a ozubené prevody. Trecí prevod pozostáva z troch trecích kotúčov, remeňový prevod z dvoch remení pre ploché remene, dvoch remení pre klinové remene a z dvoch remeňov. Reťazový prevod pozostáva z dvoch reťazových kolies a reťaze. K remeňovým a reťazovým prevodom patrí aj napínacia kladka. Ozubený prevod sa skladá z ôsmich ozubených kolies a dvoch ozubených hrebeňov.

Súbor učebných pomôcok je určený pre stredné odborné školy. V obmedzenej miere sa dá použiť aj pri vyučovaní fyziky, a to tak na základných, ako aj na stredných školách všetkých typov.

Učebné pomôcky sa môžu žiakom rozdať. Takto sa zabezpečuje individuálna činnosť (manipulácia s modelmi) každého žiaka.

Po úvodnej motivácii vyučujúci predkladá problémovú situáciu a problémové úlohy.

Spätnú väzbu zabezpečujú pracovné listy, ktoré určujú aj postup práce s pomôckami.

Do výbavy patria aj transparenty s vopred nakreslenými obrázkami, ktoré sa dajú využiť v úvodnej motivácii žiakov a obsahujú i riešenia problémových úloh. Súbor učebných pomôcok pre mechanické prevody sa úspešne využíva na našej škole a vzbudil pozornosť učiteľskej verejnosti aj na výstave učebných pomôcok - Medacta '91 v Nitre. V budúcnosti sa ráta i s jeho počítačovou verziou.

## IV. BRATISLAVSKÉ SYMPÓZIUM: KONŠTITUCIONALIZMUS A POLITIKA

V. Dolník, Metodické centrum Banská Bystrica a Gymnázium Liptovský Hrádok

Česko-Slovenský výbor Európskej kultúrnej nadácie a ACLS (American Council of Learned Societies) pripravili po úvodnom seminári v marci 1993, o ktorom sme priniesli informáciu na stránkach Pedagogických roľňadov (1992/93, č. 3, s. 26), v poradí už štvrté Bratislavské sympóziu na tému konštitucionalizmus a politika. Uskutočnilo sa v Piešťanoch 11.-14. novembra 1993. Domnievame sa, že mnohé myšlienky a podnety budú pre nás nielen zaujímavé, ale aj užitočné. Pokúsime sa predložiť ich výber s nádejou, že niektoré z nich sa prenesú do každodennej pedagogickej praxe.

Témy sympózií sú veľmi zaujímavé, napr. I. BS v roku 1990 sa nieslo v znamení vzťahu etika a politika, II. BS politika a minority, III. BS história a politika. Aj súčasná téma je nemenej zaujímavá. Jej význam bol umocnený asi 100 účastníkmi zo všetkých kontinentov,

všetko odborníkmi v danej oblasti, od Austrálie po USA. V čestnom predsedníctve boli napr. prof. J. Rupnik z Francúzska, prof. M. Kusý (zároveň predseda Čs. kultúrnej nadácie), prof. Stanley Katz z USA, prof. M. Čič, predseda Ústavného súdu SR, a ďalší. Zúčastnili sa ďalšie významné osobnosti ako Adam Michnik z Poľska, Z. Jičínsky z ČR a iní.

Pokúsím sa priblížiť (ako účastník) hlavné myšlienky, ktoré by nám mohli byť prospešné.

Úvodné slovo prof. Kusého bolo pozoruhodným hodnotením situácie, ktorá vznikla. I. BS bolo v Bratislave na Hrade, II. BS v meste, III. BS v Papierničkách a IV. BS v Piešťanoch.

Prof. Stanley Katz vyjadril presvedčenie, že Európa nebude v oblasti konštitucionalizmu kopírovať USA. Sú tu iné tradície a žiaľ, v mnohom sú postkomunistické

štáty Európy porovnateľné s postkoloniálnymi štátmi Afriky(!).

S veľmi zaujímavými myšlienkami vystúpil v prednáške Konstitucionalizmus a ochrana ľudských práv prof. M. Kusý. Citujem: "Právny štát chráni... práva občana predovšetkým voči tej časti ľudského faktoru, ktorá sa nachádza na strane inštitucionalizovanej moci, ktorá túto moc zastupuje. Teda voči ministrom, poslancom, vládnym úradníkom, policajtom, vojakom a väzenským dozorcami, colníkmi, učiteľom a poštovým zriadencom. Chráni občana pred porušovaním jeho práv nielen zo strany moci, ale aj zo strany iných občanov či ich skupín: zlodějov, výtržníkov, výrobcov a obchodníkov, gangov a mafii, militantných nacionalistov a skinheadov... Právny štát totiž môže reálne chrániť iba uplatňované práva pred občanom samotným, t.j. pred tým, že zostanú iba v latentnej a potenciálnej podobe, lebo občan ich nebude chcieť presadzovať a uplatňovať... Nevyhnutným predpokladom a východiskom konstitucionalizmu je preto participatívna demokracia, ktorá okrem fungujúceho právneho štátu zahŕňa aj občianske vedomie ústavnosti, občiansku účasť na realizácii ústavných princípov v každodennom živote a rozhodovacom politickom procese... Základným predpokladom ústavnej a inštitucionálnej ochrany ľudských práv je cieľavedomá vôľa občana vymáhať svoje práva, vôľa byť ich aktívnym nositeľom.

...inštitucionálne sa chránia nie práva ako také, ale iba občanom aktívne uplatňované, vymáhané práva."

Z nepreberného množstva myšlienok vo vystúpení Adama Michníka uvediem v našej súvislosti len jednu: Syndróm vážna spočíva v nostalgii za istotou. Aké stručné avýstižné!

Známy francúzsky politológ Jaques Rupnik rozbíral otázku legality a legitimacy a tzv. "demokratický puč" Jeľcina v Rusku.

Peter Zajac skonštatoval to, čo všetci dennodenne pocítujeme a o čom sa presviedčame, totiž, že väčší úspech má v našich podmienkach občan, ktorý zákony porušuje, ako ten, čo ich dodržiava. Je to dôsledok právnej anómie, keď staré zákony už neplatia a nové ešte nie, alebo sa nedodržiavajú?

Pre filozoficky orientovaných účastníkov bolo pochúťkou vypočuť si v podstate neplánované vystúpenie prof. Pinza z Karlovej univerzity na tému Sokratova koncepcia výchovy. Zostáva len dúfať, že myšlienky nájdeme v zborníku zo sympózia, reprodukovat ich je

nemožné. Znalci asi tušia, čo tým chcem povedať.

Súčasťou 4-dňového sympózia bola práca vo workshopoch. V jednom z nich, nazvanom Constitution and Education, vystúpil prof. Nowicki z Poľska so skúsenosťami v oblasti vzdelávania ku konstitucionalizmu. Na komplexnom projekte sa podieľajú predovšetkým médiá, ďalej Škola ľudských práv a sieť učiteľov pre ľudské práva, ktorá sa angažuje napr. pri výchove policajtov a pod.

V tejto časti vystúpil aj autor tohoto príspevku. Skonštatoval, že akademická rovina podujatia je síce pútavá, ale väčší význam nadubudne, ak sa prenesie do roviny praxe. "Pri výchove právneho vedomia zohráva dôležitú úlohu učiteľ a ten môže učiť len to, čo vie. Naučme ho metodikám a technikám, ktoré sú iste už overené, aby mohol úspešne plniť túto úlohu. Presvedčme ho o potrebe vzdelanosti v tejto oblasti." To sú požiadavky na adresu nadácie ACLS, aby sa všetko snaženie prenieslo do roviny vytvárania reálneho právneho vedomia tak, ako to v úvode sympózia sformuloval prof. Kusý.

Prísľub zo strany nadácie v USA ACLS bol daný. Pripravuje sa projekt. Zostáva nám dúfať, že pomoc bude konkrétna a užitočná.

Vydavateľstvo PŮTNIK,

Nám. SNP 9, Banská Bystrica, tel.: 088/723 323,

ponúka s 10% zľavou pre školské knižnice

KREŠŤANSKÚ LITERATÚRU:

- Biblie v slovenskom preklade a v cudzích jazykoch
- biblické vyklady - základy biblického učenia
- kresťanská beletria - obrázkové Biblie pre deti
- biblické omaľovánky

OBRAZKY A POHLADNICE



Nám. SNP 9,  
974 01 Banská Bystrica  
Tel.: 088/723 301



Ponúkame  
KOPIROVANIE -

A4 1,10 Sk za stranu.

Zľavy už pri 11 ks z jednej predlohy.

KRÚŽKOVÚ VÄZBU -

už od 13,- Sk

OFSETOVÚ TLAČ -

vizitky - oznámennia - blahoželania - letáky - katalógy - reklamné materiály - brožúry

### ZÁUJEMCOM O INZERCIU !

Ponúkame možnosť inzerovať v časopise PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY za výhodných podmienok.

Bližšie informácie získate v redakcii.

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

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

## CONTENTS

- Today's motto: To Live Modestly Does Not Mean Living Poorly ... 1**  
J. Kleinert
- There is Another Path (the third one) ... 2**  
A. Mojžišová
- What is Alternative School or Let's Make Our Concepts Clear ... 2**  
B. Kosová
- Individual Learning Style of Secondary School Students ... 5**  
K. Haľovská
- New Teaching Contents in Science ... 7**  
V. Rosa
- Possibilities of Qualitative Teaching in Physics ... 10**  
I. Samák
- On Sets ... 11**  
P. Hanzel
- Let's Not Be Afraid of Self-Assessment ... 13**  
J. Banovčan
- Is History an Unpopular Subject? ... 14**  
E. Chylová
- Narration in Fourth Form of Vocational School ... 15**  
J. Skotnická
- Moral Education Viewed by Students and Teachers ... 17**  
A. Šmáriková
- Moral Education in Questions and Answers ... 18**  
M. Valica
- On School Management ... 20**  
M. Novák
- The Need of Teacher Expertise ... 22**  
M. Zelina
- Experiences with Training Activities Application on Counsellors in Psychological Centres ... 23**  
I. Bindas - K. Kohutiarová - M. Podhorinová
- Communication and its Role in Teacher Education ... 24**  
L. Alberty
- Internal School Rules and Regulations ... 26**  
E. Greňová
- One Year of Studying in the U.S.A. ... 26**  
J. Daniš
- On Trade Academies in Neighbouring Countries ... 28**  
J. Brodová
- Faculty of Humanities and Science at Matej Bel University ... 32**  
P. Michal
- Educational and Moral Significance of Teacher's Working Style ... 33**  
J. Gál
- New Approach to Teaching Material in Secondary Vocational Schools ... 34**  
A. Albert
- IV. Bratislava Symposium: Constitutionalism and Politics ... 35**  
V. Dolník
- Drawnings**  
Š. Pondelík
- Epigrams**  
J. Bily

Pedagogické rozhľady. 2. ročník. Číslo 3. Vyšlo vo februári 1994.

Šéfredaktor: PhDr. Miroslav Valica. Výkonná redaktorka: Oľga Búryová.

Redakčná rada: RNDr. Alexander Ernst, PhDr. Soňa Hronská, RNDr. Martin Hrozičák, Ing. Jozef Lauko, RNDr. Dušan Manica, PhDr. Brigita Šimonová, CSc., Ing. PhDr. Ivan Turek, CSc., Doc. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Ing. Katarína Žibritová. Technická redaktorka: Danica Petreková, Iveta Babeľová.

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

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

Vydávajú Metodické centra Slovenska. Vytlačilo Edičné stredisko Metodického centra Banská Bystrica.

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