

# ROZHL'ADY

**PEDAGOGICKÉ**

**METODICKÉ CENTRÁ SLOVENSKA**

Pracovná spokojnosť pedagógov očami sociológa ... 1

M. Kika

Čo si myslí mladý človek? ... 6

E. Chylová

Humanizovať, ale ako? ... 7

B. Kosová

Pomáha regionalizácia stredných škôl ich kvalite? alebo: Prečo vedomostné štandardy ... 9

M. Daniš

O procese ďalšieho vzdelávania učiteľov cez model konceptuálnej zmeny ... 10

L. Held - B. Pupala

Učitelia matematiky - oplatí sa o nich hovoriť ... 13

I. Ježík

Ďalšie vzdelávanie učiteľov v Rakúsku ... 15

F. Moser

Vzdelávanie pre 21. storočie ... 18

A. Baránková

Kartotéka v dejepise ... 20

J. Beňková

Neokrádajme žiakov o pohybovú aktivitu ... 22

L. Palovčík

Informatika bez informatiky ... 23

J. Magyar

Vychovávať aj matematikou ... 25

D. Jedinák

Skúsenosti z prijímacích skúšok z matematiky ... 25

L. Hrdina - V. Kolbaská

Školská autonómia v Rakúsku ... 26

J. Bajtoš

Využitie počítačov vo vyučovaní cudzích jazykov ... 28

J. Skotnická

Spolupráca v rámci projektu HEURAS. ... 30

J. Milata

Skúsenosti z Dillingenu ... 31

K. Meszárosová

Postrehy z návštev škôl v Nemecku ... 33

A. Miháliková

Zabudnutý vlastenec ... 34

V. Michalička

Problémy vzdelávania a hodnotenia ... 34

J. Gál

Problémy právnej výchovy na SŠ ... 36

V. Dolník

Konferencia: Vzdelávanie pre 21. storočie...37

M. Píššová

Výchova k podnikaniu ... 38

M. Tyrolová

Dejiny v slovách o čase ... 39

M. Pažuchová

Nad dielom Mikuláša Bakoša ... 39

I. Jančovič

Ako ďalej v dramatickej výchove? ... 40

B. Felix

Európa v škole ... 41

B. Šimonová

**4-5**  
**1992/93**  
**RR**

**ODBORNO - METODICKÝ ČASOPIS**

# PRACOVNÁ SPOKOJNOSŤ PEDAGÓGOV OČAMI SOCIOLÓGA

M. Kika, Metodické centrum B. Bystrica

Žijeme v období, kedy naša spoločnosť vrátane škôl len pomaly a postupne nachádza svoje nové miesto a podobu. Vzhľadom na zmenené podmienky jej nemalo starostí robiť aj nájdenie optimálneho modelu svojho fungovania.

V úsilí úspešne sa s celou situáciou vyrovnáť, ne-jedno vedenie sa pokúša aplikovať časť či celý systém riadenia osvedčený v podmienkach trhovej ekonomiky. Prax vyspelých krajín ukazuje, že v každom z úspešných modelov zohráva významnú rolu **ľudský činiteľ**. Je v nich nielen proklamovaný, ale skutočne považovaný za **roz-  
hodujúci a nenahraditeľný predpoklad úspešnej školy**.

Školstvo je odvetvie, v činnosti ktorého sa uplatňuje asi najvyšší podiel živej ľudskej práce, ktorá okrem toho, že sa nedá nahradiť, je úrovňou jej vykonávania rozhodujúcim faktorom určujúcim kvalitu a úroveň školy. Naozaj platí, že školu robia takou, aká je, predovšetkým ľudia, ktorí v nej pôsobia. Od nich - od ich odborných a morálnych kvalít, profesionality pracovného správania postojov, mienky, ale aj miery identifikácie s povoláním veľmi veľa záleží. **Učítelia sú najcennejším potenciálnym zdrojom školy**. Skutočným zdrojom a reálnou silou sa však nestávajú automaticky, ani nie na príkaz. **Ale vtedy, ak sa ich životná energia, tvorivosť humanizmus či ochota neotupí a nevyčerpá na prekonanie a vyrovnávanie sa s bariérami v podmienkach tvoriacich rámec ich povolania**. Preto každý, kto má seriózny záujem pomôcť škole, nemôže túto skupinu pracovníkov ignorovať. Nemôže si nevšimáť ich názory, postoje, potreby, očakávania, ale ani komplex podmienok a okolností, v ktorých sa venujú mladej generácii.

V duchu tohto úsilia bol ako jeho súčasť a podporný prostriedok pripravený sociologický prieskum pracovnej spokojnosti učiteľov stredných škôl, ktorý sa realizoval v šk. r. 1992/93. Kladie si za cieľ metódami sociologického prieskumu získať časovo a priestorovo aktuálne informácie o hodnotení úrovne podmienok a okolností práce pedagóga strednej školy, získať čo najpresnejší obraz o miere ich (ne)spokojnosti sprácou a jej vybranými charakteristikami a podmienkami a tiež zistiť a konkretizovať hlavné ložiská problémov v pracovnej situácii učiteľov a určiť hlavné zdroje ich pracovnej nespokojnosti.

Na základe doterajších poznatkov z teórie spokojnosti v práci (Jurovský, Kollárik), z výskumov v iných odvetviach a vzhľadom na charakter a obsah práce pedagóga sa v prieskume považuje za základ problémového poľa pracovnej spokojnosti týchto sedem okruhov: **pracovné prostredie, materiálno-technické vybavenie, sociálne prostredie, odmeňovanie, riadenie, cha-**

**rakteristiky a vlastnosti práce, širšie a nepriame okolnosti práce**. Respondenti sa v štandardizovanom anonymnom dotazníku majú možnosť vyjadriť k 60-tim konkrétnym položkám, na ktoré bolo rozpracované problémové pole. Tým sa získava primárny empirický materiál.

Prieskum je koncipovaný s **ohľadom na potreby vedenia konkrétnej školy** typu - gymnázium, obchodná akadémia a stredná odborná škola. Použitie štandardizovaného dotazníku umožňuje získať štandardizované údaje, ktoré sú spracovateľné a interpretovateľné aj pre širší okruh škôl a dovoľujú získať ďalšie cenné informácie. Pretože autora viaže profesionálna mlčanlivosť o výsledkoch a zisteniach v konkrétnych školách, predkladá **rámcovú informáciu všeobecnejšieho charakteru o stave pracovnej (ne)spokojnosti za vybrané stredné školy zo stredného Slovenska**. Príspevok je spracovaný na základe vyhodnotenia odpovedí viac ako 240 pedagógov z 12 škôl, v ktorých sa už prieskum realizoval. 55% z nich sú gymnáziá a 45% obchodné akadémie.

Ukázalo sa, že otázka **pracovnej spokojnosti je mimoriadne aktuálna** a jej dôkladnejšie poznanie je najvyššie potrebné. Respondenti, napriek tomu, že prieskum je anonymný a dobrovoľný, reagujú spolupracujúco, aktívne - i nad rámec predložených otázok - a akciu veľku vítajú. **Reakcie vedení škôl, v ktorých sa prieskum realizoval, sú vo veľkej väčšine prípadov pozitívne a potvrdzujú jeho účelnosť**.

## Vybrané výsledky

Prieskum plne potvrdil, že jednotlivé zložky pracovnej situácie majú v očiach pedagógov dosť rozdielnu úroveň (i význam), resp. respondenti prejavujú dosť rozdielnu spokojnosť s jednotlivými oblasťami pracovnej situácie. Vyhodnotenie ukázalo, že v pracovnej situácii stredoslovenských pedagógov je viacero momentov, ktoré **znižujú ich pracovnú spokojnosť**. Pre nedostatok miesta je **príspevok venovaný predovšetkým im**. Komplexnejší obraz o celkovej situácii je možné si urobiť na základe informácií zahrnutých v grafoch, ktoré ilustrujú situáciu vo všetkých hodnotených zložkách.

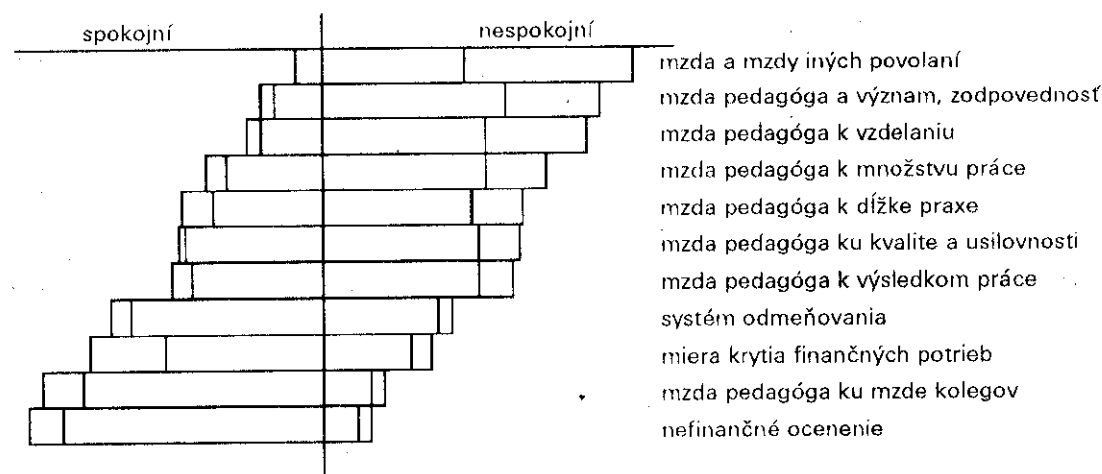
Spracovaním hodnotení jednotlivých zložiek sa ukázalo, že **fažisko a hlavný zdroj nespokojnosti respondentov je v odmeňovaní**. K tejto najproblematickejšej oblasti sa **značne nepriaznivým hodnotením približuje oblasť materiálno-technického, prístrojového a ostatného vybavenia škôl**. Medzi problémové oblasti pracovnej situácie pedagógov sa zaradilo i **pracovné prostredie - jeho hmotná časť a niektoré, nepriaznivo hodnotené charakteristiky a vlastnosti práce**

pedagóga. Pre úplnosť - relatívne najmenej prejavov nespokojnosti prieskum zaznamenal v oblasti sociálneho prostredia a v oblasti riadenia.

### Odmeňovanie

Prieskum sa zamerával na tri okruhy problémov: nefinančné uznanie, ktoré sa dostáva pedagógovi od najbližšieho okolia, systém odmeňovania hodnotený z pohľadu správnosti a primeranosti mzdy pedagóga vzhľadom na 8 vybraných aspektov a na hodnotenie výšky mzdy, meranej mierou, v akej táto kryje finančné potreby respondenta a jeho rodiny.

Vyhodnotenia ukázali, že táto oblasť je najproblematickejšia. V ôsmich (z jedenástich) položkách prevláda podiel nespokojných a veľmi nespokojných respondentov, najnepriaznivejšie je aj priemerné hodnotenie tejto oblasti a najviac respondentov zaradilo túto oblasť medzi päť tých oblastí, ktoré im najviac zneprijemňujú život a ich riešenie považujú za akútne.



Graf č. 1: Podiely (ne)spokojných s odmeňovaním

Hlavný problém odmeňovania a najväčší zdroj nespokojnosti spočíva v pocítovej nepríjemnosti a nesprávnej mzdy pedagóga vzhľadom na viaceré okolnosti - predovšetkým **k mzde iných povolání** (až 91,5% nespokojných), ale aj vzhľadom na **význam a zodpovednosť práce pedagóga** - 80% nespokojných, taktiež vzhľadom na dosiahnuté vzdelanie - 77,8% nespokojných, i vzhľadom na množstvo práce - 68,3% nespokojných.

Podiely nespokojných respondentov prevládajú aj pri hodnotení mzdy vzhľadom na **kvalitu, usilovnosť a nasadenie, s akým učiteľ pracuje** - 59,2% nespokojných, ako aj vzhľadom na výsledky práce - 50% nespokojných. Uvedené zistenia do značnej miery konkretizujú to, v čom cítia respondenti hlavné nedostatky existujúceho systému odmeňovania.

Nepriaznivé hodnotenie prieskum zaznamenal aj pri hodnotení **výšky mzdy**. Len necelá 1/5 respondentov uvádza, že im mzda kryje ich finančné potreby, avšak skoro 50% udáva, že im ich pokrýva len málo a viac ako

1/3 kryje veľmi málo a vôbec nie.

Relatívne najmenšiu nespokojnosť prieskum zaznamenal pri nefinančnom ocenení a uznaní od najbližšieho okolia. Zo zdrojov nespokojnosti možno vylúčiť i výšku miezd kolegov.

Zo zistení vyplýva, že respondenti sú nespokojní predovšetkým s uznaním, ktoré sa im dostáva od štátu vo forme mzdy (prezentované porušením relácie medzi mzdami pedagógov a iných povolání vzhľadom na význam, zodpovednosť, kvalifikáciu...). Naopak, nevnímajú a nepocítujú "krivdu" za uznanie od najbližšieho okolia a spokojnosť im nenarušuje výška mzdy kolegov, čo je signál, že problematika odmeňovania nie je záležitosťou konkrétnej školy, ale systému odmeňovania. Vzťahová analýza ukázala, že prakticky všetky položky odmeňovania sa štatisticky významne podieľajú na formovaní pracovnej spokojnosti, ale ovplyvňujú aj celkovú životnú spokojnosť. Výška mzdy narúša pocit úspešnosti, negatívne pôsobí na medziľudské vzťahy, vzťahy s tri-

ditel'om/kou i na vzťahy s kolegami. Negatívny vzťah je i medzi systémom odmeňovania a istotou či stálosťou zamestnania. Na neutešenú situáciu v tejto oblasti upozorňuje i zistenie, že v rebríčku najhoršie hodnotených položiek, bez rozdielu oblastí, je medzi prvými desiatimi najhoršími položkami sedem z oblastí odmeňovania, čo dokazuje, že najhoršie hodnotené položky odmeňovania patria medzi najhoršie aj v celkovom rámci všetkých hodnotených položiek. Z uvedeného vyplýva, že odmeňovaniu pripisujú respondenti veľmi veľký význam a vzhľadom na ich hodnotenia mu treba venovať neodkladnú pozornosť - tak pre jeho nedostatočnú úroveň, ako aj pre jeho silný vplyv na viaceré položky pracovného života pedagógov.

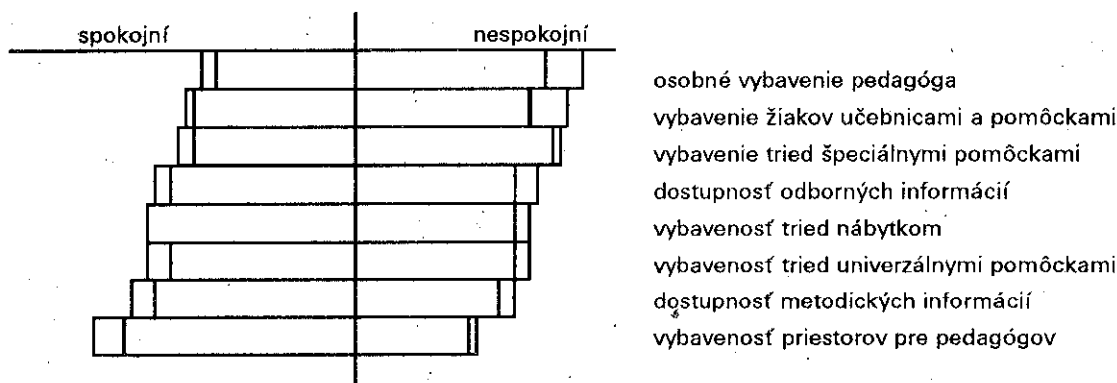
### Materiálno-technické, prístrojové a ostatné vybavenie

Ide o tú časť podmienok práce, ktorá tvorí základnú i špecifickú školskú vybavenosť. Prieskum sa orien-

toval na štyri základné aspekty: na vybavenosť tried pomôckami a univerzálnou i špeciálnou didaktickou technikou, vybavenosť pedagóga osobnými pomôckami a na vybavenosť študentov učebnicami a pedagógov odbornými, resp. metodickými informáciami, na vybavenosť tried a priestorov pre pedagógov nábytkom.

Spracovaním podkladov sa ukázalo, že materiálno-technické vybavenie ako oblasť patrí k dôležitým

Pri skvalitňovaní pracovného života pedagógov by sa rozhodne nemalo zabúdať aj na položky, ktoré sa na základe prieskumu môžu označiť ako problémové - vybavenosť univerzálne použiteľnými pomôckami a didaktickou technikou, **vybavenosť (dostupnosť) odbornou i metodickou literatúrou** a vybavenosť tried nábytkom. S každou z nich totiž prejavilo väčšiu či menšiu nespokojnosť skoro 50% respondentov, čo roz-



Graf č. 2: Podiely (ne)spokojných s mater. tech. a ostatným vybavením

časťam podmienok práce a v mnohých ohľadoch vôbec nedosahuje želanú úroveň. Naopak, pre značnú časť respondentov je vážnym zdrojom pracovnej nespokojnosti. Druhé najhoršie priemerné hodnotenie a vysoký priemerný podiel nespokojných (51%) klasifikuje oblasť ako druhú najproblematickejšiu. V troch z ôsmich hodnotených položiek podiel nespokojných prevláda a v ďalších štyroch je tesne pod hranicou 50%.

Vrchol nespokojnosti a jej hlavný zdroj v tejto oblasti spočíva na **osobnom vybavení pedagóga**. Viac ako 60% respondentov prejavilo nespokojnosť a veľkú nespokojnosť s tým, ako sú vybavení všetkým, čo prakticky denne potrebujú k svojej práci a čo sú ich pracovné nástroje a pracovné pomôcky. Na nespokojnosti s materiálno-technickým vybavením majú nemalý podiel aj **vážne nedostatky vo vybavenosti žiakov vhodnými učebnicami a pomocnými textami**. Až približne 57% respondentov prejavilo nespokojnosť, ktorá významne súvisí s pocitom úspešnosti, ale aj psychickou namáhavosťou práce a spája sa aj s viacerými položkami odmeňovania (nepriemeranosť mzdy vzhľadom na množstvo práce, na význam a zodpovednosť práce).

Ako závažná bariéra vyššej pracovnej spokojnosti (a tiež efektívnosti vyučovania) sa ukázala **vybavenosť tried pomôckami, zariadením a didaktickou technikou**, špeciálne pre ten-ktorý predmet. Aj s touto položkou je nespokojných viac ako polovica respondentov (56%). Korelačná analýza zasa signalizuje súvislosti tejto položky s hodnotením riadenia a organizácie školy, s nepriemeranosťou mzdy vzhľadom na množstvo práce, ale aj na usilovnosť a nasadenie, s akým pedagóg pracuje v takýchto podmienkach.

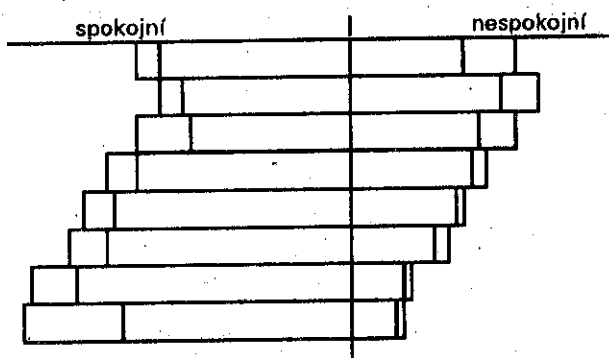
- osobné vybavenie pedagóga
- vybavenie žiakov učebnicami a pomôckami
- vybavenie tried špeciálnymi pomôckami
- dostupnosť odborných informácií
- vybavenosť tried nábytkom
- vybavenosť tried univerzálnymi pomôckami
- dostupnosť metodických informácií
- vybavenosť priestorov pre pedagógov

hodne nie je zanedbateľný podiel. Navyiac, vzťahová analýza odhalila súvislosti (s úrovňou riadenia, úrovňou spolupráce a neformálnej pomoci, ale hlavne s odmeňovaním a psychickou náročnosťou práce), ktoré umocňujú ich význam.

#### Pracovné prostredie

V prieskume zastupovalo tú časť podmienok práce, ktorá má hmotnú, stavebno-technickú a interiérovú povahu. Respondenti hodnotili mikroklimatické podmienky, sociálno-hygienickú vybavenosť, estetickú a ergonomickú úroveň pracoviska. Vyhodnotenie získaného empirického materiálu síce ukázalo, že ide o tretiu najproblematickejšiu oblasť pracovnej situácie, v hodnotení ktorej sa podiely nespokojných pohybujú od 15% - 50%, avšak **v porovnaní s predošlými oblasťami je miera nespokojnosti citeľne nižšia**. Analýzy upozornili na viaceré nedostatky, nejde však (s výnimkou troch najhorších položiek) o mimoriadne závažné problémy.

Ťažisko nespokojnosti v tejto oblasti spočíva na troch položkách, ktoré majú spoločného menovateľa - nedostatok priestoru. Najvyššiu mieru nespokojnosti prieskum zaznamenal v súvislosti s **hodnotením počtu žiakov v triede**. Táto položka je dôvodom prejavu nespokojnosti pre viac ako 46% respondentov, ktorí považujú túto situáciu za veľmi nepriaznivú a ktorá výrazne znižuje pocit úspešnosti, ale aj zaujímavosť práce a značne zvyšuje psychickú náročnosť práce. Druhým dôvodom nespokojnosti s pracovným prostredím je **(ne)dostatok priestorov pre vyučovanie**. Na túto položku prejavu nespokojnosti poukázalo 49% respondentov, čo je podiel, ktorý nemožno prehliadať. Trojicu naj-



Graf č. 3: Podiely (ne)spokojných s pracovným prostredím

vážnejších nedostatkov pracovného prostredia uzatvára (ne)dostatok priestorov, ktoré majú k dispozícii pedagógovia (miesto v zborovni, kabinet, samostatná miestnosť...). Táto položka znižuje pracovnú spokojnosť viac ako 44% respondentov, ktorí by určite privítali možnosť väčšieho pracovného súkromia, prostredia pre krátkodobý odpočinok, či možnosť "na pár minút vypnúť".

Na závažnosť priestorových problémov upozornili respondenti i vo voľných vyjadreniach, ale aj tým, že táto položka sa dostala medzi päť problémov, ktorých riešenie považujú respondenti za akútne.

Medzi slabšie miesta pracovného prostredia možno zaradiť aj **sociálno-hygienickú vybavenosť**, voči ktorej má výhrady približne 1/3 respondentov. Dôležitosť tohto aspektu podporuje i uznávaná skutočnosť, že úroveň tejto vybavenosti vnímajú a posudzujú veľmi citlivo predovšetkým ženy a dievčatá, ktorých podiel je hlavne na obchodných akadémiách značný.

Relatívne najmenej prejavov nespokojnosti sa zistilo pri hodnotení estetickej úrovne pracoviska a hlavne pri hodnotení situovania školy v meste. V oboch hodnoteniach prevláda, a dosť výrazne, spokojnosť. Ďalšími analýzami sa ukázalo, že pracovné prostredie nepatrí medzi popredné negatíva, ale ani medzi hlavné prednosti pracovnej situácie respondentov. Najhoršie hodnotená položka - počet žiakov v triede - je v rebríčku 60-tich položiek 16. najhoršia a na druhej strane najlepšie hodnotená položka - situovanie školy v meste - je 14. najlepšia. Z uvedeného vyplýva, že aj keď pracovné prostredie nepatrí medzi mimoriadne problematické oblasti, v záujme zvýšenia kvality pracovného života pedagógov treba **venovať pozornosť predovšetkým riešeniu priestorových problémov**, z ktorých vyplývajú ďalšie, resp. aspoň znižovaniu negatívnych dôsledkov vyplývajúcich z týchto nedostatkov. Ich riešenie sa pozitívne prejaví predovšetkým v čiastočnom znížení psychickej náročnosti práce, ale aj zvýšení pocitu úspešnosti, prispieje k zvýšeniu zaujímavosti práce, ako aj zvýšeniu celkovej životnej spokojnosti. Bez zmeny by neostala ani efektívnosť vyučovacieho procesu.

počet žiakov v triede

dostatok priestorov pre vyučov.

dostatok priestorov pre pedagógov

sociálno-hygienická vybavenosť

ergonómická úroveň pracoviska

mikroklimatické podmienky

estetická úroveň pracoviska

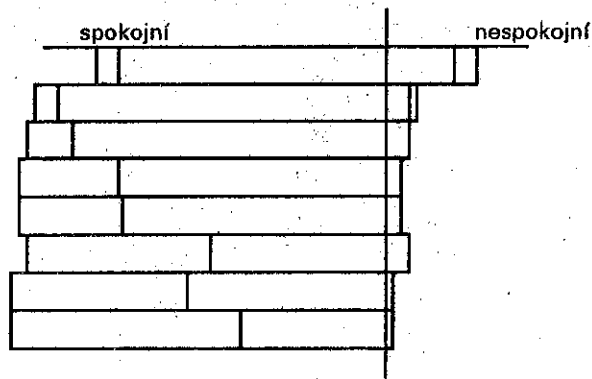
situovanie školy v meste

### Vybrané charakteristiky a vlastnosti práce

Tieto predstavujú dosť podstatnú časť podmienok a okolností práce, ktorá sa týka práce samotnej. Prieskum plne potvrdil pôvodnú hypotézu, že na pracovnej spokojnosti sa podieľajú nielen okolité podmienky a prostredie, **ale aj vlastná pracovná činnosť**. V súvislosti s odkrývaním hlavných zdrojov pracovnej nespokojnosti treba aspoň rámcovo spomenúť a upozorniť, ktoré charakteristiky či vlastnosti práce pedagóga sú pociťované ako najproblémovejšie (najnepriaznivejšie). Prieskum sa zamerával celkom na 12 takýchto vlastností, z ktorých tri možno považovať za zdroje nespokojnosti. Ide predovšetkým o **psychickú namáhavosť práce**, s ktorou je nespokojných viac ako 65% respondentov, ale závažným problémom je aj **možnosť výmeny skúseností**, s ktorou prejavuje nespokojnosť viac ako 58% respondentov. Trojicu hlavných problémov uzatvára **problém možnosti postupu**. Ten je zdrojom nespokojnosti pre viac ako 48% respondentov. Pretože problematika práce pedagóga je veľmi zložitá, jej dôkladná analýza z hľadiska (ne)spokojnosti si vyžaduje oveľa viac priestoru. Uvedené, len rámcové informácie majú snahu aspoň čiastočne naznačiť hlavné zdroje pracovnej nespokojnosti pochádzajúce z tejto časti.

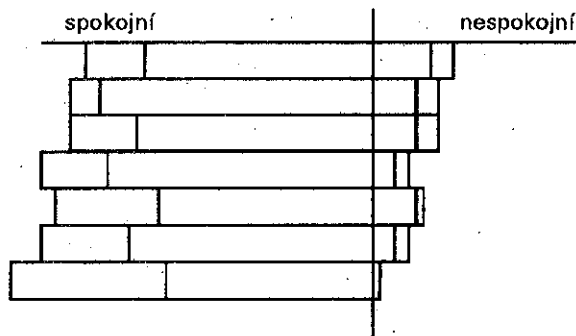
### Záver

Ak má byť úsilie o zlepšenie situácie v školách efektívne, malo by vychádzať z **pravdivých a objektivizovaných informácií o skutočnom stave podmienok a okolností práce v škole**, ale aj z **odozvy tejto úrovne v myslení a postojoch (hodnoteniach) učiteľov**. Len rámcovo priblížené vybrané výsledky sociologického prieskumu pracovnej spokojnosti sa pokúsili naznačiť výsek - najzávažnejšie zdroje pracovnej nespokojnosti, tak ako ich určilo vyhodnotenie situácie na niekoľkých stredných školách stredného Slovenska. Detailný obraz a priamo využiteľné poznatky môže však poskytnúť realizácia a vyhodnotenie prieskumu v konkrétnej škole.



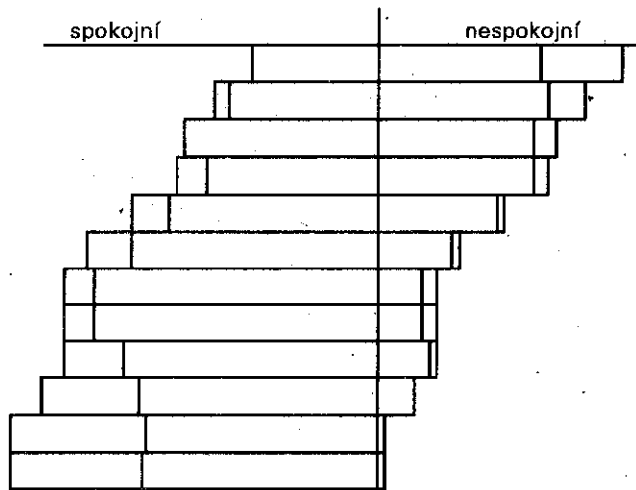
celkové medziľudské vzťahy  
 chovanie sa študentov  
 sociálna pozícia v učiteľskom zbore  
 vzájomná spolupráca a pomoc  
 chovanie sa kolegov  
 vzťahy s riaditeľou, riaditeľom  
 vzťahy s rodičmi študentov  
 vzťahy s nepedagogickými pracovníkmi

Graf č. 4: Podiely (ne)spokojných so sociálnym prostredím



kontrolná a posudzovacia činnosť riaditeľa  
 účasť na riadení  
 odborné, metodické a pedagogické vedenie  
 organizácia života školy  
 hodnotenie vedenia školy (riaditeľ + zástupcovia)  
 spôsob určovania obsahu a rozsahu predmetu  
 autonómnosť metód práce pedagóga

Graf č. 5: Podiely (ne)spokojných s riadením



psychická náročnosť práce  
 možnosť výmeny skúseností  
 možnosť postupu  
 pocit úspešnosti  
 možnosti získať uznanie  
 možnosť odborného rastu  
 fyzická namáhavosť práce  
 časový režim práce  
 možnosť plnej seberealizácie  
 istota a stálosť zamestnania  
 práca s mladými  
 zaujímavosť práce

Graf č. 6: Podiely respondentov považujúcich vlastnosti práce za (ne)príaz-  
 nivé

Metodické centrum v Banskej Bystrici ponúka pre potreby vnútroškolského riadenia riaditeľom stredných škôl na Slovensku sociologický prieskum pracovnej spokojnosti učiteľov školy. Vaše písomné požiadavky adresujte na sekretariát MC v B. Bystrici, Horná 97.

## ČO SI MYSLÍ MLADÝ ČLOVEK?

E. Chylová, SPŠ dopravná Zvolen

Si učiteľ. Vyučuješ a vychovávaš tak, ako vieš, ako ňu naučili, ako ti kážu, ako sa ti chce a hádam aj, ako je treba. Ale ako je dnes treba? Potreba výchovy je stále väčšia, lenže je čoraz ťažšie uskutočňovať ju v kontexte krízy v spoločnosti, v politickej praxi, a hlavne v kontexte krízy ľudských hodnôt.

A tvoji žiaci? Akí sú? Stále rovnakí, alebo sa niečo zmenilo? Sú aktívnejší, odovzdanejší, čulejší alebo rezignovanejší? O čo sa zaujímajú? S akými postojmi vstupujú "do života"? Kto ich najviac ovplyvnil? Ty, škola, rodičia, priatelia, alebo niekto úplne neznámy?! Otázok mnoho, vieš však na ne odpovedať? A vôbec, zaujíma ňu odpoveď na ne? Ak áno, skús čítať ďalej.

Cieľom ankety, ktorá prebehla na Strednej priemyselnej škole dopravnej vo Zvolene medzi študentami maturitného ročníka, bolo preskúmať postoje, záujmy a "vzory" budúcich absolventov. Ankety sa zúčastnilo 6 tried - 158 študentov (z toho 57 dievčat), ktorí pochádzajú z celého stredoslovenského regiónu. Výsledky boli medzi triedami pomerne rozdielne, čo spôsobili rozdielne počty dievčat v triedach, ako i zvolený odbor.

### Študenti odpovedali na týchto päť otázok:

1. Pozeraš sa na budúci vývoj sveta optimisticky alebo pesimisticky?
2. Myslíš si, že je v moci ľudí, prípadne i v tvojej moci, niečo na svete ovplyvniť?
3. Zaujímaš sa o politiku? Zdôvodni to!
4. Aké máš záujmy?
5. Kto ňu v živote najviac ovplyvnil? Máš vzor?

#### Na otázku č. 1

odpovedalo zo 158 študentov v optimistickom duchu 67, čo je 42,4%, a v pesimistickom 79, čo je 49,7%. 7,5% žiakov sa nevedelo vyjadriť. Z výsledkov vyplýva, že medzi mládežou mierne prevláda pesimistický názor na budúci vývoj sveta. Je zaujímavé, že najväčší optimisti boli v triede, ktorá dosahovala medzi štvrtákmi i na škole najhoršie vyučovacie výsledky a kde mierne prevažovali chlapi. Táto trieda sa aj najviac zaujíma o politiku. Najväčší pesimisti boli v triede, kde je výrazná prevaha chlapcov a kde sa súčasne o politiku zaujímajú najmenej. Táto pesimistická trieda súčasne vykázala najmenej vlastných záujmov.

#### Otázka č. 2:

82,53% opýtaných štvrtákov si myslí, že je v moci ľudí a čiastočne aj v ich vlastnej moci niečo na svete ovplyvniť. Z odpovedí vyplynulo, že na naplnenie tohto cieľa je potrebné získať pre ušľachtilé myšlienky väčší počet ľudí. Každý má však možnosť najprv začať sám od seba. Najviac svojim schopnostiam verila trieda,

kde je výrazná prevaha dievčat a hneď za ňou nasledovala trieda, ktorá bola najoptimistickejšia aj v prvej otázke. Najviac o svojich schopnostiach pochybovala trieda, ktorá reagovala na prvú otázku najpesimistickejšie. Rozdiely medzi týmito triedami sú až 42%.

#### Otázka č. 3:

Väčšina študentov (55,44%) sa o politiku nezaujíma. Ako najčastejšie dôvody uviedli situáciu na domácej politickej scéne:

- neschopnosť našich politkov dohodnúť sa na kompromise,
- špinavosť politickej praxe,
- sklamanie z politického vývoja,
- sebeckosť politických predstaviteľov, obohacovanie sa,
- únava z politického vývoja,
- neviditeľnosť konkrétnych činov politikov,
- nezmyselnosť a nudnosť politiky,
- všetko sa robí len pre peniaze,
- neschopnosť orientovať sa v politickom vývoji.

O politiku sa najviac zaujímala trieda, ktorá sa doposiaľ javila ako najoptimistickejšia (58,24%) a najmenej sa zaujímala trieda najpesimistickejšia (30,80%).

#### Otázka č. 4:

Otázka Aké máš záujmy? bola zámerne formulovaná veľmi široko, študenti mohli písať o všetkých svojich záujmoch súčasne. Medzi najpreferovanejšie záujmy patrí podľa očakávania šport, najčastejšie jeho rekreačné formy, ale, žiaľ, prevládala jeho pasívna forma - sledovanie športu v televízii alebo na štadióne. Tesne za športom figuruje ako hlavný záujem sedemnástročných posluch hudby. Je potešujúce, že čítanie je u našej mládeže na treťom mieste. Prevláda však čítanie kratších textov, časopisov a novín pred knihami.

Poradie záujmov podľa frekvencie uvádzania:

šport	103	príroda, zvieratá	23
hudba	70	ručné práce	19
čítanie	44	kino, video	21
zábava, tanec	38	história, filozofia	14
technika	28	alkohol, pivo	10
sex	27	móda	4

Veľmi ojedinele sa objavili takéto záujmy:

kreslenie, filatelia, biliard, šach, ľudový tanec, jazyky, cestovanie, modelárstvo, karty, služba Bohu, jedenie, ako zarobiť peniaze.

Z ankety vyplynulo, že medzi mládežou prevládajú pasívne záujmy, málo sa venuje tvorivým činnostiam. Výnimkou boli iba triedy s prevahou dievčat, kde sa

objavili ručné práce. Je zaujímavé, že celkovo najväčší počet rôznorodých záujmov uviedli triedy, kde je prevaha dievčat. Z toho vyplýva, že **chlapci majú prekvapujúco menej záujmov a sú pasívnejší**. Najpasívnejšou triedou bola už spomínaná trieda s prevahou chlapcov, ktorá sa taktiež najmenej zaujímala o politiku a bola najviac pesimistická. Ponúka sa záver, že počet a druh záujmov ovplyvňuje aj občianske postoje mladej generácie. Tradične viac čítajú dievčatá ako chlapci.

#### Otázka č. 5:

Veľká časť mladých ľudí uviedla, že nemá žiadny vzor a že chce byť sama sebou. Najviac odmietala vplyv vzorov trieda, ktorá sa doposiaľ javila ako veľmi pasívna. Žiaci tejto triedy tiež takmer úplne vylúčili vplyv rodičov na formovanie ich postojov. Rodinou boli najviac ovplyvnení študenti z tried, kde je väčšie zastúpenie dievčat, i keď i chlapci z týchto tried vplyv rodiny uvádzali častejšie. V triedach s prevahou dievčat sa podľa očakávania stala ich vzorom matka. **Je však alarmujúce, že otec sa pre svojich synov už tak často ako vzor neuvádza.** V niektorých triedach si na otca nespomenul nikto, ba naopak, v niekoľkých prípadoch bol otec uvádzaný ako "antivzor". Je zaujímavé, že triedy najviac formované rodinou uvádzali aj vysoký vplyv priateľov. Populárnymi osobnosťami boli najviac ovplyvnení žiaci tried, kde uvádzali nízky vplyv rodičov.

Poradie ľudí, ktorí študentov najviac ovplyvnili:

- |                                |                  |
|--------------------------------|------------------|
| 1. rodičia                     | 6. otec          |
| 2. priatelia                   | 7. súrodenci     |
| 3. matka                       | 8. starí rodičia |
| 4. osobnosti z oblasti kultúry | 9. cudzí ľudia   |
| 5. osobnosti z oblasti športu  | 10. iní príbuzní |

Učiteľa uviedli len dvaja žiaci.

Zo známych osobností zo sveta športu a kultúry najčastejšie sa vyskytovali tieto mená: M. Jordan, A. Schwarzenegger, M. v. Basten, F. Mercury, M. Johnson, J. C. v. Dammé, G. Streedom, M. Tyson, P. Cofee, R. Messner, N. Mansel.

Nesporne zaujímavé výsledky. Boli by možno reprezentatívnejšie, keby sa porovnali výsledky, ktoré by sa získali z ankety aj na iných typoch škôl. Nemožno totiž vylúčiť určitý vplyv pedagogického kolektívu na postoje študentov. Ešte zaujímavejšie by bolo porovnanie výsledkov tých istých študentov, keby sme boli urobili anketu v 1. ročníku a potom v 4. ročníku. Takto by sa dali sledovať určité zmeny v postojoch a názoroch i záujmoch žiakov. Ale to bude námet pre budúci prieskum.

Pre nás - učiteľov - sú výsledky tejto ankety možno prekvapivé, možno nie. Jedno je však isté - dnešní sedemnásťroční sú iní, ako sme boli my a v niečom podobní, ako sme boli my. Ale v čom sú iní a v čom podobní, to je už individuálna úloha pre každého z nás. Dokážeme ju vyriešiť?

#### O pozornosti

*Pozornosť venovať mladým ľuďom? V poriadku, ale nie vo forme úsmiechu, či úplatku.*

*J. Bilý*

## POKRAČUJEME V DISKUSII O HUMANIZÁCI A DEMOKRATIZÁCI ŠKOLY

### HUMANIZOVAŤ, ALE AKO?

B. Kosová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Jeden z najfrekvencovanejších pojmov, s ktorými sa v súčasnosti stretávame na každom kroku, je pojem "humanizácia školstva, školy, výchovy a vzdelávania". Všeobecne hovoríme o ich "poľudštení" a uznávame, že je potrebné a dôležité. V praxi sa však osobne často stretávam so zúženým chápaním tohto pojmu. Najčastejšie je vyjadrené v požiadavke, že treba zmeniť vzťah učiteľa k dieťaťu z direktívneho na nedirektívny, že treba redukovať obsah vyučovania a znížiť nároky na množstvo učiva, prípadne odstrániť zo školy napätie a atmosféru strachu a využiť pri tom tvorivé, resp. netradičné metódy a postupy. Súčasne sa požaduje reforma školy, zmena učebných osnov, väčšia právomoc učiteľovi a pod. Toto

všetko iste k procesu humanizácie výchovy a vzdelávania patrí, ale nevyjadruje to celkom jej základnú podstatu, podľa ktorej treba tieto zmeny uskutočňovať.

Ak za humanizmus považujeme takú sústavu názorov a im zodpovedajúcu prax, ktorá uznáva a zdôrazňuje hodnotu človeka ako osobnosti, jeho právo na slobodu, šťastie, rozvoj a uplatnenie jeho síl a schopností, tak potom humanistická orientácia vo výchove a vzdelávaní, znamená pristupovať v každej situácii k dieťaťu, k mladému človeku ako k takejto osobnosti, ktorá má svoju hodnotu. Teda:

- nie iba ako k niekomu, kto je v roli žiaka a ako súčasť tejto role musí sa podriaďiť našim požiadavkám,



- nie iba ako k niekomu, kto sa "hodnotnou" osobnosťou stane až v budúcnosti, až keď ho vychováme,

- nie ako k niekomu, kto o svete temer nič nevie a veľa toho nedokáže, preto ho to musíme všetko naučiť, vo všetkom ho poučiť a usmerniť.

Ten žiaduci prístup sa v literatúre označuje ako "osobnostný", "humánno-osobnostný", alebo prístup usilujúci o rozvoj osobnosti. Je charakteristický najmä týmito znakmi:

- považuje dieťa za osobnosť, ktorá má svoju hodnotu a dôstojnosť, a preto všetko, čo ho ponízuje, aj keď je to len slovo, do výchovy nepatrí,

- uznáva, že dieťa má svoj vlastný svet, vlastné skúsenosti, aj keď nedokonalé alebo negatívne, a vlastné prežívanie, podľa nich riadi svoje správanie a zo svojho pohľadu môže mať aj pravdu, i keď je iná ako učiteľova, žije vlastný život, ktorý nemôže jednoducho nechať za dverami, keď vstupuje do školy, skôr škola sa musí zmeniť, aby nezostala za dverami života dieťaťa,

- rešpektuje potreby dieťaťa, či už fyziologické, psychické i sociálne a považuje za potrebné zohľadňovať ich v cieľoch, obsahu, prostriedkoch a podmienkach vyučovania, pričom pre vyrovnanú osobnosť viac zdôrazňuje

uspokojenie potrieb citových i sociálnych,

- no na druhej strane vyžaduje poskytnúť dieťaťu možnosť čo najväčšieho rozvinutia jeho potencialít, možnosť na dosiahnutie najvyšších individuálnych i sociálnych cieľov ľudského života, naučiť ho plnohodnotne žiť jeho vlastný život.

Zaujať takýto postoj zo strany učiteľa nie je vždy jednoduché. Je zložitá dať dieťaťu ako osobnosti také práva, ktoré sme ochotní priznať iba dospelým. Pre nás učiteľov môže byť ťažké prijať, že žiak má byť sebou samým, t.j. autentickou osobnosťou, a teda má právo vzoprieť sa našej predstave o tom, čo je preňho jedine dobré, ba že má právo odmietnuť náš názor, ak s ním nesúhlasí. Pri osobnostnom prístupe učiteľ nemôže jednoducho prikázať žiakom, čo sa musia naučiť, ale musí nájsť taký spôsob alebo metódu svojej práce, na základe ktorej sa žiak bude chcieť učiť, pretože to považuje za zaujímavé, zmysluplné a osobne významové.

V humanisticky orientovaných pedagogických koncepciách, ktoré sú zamerané na osobnosť dieťaťa sa

vyzdvihujú tieto základné myšlienky:

1. Prvoradý dôraz sa kladie na výchovu, na rozvoj vzťahov k sebe, k iným, k svetu, až potom je vzdelávanie. Zdôrazňuje sa rozvoj osobnosti po stránke emocionálnej i sociálnej, ktorý má mať aspoň také isté, ak nie i významnejšie miesto v obsahu výchovy a vzdelávania ako rozvoj rozumový. V rozvoji poznania sa najvyššia hodnota prisudzuje tvorivosti.

2. Výchova sa nemôže realizovať medzi niekým, kto je v roli učiteľa a niekým, kto je v roli žiaka, ale jedine medzi človekom a človekom. Prítom o skutočnej výchove možno hovoriť, ak je dieťa jej subjektom a nie objektom. Skutočný rozvoj osobnosti je taký, pri ktorom dieťa rozvíja seba samého To, čo je nútené zvonku, má charakter o-svojovania, ale nemusí mať a prevažne ani nemá charakter rozvoja osobnosti.

3. V humanistických koncepciách sa nehovorí o konkrétnych výchovných cieľoch, ale viac o kultivácii psychických procesov, o rozvoji schopností a vlastností. Je dôležitejšie vychovávať funkcie, psychické procesy, teda vytvárať mechanizmy, ktoré vedú k výsledkom, a nie výsledky samotné.

Preto vážnejšia ako naučená vedomosť je schopnosť tvorivo sa dopracovať k vedomostiam, záujem o nové poznanie, vzťah k rozvíjaniu seba samého, ale aj prežívanie človeka.

Bolo by však chybou sa domnievať, že tieto koncepcie odmietajú ciele výchovy ako také. Smerujú k autentickému osobnosti, ktorá sa dobre pozná, vie byť za každých okolností sama sebou, dokáže sa zdokonaľovať, zodpovedať za svoje činy. Uvedomujú si však, že všetky predpokladané výsledky výchovy musia byť prítomné vo výchove už teraz. T.j. nemožno vychovávať budúcu samostatnú osobnosť bez súčasnej samostatnosti, tvorivosť bez súčasnej tvorivosti, zodpovedného človeka bez súčasnej zodpovednosti za seba, slobodného jedinca bez súčasnej slobody, budúcu osobnosť bez súčasnej úcty a dôstojnosti.

Základným prostriedkom, ale i rámcom takejto výchovy je podľa Carla R. Rogersa<sup>1</sup> vzťah medzi ľudmi. Podľa neho "k zmene osobnosti človeka dochádza len pri prežívaní vzťahu"<sup>2</sup>. Bez neho niet skutočnej výchovy.



<sup>1</sup> Carl R. Rogers - zakladateľ humanistickej psychológie, ktorá ovplyvnila vznik pedagog. systému, nazvaného "výchova zameraná na osobnosť".

<sup>2</sup> Rogers, C. R.: On Becoming a Person. Houghton Mifflin Company, Boston 1961, s. 32.

Úlohou učiteľa je poskytovať dieťaťu taký vzťah, ktorý dieťa dokáže využiť pre svoj osobný rast. Kvalita tohto vzťahu vyžaduje splniť niekoľko podmienok:

1. Učiteľ musí byť sám autentická osobnosť, pravdivá a úprimná, o ktorú sa možno oprieť. Len tým, že ako učiteľ poskytnem ozajstnú realnosť, ktorá je vo mne, môže druhá osoba úspešne hľadať realnosť v sebe. Je dôležité byť bez fasád, byť ozajstný.

2. Učiteľ má žiaka akceptovať, prejavíť mu priateľskú úctu a vytvoríť bezpečie, že žiak je prijímaný a cenený ako človek, ktorý má svoju hodnotu bez ohľadu na jeho momentálny stav.

3. Akceptácia musí obsahovať empatické porozumenie učiteľa k pocitom, myšlienkam, či motívom konania dieťaťa, aj keď sú práve naivné a nevhodné, ako aj dôveru, že je schopné zmeny k lepšiemu.

4. Učiteľ by mal mať k dieťaťu bezpodmienečne pozitívny vzťah, mať ho rád bez kladenia podmienok, bez vyslovovania hodnotiacich súdov. Človeka nemôžem prijať ako niečo fixné, už zhodnotené a zatriedené, vtedy prispievam k potvrdeniu tejto ohraničenosti. Ak ho prijmem ako niečo meniace a rozvíjajúce sa, potom prispievam k potvrdeniu alebo k uskutočneniu jeho možností. Vytvorím vzťah, ktorý umožní a priaznivo ovplyvní jeho osobný rast. Charakter môjho prijatia žiaka však nemusí byť vyjadrený slovne. Žiak ho môže vyčítať z môjho gesta z môjho gesta, úškrnu, mávnutia rukou, zo stálej pochybnosti, či zdvihnutého obočia.

Po uvedomení si týchto postulátov humanistickej orientovanej pedagogiky sa môže opäť vrátiť k problematike humanizácie školy, ktorou sme začali. Humanizácia výchovy a vzdelávania bude teda procesom takých zmien vo výchove a vzdelávaní, ktoré vychádzajú z osobnostného prístupu k dieťaťu. Je zrejme, že z tohto hľadiska by bolo potrebné humanizovať a teda upraviť jednak ciele, jednak obsah, prostriedky i podmienky výchovy a vzdelávania v škole. Spomenuté myšlienky humanistickej výchovy však ukazujú, že nie je nevyhnutné čakať na úpravy a reformy, ale že hlavný kľúč k humanizácii školy drží v rukách samotný učiteľ. Znamená to teda, že základné kroky v procese humanizácie školstva závisia od ochoty každého z nás zmeniť niečo v sebe a vo svojej učiteľskej práci a tiež, že humanizovať možno ihneď, každý deň, od momentu, kedy si uvedomíme, že časť podstaty humanizácie je v nás samotných.

*O ľuďoch*

*Múdri a či hlúpi,  
malíčkí, či obri,  
pre kanibalou sú  
ušetci ľudia dobrí.*

*J. Bily*

## Pomáha regionalizácia stredných škôl ich kvalite? alebo: Prečo vedomostné štandardy

M. Daniš, SPŠ elektrotechnická L. Hrádok

Demokratizácia školského systému otvorila na jednej strane nové možnosti na plnenie výchovných a vzdelávacích cieľov (vznikli školy cirkevné, súkromné, bilingválne), na druhej strane si vyžaduje spresnenie obsahu základného učiva, t.j. kvantitatívnej, ale aj kvalitatívnej stránky osvojenia si učiva žiakom. Vedomostné štandardy by mali dať odpoveď na otázku, čo má žiak vedieť (obsah učiva), a tiež ako to má žiak vedieť (úroveň učenia - zapamätanie, porozumenie, aplikácia...).

V strednom odbornom školstve prebiehajú v súčasnosti veľké štrukturálne zmeny. Z klasických stredných odborných škôl s určitým odborným zameraním napr. na elektrotechniku, strojárstvo, chémiu a pod. sa stávajú školy regionálne. Na týchto školách sa rozširujú študijné odbory často o také zamerania, na ktoré nemajú školy technické, ale ani personálne vybavenie. Rovnako aj veľa odborných učilíšť má snahu zachrániť svoju existenciu zmenou na strednú odbornú školu s viacerými študijnými odbornými. Pokiaľ sú však školy platené štátom, teda z daní daňových poplatníkov, alebo chcú, aby ich vysvedčenia

štát uznal, mali by splniť určité minimálne kritériá. Tieto minimálne kritériá by určoval vedomostný štandard.

V tejto neprehľadnej situácii rodič pri výbere strednej školy pre svoje dieťa predpokladá, že školy dosahujú približne rovnakú úroveň kvality, ktorú niekto kontroluje. A tak prvoradým kritériom výberu školy sa stáva jej vzdialenosť od bydliska. Táto skutočnosť zachraňuje školy málo kvalitné a postupne likviduje školy s dlhodobou tradíciou v danom odbore. Dobré školy sa neboja konkurencie, pokiaľ sa bude kvalita kontrolovať.

Pri upresnení požiadaviek na obsah a vedomostnú úroveň vzdelania je možné predpokladať:

1. Zvýraznenie motivácie učiteľov na vlastné odborné vzdelávanie. V odborných predmetoch sa pri aplikovaní doteraz platných učebných osnov väčšinou nemusela prekročiť vedomostná úroveň zapamätania. Zvýšením nárokov na cieľovú kategóriu porozumenie a tiež aplikáciu sa zvýšia nároky na odborné vedomosti učiteľov.
2. Zvýraznenie motivácie učiteľov na metodické vzdelávanie. Okrem hľadania efektívnych vyučovacích po-

stupov pre zvládnutie základnej štruktúry učiva sa učiteľovi vytvára priestor pre vytváranie vzťahu žiaka k danému predmetu.

3. Rozvoj osobnej zodpovednosti žiaka v učení. Po zvládnutí štandardu sa pre žiaka vytvára priestor pre rozvoj jeho osobnosti na základe jeho záujmov a potrieb. Celkový prospech žiaka by sa potom mohol skladať z výkonov v niektorých predmetoch na úrovni štandardu a v niektorých, hlavne profilujúcich predmetoch výrazne nad úrovňou štandardu.

V súčasnej dobe je enormná dynamika nárastu informácií hlavne v technickej oblasti. To vyžaduje zmenu orientácie v metodike učenia odborných technických predmetov na vedomosti a zručnosti typické pre prácu s informáciami, s dôrazom na metódy riešenia problémov. Pod zmenou orientácie sa myslí prechod od kvantitatívnej stránky vzdelávania (s predimenzovanosťou obsahu vzdelávania a s jednostranným preťažovaním žiakov neúmernými požiadavkami na pamäťové schopnosti) na kvalitatívnu stránku vzdelávania, s dôrazom na cieľovú kategóriu porozumenie a aplikácia - rozvoj tvorivosti žiaka. Splnenie týchto požiadaviek, ktoré sú aktuálne už viac rokov, je možné práve zavedením vedomostných štandardov.

Vedomostné štandardy by slúžili:

- učiteľom na spresnenie požiadaviek na minimálny obsah a vedomostnú úroveň vzdelania a otvorenie možnosti vlastného rozširovania nad minimum,
- riaditeľom škôl ako základný prostriedok riadenia vyučovacieho procesu,
- prijímacím komisiami pre stredné a vysoké školy na ur-

čenie svojich požiadaviek pri prijímacích skúškach,

- inšpektorom na kontrolu škôl,
- ministerstvu školstva na určenie minimálneho vybavenia škôl,
- rodičom ako základná informácia o školskom učive,
- žiakom na prebudenie osobnej zodpovednosti za svoje výsledky v učení.

Vypracovanie vedomostných štandardov pre odborné technické predmety je vec náročná. Vo vyspelých demokratických štátoch však na ich vypracovanie nešetria prostriedky. Napríklad v belgickom školstve je garantom vedomostných štandardov ministerstvo školstva. Na ich vypracovanie pre daný predmet zostaví pracovnú skupinu, v ktorej sú zástupcovia z praxe, vynikajúci učitelia daného predmetu, metodik a pedagogický psychológ. Po oponentúre druhou pracovnou skupinou s rovnakým zložením sa štandardy uvádzajú do praxe a po určitých rokoch sa inovujú.

Súčasná situácia v našom školstve je charakteristická absolútnym nedostatkom finančných prostriedkov. V týchto podmienkach je málo pravdepodobné vytvorenie vzdelávacích štandardov pre odborné predmety z úrovne centra. Je možné, že na určité obdobie sa vzdelávacie štandardy pre odborné predmety stanú internou záležitosťou tých najkvalitnejších škôl a vzhľadom na konkurenčné vzťahy si ich budú aj náležite chrániť. Úlohou inšpekčných centier by bolo tento stav sledovať a vyhodnocovať. Úlohou metodických centier by bola metodicky pomáhať pri ich tvorbe. Treba však dúfať, že tento provizórny stav nebude trvať dlho.

---

---

## POKRAČUJEME V DISKUSII O ĎALŠOM VZDELÁVANÍ UČITEĽOV

### O procese ďalšieho vzdelávania učiteľov cez model konceptuálnej zmeny

L. Held, Prírodovedecká fakulta UK Bratislava  
B. Púpala, Bratislava

Úspešnosť realizácie potrebných a očakávaných zmien v našej školskej sústave je bezprostredne podmienená ochotou a schopnosťou učiteľov tieto zmeny realizovať. Plánovanie reformných zámerov by malo byť preto nevyhnutne sprevádzané procesom "získavania" učiteľov pre nové idey a tendencie, s ktorými sa musia, ak chceme aby boli naplnené, učitelia identifikovať. I naše vlastné skúsenosti nám totiž ukázali, že školské reformy

krachujú práve na tom, že absentovalo zosúladenie projektovaných zámerov s presvedčením učiteľov.

Domnievame sa, že otázky možnosti funkčného ovplyvňovania pedagogického myslenia a presvedčenia učiteľov predstavujú kardinálny problém v teórii i praxi prípravného a najmä ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov. Svoje faktické zdôvodnenie nachádza tento problém v reflektovaní a akceptovaní komplikovanosti

procesu transformácie zaužívaného spôsobu pedagogického uvažovania učiteľov, ktoré je charakteristické istou dávkou zotrvačnosti a konzervatívnosti. Ak v súvislosti s týmto budeme konštatovať nízku mieru efektívnosti ďalšieho vzdelávania učiteľov, jej príčiny sa potom aspoň čiastočne dajú vysvetliť tým, že pôsobenie na učiteľa nie je také, aby narúšalo a reorganizovalo jeho individuálnu koncepciu vyučovania a modifikovalo tak rámec jeho pedagogického myslenia.

Ak ukázali novšie štúdie pedagogického myslenia učiteľov, títo sa vo svojej každodennej pedagogickej práci orientujú značne individualizovaným, špecifickým súborom názorov, postojov a predstáv, ktoré sú funkcionálne štruktúrované a vytvárajú spomenutú individuálnu koncepciu vyučovania (P. Gavora 1990). Vytvára sa na základe empirickej pedagogickej skúsenosti a prostredníctvom nej selektívne vnímanej pedagogickej teórie, pričom tak empirická skúsenosť, ako aj teoretické poznanie sa vzájomne ovplyvňujú a pretvárajú. Ich individuálnym spracovaním, na ktorom sa asi významne podieľajú mimokognitívne (socioafektívne) psychické mechanizmy, vzniká ucelená "pedagogická filozofia" učiteľa, ktorá bezprostredne určuje špecifickosť učiteľovej vnútornej interpretácie jednotlivých komponentov výchovno-vzdelávacieho procesu. Je tak evidentné, že učiteľia sa svojou individuálnou koncepciou vyučovania značne líšia, čím stráca opodstatnenie pohľad na učiteľa cez prizmu priemerných charakteristík vlastností celej populácie učiteľov. Pre realizátorov ďalšieho vzdelávania je podstatné uvedomiť si aj to, že učiteľova koncepcia je zvonka ťažko ovplyvňovateľná pre svoju odolnosť, ktorá je pravdepodobne daná tým, že má výrazný emocionálny kontext, vytvárajúci a intenzívne fixujúci postoje učiteľa k pedagogickým javom. Ak chceme dosiahnuť isté zmeny v týchto postojoch a predstavách učiteľov, bude potrebné, aby sme im vytvárali príležitosti pre zviditeľnenie a racionálne uvedomenie si vlastnej koncepcie nimi samotnými, pretože to im i nám odhalí zdroje špecifického spôsobu pedagogického rozhodovania jednotlivého učiteľa. Toto sa môže čiastočne udiť napr. v procese situačného (kontextuálneho) poznávania (Ch. Clark, M. Lampert 1986), ktoré z hľadiska úsilia o istú zmenu v individuálnej koncepcii má podstatne väčšiu účinnosť ako poskytovanie systematických teoretických poznatkov, ktoré sú voči charakteru pedagogického myslenia učiteľa indiferentné.

Ak si teda jasnejšie uvedomíme zložitú štruktúru, ktorá determinuje pedagogické konanie učiteľa a jeho spôsob vnímania vonkajších vplyvov (napr. v procese ďalšieho vzdelávania), možno porozumieť tomu, prečo vonkajšie organizačné opatrenia v školstve majú bez náležitého zvnútorňovania učiteľmi len malú účinnosť.

Pre ovplyvnenie práce učiteľa, čo je zrejme jeden z hlavných cieľov ďalšieho vzdelávania, je nevyhnutná zmena, posun, reštruktúracia jeho pôvodnej individuál-

nej koncepcie. Sme presvedčení, že tento moment je kľúčový, ale súčasne aj z procesuálneho hľadiska najproblematickejší.

Pri ďalších úvahách nám napomôže teória konceptuálnej zmeny (zmeny koncepcie). Posner a kol. (pozri P. Hewson 1981) študovali podmienky, za ktorých dochádza ku zmene koncepcie. Svoj model založili na analógii s rozličnými fázami zmien koncepcií vo vedeckých disciplínach, ako sú známe z dejín vedy (Kuhn T.S. 1982). Rozlišujú dva spôsoby, ktorými dochádza u človeka ku zmene jeho predstavy, koncepcie, a to: výmena koncepcie (predstavy) a zachytenie koncepcie (predstavy). K tomu však môže dôjsť vtedy, ak sú splnené nasledovné podmienky:

**1. Nespokojnosť (N)**

Človek, ktorý má istú predstavu ju nezmení za inú, pokiaľ nemá dôvod byť s ňou nespokojný. Nespokojnosť so starou predstavou môže vzniknúť najmä v dôsledku nových poznatkov a skúseností, ktoré sú s ňou v zhode a nemožno ich ignorovať.

**2. Zrozumiteľnosť (Z)**

Človek nie je schopný zahrnúť novú predstavu medzi svoje prijaté predstavy a koncepcie, pokiaľ nová predstava nie je zrozumiteľná. Človek ju musí vnímať ako vnútorne konzistentnú, musí si vedieť vytvoriť zrozumiteľný obraz.

**3. Prijateľnosť (P)**

Človek, ktorý má prijať novú predstavu a zaradiť ju k ostatným svojim predstavám, musí byť schopný vidieť, že svet, v ktorom táto nová predstava platí a funguje, je v súlade s jeho predstavami sveta. Nová predstava musí byť prijímaná ako "pravdivá".

**4. Prospešnosť, užitočnosť (U)**

Človek neprijme novú predstavu bezdôvodne, najmä ak by to znamenalo ohrozenie existujúcich predstáv. Musí ju pokladať za užitočnú.

Kombináciou uvedených štyroch podmienok vzniká status koncepcie (predstavy), ktorý je dôležitý z hľadiska jej zmeny. V závislosti od rozličného statusu existujúcej a novej predstavy môžu vzniknúť v podstate nasledovné situácie:

- a) odmietnutie novej predstavy (O),
- b) výmena predstáv (VP),
- c) zachytenie novej predstavy (ZP).

Možnosti vzniku niektorej z uvedených situácií v závislosti od konkrétnych podmienok naznačuje nasledovná schéma:

Status novej predstavy vzhľadom k existujúcej predstave							
		Z		Z,P		Z,P,U	
		nezluč.	zlučit.	nezluč.	zlučit.	nezluč.	zlučit.
Status	Z	O	O	VP		VP	
existujúcej	Z,P	O			ZP(O)		ZP
predstavy	Z,P,U	O			ZP(O)		ZP

(symboly v schéme zodpovedajú symbolom v texte)

Pokúsime sa rozobrať vznik niektorých z možností na hypotetickom prípade. Predstavme si, že chceme zmeniť zaužívaný spôsob práce so žiackymi poznámkami u jedného z učiteľov. Ten na väčšine vyučovacích hodín pracuje tak, že pred výkladom nového učiva nadiktuje žiakom stručné, heslovité poznámky. Osvedčuje sa mu to, lebo žiaci sú schopní zodpovedať na položené otázky pri priebežnom individuálnom skúšaní a poznámky im aj dobre poslúžia pri príprave na maturitu. Pri hospitácii ste zistili, že hodiny sú stereotypné. Žiaci sú síce schopní zodpovedať na otázky učiteľa, ale odpovede žiakov sú akési uniformné. Nie sú schopní sa vyjadrovať vlastnými vyjadrovacími prostriedkami. Domnievate sa, že sa využíva pamäťové učenie žiakov, že žiaci nie sú pripravovaní pre riešenie problémových úloh. Didaktické testy však zvládajú veľmi dobre. Aj maturitné skúšky preukazujú, že žiaci majú široké vedomosti.

Aké máme možnosti ovplyvniť individuálnu koncepciu dotyčného učiteľa? Zdá sa, že popísaný model zmeny predstavy, koncepcie dosť dobre predikuje naše možnosti. Pri strete vonkajších požiadaviek s individuálnou koncepciou učiteľa môžu v podstate nastať, používajúc uvedenú terminológiu, tri kvalitatívne odlišné možnosti:

- učiteľ nové predstavy odmieta,
- nová predstava nahradí (vymení) starú predstavu,
- nastáva zosúladenie starých predstáv s novými (zачytenie predstavy).

Skúsme niektoré z nich posúdiť. V prípade, že nové predstavy sú nezlučiteľné so starými, nastáva jednoducho výmena predstáv. Musia však byť splnené ešte ďalšie podmienky. Nová predstava musí byť zrozumiteľná a prijateľná, prípadne ešte aj prospešná, pričom doterajšia predstava tieto podmienky nespĺňa. V našom prípade je šanca pre dosiahnutie výmeny predstáv minimálna, pretože doterajšia predstava je zrozumiteľná, vcelku prijateľná a evidentne prospešná vzhľadom na existujúce podmienky hodnotenia výsledkov práce. K tomu, aby sa dosiahla určitá zmena, je potrebné zmeniť status doterajšej predstavy, a to sa dá dosiahnuť zmenou vonkajších podmienok. Povedzme, že sa zmení charakter didaktických testov používaných na priebežnú kontrolu, pribudnú problémové úlohy. Rovnako maturitná skúška sa bude orientovať viac na kvalitu a hĺbku žiakových vedomostí než na ich rozsah. V tomto prípade zrejme stratí doterajšia predstava a z nej vyplývajúci spôsob práce s poznámkami dôležitú podmienku - a tou je evidentná prospešnosť. Tu už vzniká možnosť pre zmenu predstavy - jej zachytenie. Je potrebné dosiahnuť, aby nová predstava bola zlučiteľná s predchádzajúcou. Nemožno pravdepodobne nášmu učiteľovi "zakázať" poznámky žiakov, mohli by sme však dosiahnuť, aby žiaci pracovali s poznámkami

samostatne, aby si ich robili na základe analýzy práce s učebnicou, analýzy výkladu učiteľa, na základe riešenia problémových úloh.

Pomocou uvedeného fragmentárneho, fiktívneho prípadu sme sa snažili priblížiť mechanizmus zmeny individuálnej koncepcie učiteľa. Predpokladáme, že čitateľ si vybaví ďalšie konkrétne príklady z vlastnej praxe. Ďalšou otázkou je však i to, s akou pružnosťou sa môžu tieto zmeny odohrávať. To už závisí od úrovne operatívnej pedagogického myslenia učiteľov, ktorého genéza môže, ako sa zdá, byť dynamická a progresívna. Ukazuje sa, že existujú minimálne dve formálne úrovne pedagogického myslenia učiteľov - empirické (skúsenostné) a kvalitatívne vyššie - reflexívne pedagogické myslenie. Medzi týmito dvoma úrovňami existuje vzájomný genetický vzťah, ktorý determinuje závislosť reflexívneho myslenia od empirického. Ak z tohto hľadiska hodnotíme štruktúru učiteľovej individuálnej koncepcie výučby, zdá sa, že sa viac približuje úrovni skúsenostného pedagogického myslenia, ktorého menšia miera flexibility môže byť príčinou odolnosti predstáv voči ich modifikácii či konceptuálnym zmenám, takže poznanie a rešpektovanie ich mechanizmu môže zefektívniť proces vzdelávania učiteľov. Zároveň sa dá predpokladať, že psychické obsahy, podliehajúce konceptuálnej zmene sa týmto stávajú otvorenejšími a pružnejšími, čo spätne napomáha procesu postupnej reštruktúracie skúsenostného pedagogického myslenia na myslenie reflexívne. Tomu je už pružnosť vlastná, čím sa podstatne uľahčuje aj možnostiam jeho vonkajšieho ovplyvňovania.

Záverom dodávame, že nechceme, aby predložená stať bola vnímaná ako ukážka metodiky pre prácu s učiteľmi. Islo nám skôr o to, aby sme poukázali na zložitost mechanizmu pôsobiaceho pri kvalitatívnych zmenách vo vedomí učiteľov, ktorý podmieňuje efektívnost ich ďalšieho vzdelávania a v konečnom dôsledku aj uskutočňovanie zmien v školstve ako takom. Možno i "chronickí bojovníci" proti sústave ďalšieho vzdelávania učiteľov uznajú, že pedeaotologické problémy sú prinajmenšom reálne a vzhľadom k svojej zložitosti si zaslúžia byť kompetentne riešené z vlastnej inštitucionálnej základne.

*Kedysi a dnes*

*Ako deti narobili  
učiteľom trápenia.  
Chodievali poza školu,  
a dnes poza školenia.*

*J. Bily*

## Učitelia matematiky - oplatí sa o nich hovoriť

I. Ježík, Gymnázium, Grösslingová 18, Bratislava

Rád by som nadviazal vo svojom príspevku na článok M. Lapitku - Premeny teoretického myslenia začínajúceho učiteľa, ktorý uverejnili Pedagogické rozhľady č. 3, 1992/93. M. Lapitka v ňom opisuje, prečo a ako si učiteľ vytvára teoretický model svojej práce. Autor čerpá z vlastných skúseností a z niektorých zahraničných či medzinárodných výskumov, ktoré pomerne v jednoznačnej zhode s názormi väčšiny mojich kolegov (i s názorom mojím) konštatujú **sklamanie mladých učiteľov z ich prípravy na vysokej škole**. Článok sa sústreďuje na skutočnosť, že naozaj nie je možné priamo preniesť poznatky z teoretických vedných disciplín do každodennej praxe, preto si učiteľ (liečiac svoj "šok z pocitu nepripravenosti") vytvára štruktúru vlastných poznatkov a opúšťa brehy vednej disciplíny. Smutné je, že to často končí stratou dôvery k vede ako takej, a tým i k ďalšiemu vlastnému vzdelávaniu. Chcel by som sa vo svojom príspevku zamerať na učiteľov matematiky v súčasnej škole. Myslím si, že výchova učiteľov matematiky na vysokých školách i možnosti ich ďalšieho vzdelávania sú témou, ktorej sa dnes treba venovať.

Dosť sa toho popísalo o tom, ktoré faktory ovplyvňujú vyučovanie matematiky na základných a stredných školách. V tejto otázke niet vážnejších rozporov, hoci by sme mohli diskutovať o rôznom poradí dôležitosti týchto faktorov. Potvrdzujú to i zahraničné výskumy. Napr. poznatky britského HMI (Her Majesty Inspectorate) je možné zhrnúť do niekoľkých bodov (bez poradia dôležitosti):

- vyjasnenie cieľov vyučovania matematiky (prečo ju učiť),
- vyjasnenie obsahu (čo učiť) a formy (ako učiť),
- podnetné, tvorivé prostredie (adekvátne zdroje, vhodné pracovné podmienky, vzťahy),
- primeraná časová dotácia,
- dobre (nie direktívne a úzkoprso) naplánovaná práca,
- kombinovanie činností - hry, súťaže, projekty,
- podporovanie a vyvažovanie interaktivít (predovšetkým žiak/žiak, žiak/učiteľ, žiak/počítač),
- kombinovanie rôznych organizácií vyučovania (frontálne, individuálne vyučovanie, práca v skupinách),
- zmysluplné využívanie kalkulačiek a osobných počítačov,
- rozumné zladenie nárokov na žiakov s ich možnosťami,
- nadväznosť na predošlé žiacke vedomosti.

Mohli by sme pokračovať vo vymenovávaní ďalších vecí, ktoré ovplyvňujú kvalitu vyučovania matematiky. To však nie je naším cieľom. Každá z týchto oblastí je predmetom výskumu psychológov, sociológov, či didaktikov, ktorí vedú oprávnené (hoci pre učiteľa niekedy nepochopiteľné) opatrné diskusie o definovaní základných pojmov. Niektoré z týchto oblastí sú predmetom emotívnych debát "rodičov a priateľov" školy. Je totiž

relatívne ľahké diskutovať, viac či menej záväzne, o tom, čo všetko ovplyvňuje "dobré vyučovanie matematiky". Existuje však určitá zhoda v názoroch laikov a odborníkov, ktorá núti k zamysleniu. Je to zhoda v názore, že nakoniec je to učiteľ, na kom záleží najviac. Žiadny zvonku zavedený činiteľ sa svojou dôležitosťou vo výchovno-vzdelávacom procese zatiaľ nemôže porovnávať s výnimočnosťou dobrého učiteľa matematiky. Učiteľ je najdôležitejším článkom v tomto procese (Cornelius, M., 1982, Teaching Mathematics).

Učitelia matematiky sú dnes veľmi rôzni. Niektorí vytrvalo chápu vedomosť ako "balík", ktorý treba previesť na žiaka. Robia tak medvediu službu matematike i deťom samotným, ak od nich vyžadujú len formálne zopakovanie svojich algoritmických prístupov a nekoncentrujú sa na porozumenie základným pojmom a faktom, na porovnávanie prístupov k problémom, na metódy riešenia matematických úloh. Paradoxné je, že úspešnosť ich žiakov na prijímacích skúškach je ťažké odhadnúť. Na školách, ktoré formulujú svoje požiadavky na uchádzača formou typových príkladov, môžu byť úspešní. Naopak, na školách, ktoré vyžadujú logické myslenie a porozumenie pojmom, faktom a postupom v nových kontextoch, títo žiaci zlyhávajú. Iní učitelia prirodzene predstavujú žiakom matematiku ako vedu síce abstraktnú, ale zároveň logickú, dobrodružnú a radostnú. V snahe skvalitniť vyučovanie matematiky ozvlášťujú ho hraní a súťažami, poznámkami z histórie matematiky, objektívnejším (bodovým) hodnotením, prácou na matematických projektoch a nezanedbateľne i osobitým humorm. Ani pre nich nie je vždy ľahké vzbudiť záujem o poznávanie. Ich žiaci tak vlastne "majú šťastie", lebo nielenže ich matematika zaujíma, ale sa učia rozmyšľať a "vedia" matematiku lepšie.

Ani v minulosti nebol a ani dnes nie je nadbytok dobrých učiteľov matematiky, dnes naviac niektorí odchádzajú zo školstva (zväčša pre zlé finančné podmienky). Nemožno teda závidieť inštitúciám, ktoré vychovávajú budúcich učiteľov, či tým, ktoré zabezpečujú ich ďalšie postgraduálne vzdelávanie. Neexistujú a asi ani tak skoro nebudú existovať kritériá, ktoré by ku všeobecnej spokojnosti rozhodli, ktorí učitelia sú dobrí a ktorí nie (veľa šťastia, atestačné komisie). Aj tu však možno prísť k dohode, že **dobry učiteľ matematiky by mal (popri mnohom inom) v prvom rade "ovládať" svoj predmet a veriť vo vlastné matematické schopnosti**. Bohužiaľ, pri výchove učiteľov pretrváva (i keď nie otvorene formulovaný) názor, že zvyšovaním nárokov na matematické (často len formálne) vedomosti študentov dosiahneme skvalitnenie absolventov učiteľského štúdia. O matematickej sebadôvere absolventov, ktorá je (nielen podľa mňa) veľmi nízka, sa nehovorí takmer

vôbec. Možnosti postgraduálneho štúdia, či iných foriem ďalšieho vzdelávania, sú minimálne. Existuje postgraduálne štúdium, kde (v prípade, že vás neodradila ponuka) môžete tráviť voľný čas štúdiom špeciálnych partii vyššej matematiky. Necítim sa dostatočne kompetentným komplexne kritizovať, či posudzovať momentálny stav, ale chcem navrhnúť: **Podme zistiť, čo učiteľa (ktorého snahou je vykonávať svoju prácu dobre) zaujíma a myslím, že sa nepomýlime, ak začneme tým, že zistíme, čo potrebuje vedieť, čo by mu bolo užitočné v jeho práci.**

V čom dnes spočíva práca učiteľa matematiky? Ako sa zmenili úlohy učiteľa v čase, keď sa menia i ciele jej vyučovania? Jedna zo skupín svetových expertov zaoberajúcich sa týmito a podobnými úvahami je združená okolo Nicolasa Balacheffa z Francúzska a Tereziny Carraher z Brazílie. Pod názvom Psychology of Mathematics Education (PME) organizuje pravidelné konferencie na aktuálne témy. Významná a zaujímavá prednáška (Frank Lester a Diana Kroll, USA) na tému súčasných funkcií učiteľa v procese vyučovania matematiky na PME 1990 v Mexiku zhrnula články publikované v predošlom období. Ku klasickým predstavám o učiteľovom pôsobení na hodinách matematiky pridali autori tri relatívne nové pohľady.

Prvým je pohľad na učiteľa ako na vonkajší monitor, ktorý riadi dianie v triede. Zopakovaním niektorých vecí po žiakoch umožňuje im učiteľ **spätný pohľad na vlastné myšlienkové pochody**. Táto reflexia je pre nich pomocou pri posudzovaní správnosti vlastných úvah (pre záujemcov odporúčam prečítať si skvelý článok Jeremyho Kilpatricka - Reflexion and Recursion v Educational Studies of Mathematics 16, 1985). Riadením diskusie o zadanom probléme zabezpečuje učiteľ žiakom výmenu ich nápadov na cesty k riešeniu. Bez toho, že by čokoľvek "prezrádza", takto výrazne obohacuje žiakov proces učenia sa.

Druhý pohľad na učiteľa zvyrazňuje jeho nezastupiteľnú možnosť reagovať na konkrétnu situáciu. Učiteľ kladením otázok (podľa vlastného zväzenia niekedy viac, inokedy menej návodných) pomáha **uvedomiť si existenciu rozmanitých správnych i nesprávnych postupov**. Nielen otázkou, ale i gestami či výrazom tváre učí žiakov **pochybovať a brániť svoje názory rozumnou argumentáciou**. Pomáha žiakom budovať **zásobu heuristických prístupov**, ktoré sú užitočné a použiteľné v situáciách, keď nie je možné nasadiť známe algoritmy. Učiteľ môže (a mal by) pomáhať študentom získavať dôveru vo vlastné schopnosti (ktorá sa podľa mnohých výskumov výrazne podieľa na úspešnosti pri skúškach, či písomkách). Rovnako dôležité je, aby učiteľ poskytoval žiakom **dostatok zaujímavých podnetov na premýšľanie** tak, aby sa žiaci v škole nenudili.

Tretím by mohol byť pohľad na učiteľa ako na model. Len ak sa postavíme pred žiakov a riešime problém, ktorý sme nikdy predtým nevideli, umožníme

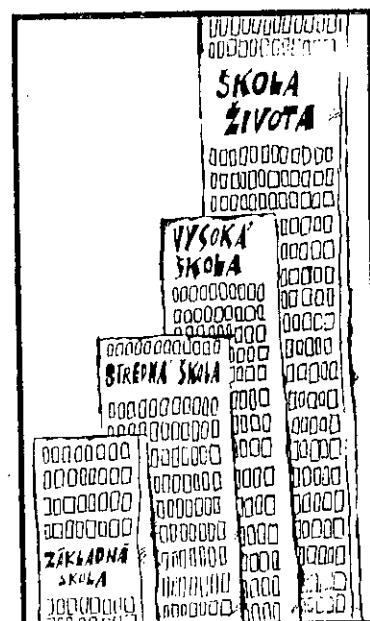
žiakom, aby nás videli správať sa v situácii, v ktorej sú často oni. Potom by sme sa mohli o ich pozorovaní nášho postupu so žiakmi porozprávať. Mnohí však trpíme dojmom, že musíme byť dokonalí a perfektní, že každá úloha musí byť pre nás ľahká. Máme (myslím, že neoprávnené) strach z poklesu autority.

Myslím, že aj od takýchto úvah by sa mala odvíjať tvorba obsahu prípravy učiteľov i ich ďalšie vzdelávanie. Študenti postgraduálneho štúdia matematiky, zamerania didaktika matematiky, by mali mať svoj priestor na vysokých školách. Fakulty zabezpečujúce výuku by mohli poskytnúť dostatočne širokú ponuku predmetov, ktorých štúdiom by malo praktický význam pre študenta - učiteľa

i študenta - vyskumného pracovníka. Viem, že nie je ľahké ponúknuť taký program (súčasny nie je ani pre učiteľa, ktorý chce na sebe pracovať, ani pre výskumného pracovníka pripravujúceho sa na vedeckú činnosť). Situáciu v tvorbe programu pre budúcich učiteľov, podľa mňa, nezľahčujú názory niektorých matematikov na učiteľské štúdium.

Poznámky typu - ak niekto nevie matematiku, tak ju ide učiť - nie sú zriedkavé a podieľajú sa na poklese sebavedomia budúceho učiteľa. Situáciu komplikuje nedostatok odborníkov (oboznámených s poslednými prácami v tejto oblasti), schopných fundovane prednášať (nielen o vlastných pocitoch a názoroch ako učiť). Asi objektívne zložité je aj vzťah medzi teóriou a praxou všeobecne. O ich vzájomnom prepojení práve pri vyučovaní matematiky píše často anglický odborník Andrew Brown (naposledy The Rhetoric and Practice of Primary Mathematics Teaching and the National Curriculum, 1992). Na viacerých príkladoch ukazuje, že podmienky práce výskumníka sú odlišné od praxe učiteľa, a preto je použiteľnosť výsledkov jeho výskumu ohraničená. Učiteľ nečaká recepty na vykonávanie svojej práce, ale právom sa pýta na užitočnosť pedagogických výskumov.

Keď som zadal prednávkou tému domácej písomnej práce z matematiky (píšeme jednu za polrok) našim žiakom - Na čo je použiteľný učiteľ matematiky?, boli chvilu zarazení, ale poradili si s témou skvelým spôsobom a výsledkom by boli zaskočení možno aj experti z PME. Očakávaní väčšiny totiž takmer presne



korešpondovali s horeuvedenými činnosťami učiteľa v triede. Na moje prekvapenie však niektorí stále očakávajú, že ich v škole naučia, že učiteľ presne nadiktuje vzorce a poučky, že učiteľ nemá strácať čas riešením otvorených problémov, ale radšej má napísať pár vzorových riešení na tabuľu. Nevieť, či tento dogmatický prístup je dedičstvom minulosti, alebo len znakom všeobecnej lenivosti, ale stále mi z toho vychádza, že potrebujeme dobrých učiteľov, ktorí pomôžu žiakom

otvoriť si hlavu a naučiť sa myslieť.

Učiteľia matematiky by nám mali stať za to, aby sa pre nich niečo urobilo. Zaujímci o ďalšie vzdelávanie by mali mať možnosť pokračovať a súhlasím, že čím lepšie budú pracovať špeciálne inštitúcie ďalšieho vzdelávania s učiteľmi, tým sa počet učiteľov schopných (a dodávam i ochotných) ďalšieho teoretického vzdelávania rozšíri. Skvalitní sa takí úroveň vyučovania matematiky a na tom nám záleží.

## ĎALŠIE VZDELÁVANIE UČITEĽOV V RAKÚSKU

F. Moser, Pedagogický inštitút Salzburg

### Úvod

Prbiehejúce zmeny, akými sú napríklad trvalo sa rozmáhajúce poznatky v odborných vedách, metodické novinky vo vyučovaní jazykov, pohyby a rozvojspoločnosti, nové a vysoké požiadavky na školu, nové sociálne formy vyučovania, zlepšené formy vedenia rozhovoru atď., vyžadujú trvalú rekvalifikáciu učiteľov. Cieľom vzdelávacej politiky je, aby škola mala dobre doškolené učiteľské sily, ktoré môžu zodpovedajúco reagovať na zmenené podmienky.

### Tradícia

Ďalšie vzdelávanie učiteľov v Rakúsku má dlhú tradíciu. Už pred novou organizáciou pedagogických inštitútov v r. 1983 existovali príslušné zariadenia - pedagogické inštitúty pre učiteľov na základných školách a odbornopedagogické inštitúty pre učiteľov na odbornovzdelávacích školách. Pre všeobecnovzdelávacie stredné školy jestvovali pracovné skupiny jednotlivých predmetov, v kompetencii ktorých bolo aj ďalšie vzdelávanie.

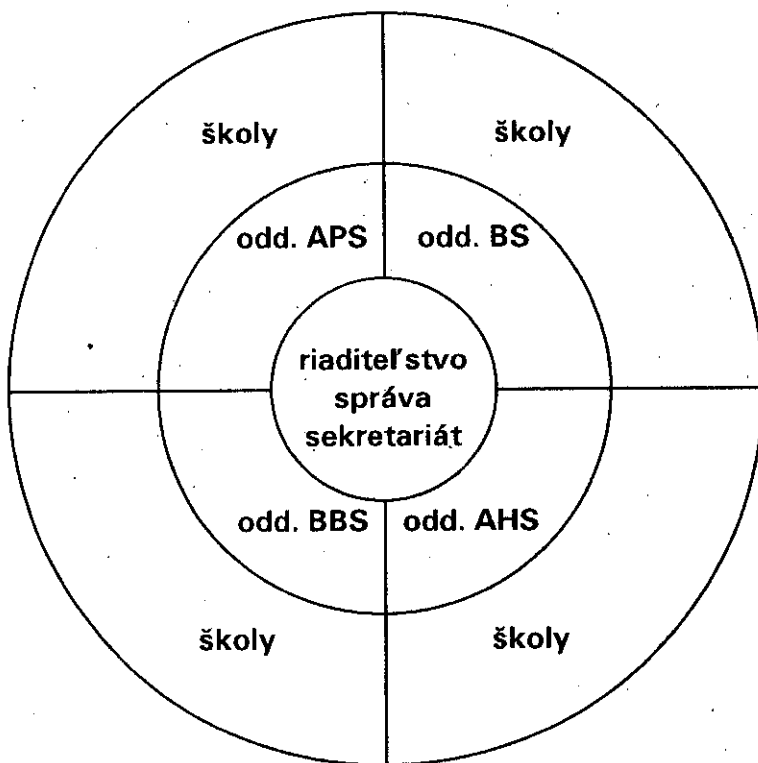
### Nová organizácia

Rozhodujúcim dátumom pre pedagogické inštitúty je 1. september 1983, kedy sa začala reorganizácia. Táto mala lepšie zohľadniť v predchádzajúcom období vzniknuté zmeny v organizácii školy. Cieľ a úlohy zostávajú naďalej rovnaké.

Primerane organizácii rakúskeho vzdelávacieho systému (porovnaj obr. 2) majú odteraz pedagogické inštitúty štyri oddelenia:

1. oddelenie pre učiteľov na všeobecnovzdelávacích školách s povinnou školskou dochádzkou (odd. APS),
2. oddelenie pre učiteľov na odborných školách (odd. BS),

3. oddelenie pre učiteľov na všeobecnovzdelávacích stredných školách (odd. AHS),
4. oddelenie pre učiteľov na odbornovzdelávacích školách (odd. BBS) - porovnaj obr. 1.



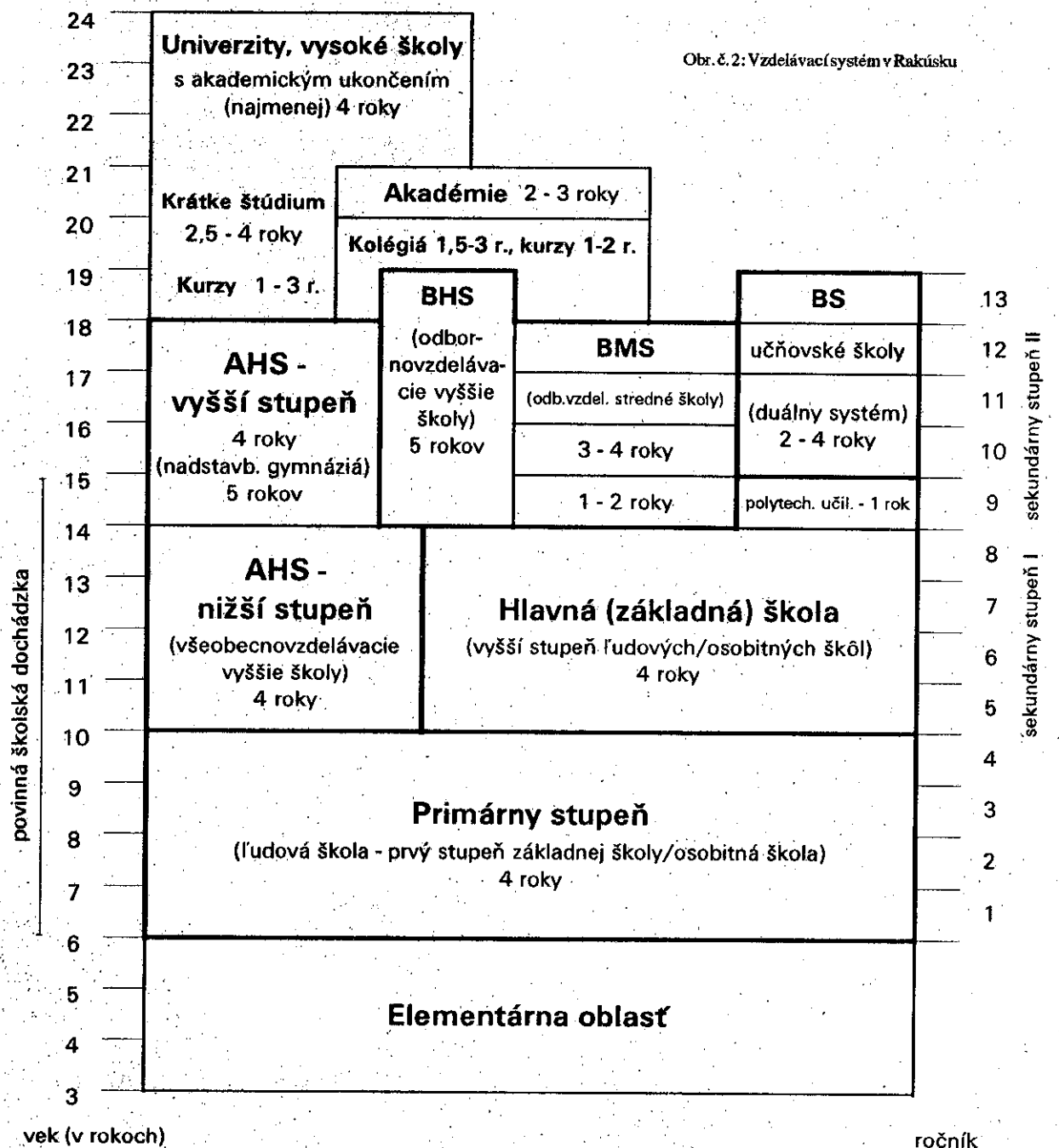
Obr. 1: Organizácia pedagogických inštitútov

Každé oddelenie má vedúceho oddelenia a pedagogických pracovníkov. Celkové vedenie inštitútu (funkciu riaditeľa) vykonáva jeden zo štyroch vedúcich oddelení - vždy tri roky.

Patrí sem aj príslušný správny personál a pracovníci sekretariátu.

Pedagogické inštitúty sú štátnymi zariadeniami (ako také podliehajú Štátnemu ministerstvu pre vyučovanie a ume-





nie) a starajú sa o ne príslušné Krajské školské rady (Mestská školská rada vo Viedni) ako školský dozor prvej inštalácie.

Každá z deviatich spolkových krajín zriadila takúto inštitúciu, pričom čiastočne badať historické tradície. Tak napr. Tirolsko a Viedeň majú (popri štátnych) aj private pedagogické inštitúty.

**Úlohy**

"Pedagogické inštitúty slúžia ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov... (na verejných školách), pričom môže

nasledovať aj príprava a skúška pre doplnkové spôsobilosti.

Okrem toho sa môžu v pedagogických inštitútoch ďalej vzdelávať tí, ktorí úspešne ukončili štúdium vo vzdelávacom zariadení pre pedagogiku materskej školy alebo pre vychovávateľov. Musia slúžiť pedagogickému výskumu." (§ 125 Škol.organizač.výnosu)

1. Po absolvovaní učiteľského vzdelávania na pedagogických a odbornopedagogických akadémiách, resp. na vysokých školách a univerzitách, učitelia v Rakúsku nemusia robiť žiadne dodatočné skúšky. Ponúka sa im ale

povedajúce ďalšie vzdelávanie. Principiálne sú zaviazaní ďalej sa vzdelávať. Slobodne sa môžu rozhodnúť, na ktorých podujatiach sa zúčastnia.

2. Jednotlivé oddelenia pedagogických inštitútov vypracovávajú vždy pre semester alebo školský rok ponuku ďalšieho vzdelávania, s ktorou sa oboznámi učiteľia. Oddelenia môžu ponúknuť aj podujatia, ktoré presahujú rámec ich pôsobnosti, ak sa zdajú byť zmysluplnými - s ohľadom na obsah a vytýčený cieľ. Rovnako je možná aj kooperácia s inými inštitúciami.

3. Učiteľia si vyberajú z ponuky tie podujatia, ktoré im vyhovujú. V priemere sa im poskytuje počas jedného školského roka okolo 14 dní vyučovacieho voľna na ďalšie vzdelávanie. Ale kurzy sa konajú aj mimo času s vyučovacím voľnom a počas prázdnin a tieto učiteľia navštevujú tiež.

4. Pod rekvifikáciou sa rozumie doplnková kvalifikácia v zmysle ďalších zlepšení. Aj pre rekvifikáciu môžu pedagogické inštitúty robiť príslušné ponuky. Takého kurzy sa ponúkajú napr. tým, ktorí chcú doplnkovými skúškami nadobudnúť učiteľský úrad.

5. Pedagogické inštitúty môžu kedykoľvek realizovať projekty pedagogického výskumu. Ak sú na to potrebné dodatočné personálne a materiálne prostriedky, žiadajú sa vlastné návrhy, resp. rokovanie s ministerstvom.

#### Organizačné formy ďalšieho vzdelávania a rekvifikácie

1. Podujatia ďalšieho vzdelávania majú rozličný časový rozsah. Najčastejšie sú to poldňové, celodenné a trojdňové semináre. Na základe služobnoprávných daností (platenie suplovaných hodín najskôr od 4. dňa) sa dlhšie semináre takmer neuskutočňujú.

2. Kurzy sa čiastočne konajú vo vlastných inštitútoch, pokiaľ tieto disponujú vhodnými priestormi. Mnohé sa organizujú aj decentralizovane na rôznych miestach, aby sa redukoval čas potrebný na cestovanie a cestovné náklady.

3. Inštitúty najčastejšie nemajú k dispozícii vlastné seminárne domy. Ministerstvo ale vlastní niekoľko štátnych domovov, v ktorých sa semináre bežne konajú. Čiastočne sa viacdňové semináre uskutočňujú aj v seminárnych domoch iných organizácií alebo v hoteli.

4. Vyučovacia jednotka má 45 minút a 1 poldeň najčastejšie pozostáva zo 4 vyučovacích jednotiek, pričom jednu skupinu tvorí spravidla 15-30 účastníkov.

5. Účastníci sú počas trvania seminárov oslobodení od vyučovania, nemusia platiť žiadne kurzovné poplatky a nahrádzajú sa im najviac dopadajúce náklady (cestovné, rôzne denné poplatky a nocľážné).

6. Ponuky ďalšieho vzdelávania sa prijímajú bez výnimky pozitívne. Okolo 40% učiteľov sa pravidelne ďalej vzdeláva.

Počet tých, ktorí nenavštevujú skoro žiadne ďalšie vzdelávanie, je mimoriadne malý.

#### Obsahy podujatí ďalšieho vzdelávania

Rôznorodosť obsahov jednotlivých seminárov zodpovedá rôznorodosti požiadaviek. Zameriavajú sa na odbornú rekvifikáciu, rovnako aj na rozvoj - vzdelávanie osobnosti, zachytávajú a zohľadňujú sa aj nové poznatky z oblasti techniky (úvod do informatiky) a spoločenské zmeny - napr. otázky integrácie v dôsledku celosvetovej migrácie.

Za kľúčovú sa považuje aj problematika pedagogiky a komunikácie, pretože sa stále viac žiadajú zodpovedajúce poznatky o osobnosti učiteľa.

K úlohám pedagogických inštitútov patrí aj pomoc začínajúcim učiteľom a ich uvedenie do zamestnania vo funkcii učiteľa (vyučovacie praktiká a semináre začínajúcich učiteľov).

Ďalšou dôležitou oblasťou je doškolovanie školských riadiacich pracovníkov (kurzy školského manažmentu), a to najmä s ohľadom na úsilie poskytnúť jednotlivým školám viac možností autonómnej formy.

V ďalšom vzdelávaní učiteľov odborných predmetov sú prioritné požiadavky učiteľov. Veľká časť spolupracovníkov - lektorov je práve z hospodárstva. Učiteľia si pri ďalšom vzdelávaní sami hľadajú kontakty s firmami. V určitých odboroch sa ďalšie vzdelávanie zabezpečuje skupinou lektorov pre celé Rakúsko.

Celkove má byť ďalšie vzdelávanie len vzdelávaním doplnkovým.

#### Financovanie

Štátne ministerstvo pre vyučovanie a umenie znáša tieto celkové náklady pedagogických inštitútov:

1. personálne výdavky riaditeľov a učiteľov (pedagogickí pracovníci),
2. personálne výdavky správneho personálu a sekretariátu,
3. výdavky pre lektorov (referentov),
4. vecné výdavky na budovy, kúrenie, telefón a rôznorodé materiálne náklady.

Pre lektorov (referentov) existujú viaceré modely:

1. Pedagogickí pracovníci sú v rámci svojej práce činní aj ako referenti.
2. Učiteľia na školách sa spolupodieľajú na referentskej činnosti pedagogického inštitútu.
3. Pre ostatných lektorov (referentov) platí vlastný predpis o honorovaní. Odmeňovaní sú za vyučovaciu hodinu (45 min.) a uhrádzajú sa im cestovné výlohy (najčastejšie vo výške nákladov na verejnú hromadnú dopravu). Títo lektori realizujú veľkú časť seminárov ďalšieho vzdelávania.

#### Ďalšie vzdelávanie učiteľov náboženstva

Do kompetencie pedagogických inštitútov patria učiteľia všetkých predmetov a typov škôl - výnimku tvoria učiteľia predmetu náboženstvo. Pre učiteľov

náboženstva si cirkvi vyhradili právo zakladať vlastné inštitúty - analogické pedagogickým inštitútom, ktoré aj skutočne využívajú. A tak existuje v každej z deviatich diecéz katolíckej cirkvi Nábožensko-pedagogický inštitút (RPI) s vlastným štatútom. Evanjelická cirkev založila inštitút vo Viedni (Evanjelický nábožensko-pedagogický inštitút vo Viedni - ERPI).

Tieto inštitúty sa považujú za privátne v zmysle Zákona o súkromných školách. Štát tu financuje riadiaci a učiteľský personál, ale nie vecné náklady. Spolupráca pedagogických a nábožensko-pedagogických inštitútov je rozličná, najčastejšie ale nemá veľa styčných bodov.

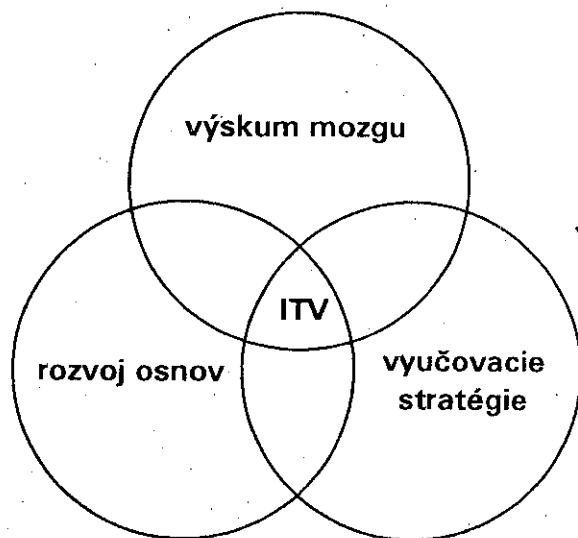
### Perspektívy do budúcnosti

Terajším kľúčovým problémom rozvoja škôl je autonómia školy. Jednotlivé školy ňou dostávajú možnosť určiť si ťažisko a rozvíjať svoj vlastný profil. Táto forma rozvoja školy znamená výzvu nielen pre školy, ale stavia aj ďalšie vzdelávanie učiteľov pred nové úlohy, pretože vyžaduje osobnosti, ktoré môžu sprevádzať školy na ceste k autonómii radou i skutkom. Okrem toho sa forsírúje aj interné doškoľovanie učiteľov v rámci školy, v ktorom sa učiteľský zbor jednej školy vedie k tímovej práci a učí sa kooperovať.

## VZDELÁVANIE PRE 21. STOROČIE

A. Baránková, B. Bystrica

Postupná kryštalizácia trojdňového workshopu Integrované tematické vyučovanie (ITV) odhalila štruktúru troch vzájomne sa prelínajúcich kruhov, ktoré sú v USA samozrejmom symbolickou súčasťou publikácií o ITV. Každý deň zodpovedal jednému z troch okruhov. Ich prieniky nie sú len vzájomné presahy a súvislosti, vyjadrujú zároveň spätosť a súdržnosť celého systému



javiaceho svoju pružnosť a otvorenosť.

Oblasť poznatkov z výskumov mozgu za posled-

ných 20 rokov odкрýva efektívnejšie a zaujímavejšie možnosti práce v oblasti vzdelávania, vytvárania širokých sociálnych väzieb k životu ako takému, ktorý tvorí mikroštruktúru celého vesmíru.<sup>1</sup>

Najdôležitejším výsledkom dosiahnutým pri výskume ľudského mozgu je jedna z mozgovokompaktibilných zložiek (Brain compactibles Components) - **neprítomnosť ohrozenia** (Absence of Threat). Aknie je vytvorené bezpečné prostredie, ľudský mozog nie je schopný sa učiť. Vytvorili sme veľa direktívnych metód, ktoré bránia ľudskému mozgu učiť sa. Bezpečné prostredie znamená 90% úspechu, zdôrazňuje Patricia Walsh.

Jedna z východiskových teórií je Mc Leenova teória tzv. **mozgovej trinity**, ktorá v mozgu rozlišuje tri úrovne. Najnižšiu úroveň tvorí reptilný mozgový systém. Pracuje inštinktívne a umožňuje človeku prežiť, keď sa ocitá v ohrození.<sup>2</sup> Vyššej úrovni odpovedá limbický systém, ktorý zahŕňa city, pocity, nálady. Mysliacou časťou ľudského mozgu je jeho celebrálna časť - mozgová kôra. Dôležité je, že v danej chvíli dominuje len jedna z týchto troch úrovní. Na signál ohrozenia reaguje mozog tým, že klesá do jeho nižších úrovní.<sup>3</sup> Ak sa dieťa ocitá v takomto stave, nie je schopné prijímať myšlienky, informácie.<sup>4</sup>

Neprítomnosť ohrozenia nie je jedinou mozgovokompaktibilnou zložkou, ktorú by mal učiteľ rešpektovať pri vytváraní optimálnych podmienok v procese "učenia sa".<sup>5</sup> Mal by zabezpečiť také prostredie a podmienky, aby

<sup>1</sup> V procese fylogény dospel vývoj ľudského mozgu k vzájomnej súčinnosti pravej a ľavej hemisféry, avšak z času na čas jedna z nich dominuje. Ľavá hemisféra pracuje **verbálnymi prostriedkami**, pravá vizuálnymi. **Systém a kontrola** charakterizujú ľavú hemisféru, kým pravá je tvorivá a hravá. **Logika** vychádza z ľavej hemisféry, z pravej **humor** a "šiesty zmysel". **Kritika, analýza** je výsledkom činnosti ľavej hemisféry, **syntéza, tvorivosť a intuícia** pravej. Pravá pracuje s hypotézou, nápad prichádza z pravej strany a jeho zdôvodnenie s otázkou **PREČO** rieši ľavá mozgová hemisféra a pod.

<sup>2</sup> Pomáha človeku rýchlo rozhodovať, avšak nedisponuje jazykom, pretože pri inštinktívnom konaní nie je potrebný.

<sup>3</sup> V prípade pocitu smútku, osamelosti sa zosúva iba o jeden stupeň nižšie, v prípade životného ohrozenia dosahuje najnižšiu úroveň reptilného systému.

<sup>4</sup> Pocity ohrozenia u detí často vytvárajú samotní učitelia. S týmto pocitom však deti prichádzajú aj z rodinného prostredia, dokonca si ho vytvárajú i navzájom medzi sebou negatívnymi vzťahmi a správaním sa k sebe.

<sup>5</sup> Ďalšie zložky: obohatené prostredie, významnosť obsahu, adekvátny čas, možnosť výberu, okamžitá spätná väzba, dokonalosť, spolupráca.

deti udržal v tomto optimálnom stave učenia sa tak dlho, ako je to možné a potrebné. Avšak, ako hovorí SR. PATT, ticho v triede nemusí vždy znamenať pokoj, môže tiež signalizovať strach.

Vnútorň pokoj, utíšenie možno dosiahnuť prostredníctvom rôznych dychových cvičení spojených s relaxáciou, využitím pozitívnych potvrdení a vizualizácie počas meditácií.<sup>6</sup>

V triede so zavedeným ITV by nemal chýbať zvláštny kútik, kde sa môžu deti uchýliť, ak potrebujú chvíľu intimity. V Amerike ho nazývajú "Austráliou". Niekedy sa deti samé rozhodnú pobudnúť v tomto "útulku", alebo ich podnieti učiteľ. K tomu, aby učiteľ eliminoval pocit ohrozenia, nestačí iba vytvárať pozitívne prostredie. Je nutné splniť ďalšie predpoklady, ktoré sú vlastne celoživotnými pravidlami.<sup>7</sup>

Základom nových vzťahov učiteľa a žiaka je sústredenie pozornosti na kladné postoje a správanie detí vždy spojené s poďakovaním (nie na "okrikovanie" ich negatívnych prejavov). Mnohé deti potrebujú i pozitívny dotyk učiteľa.

Jednou z možností ohrozenia môže byť samotná miestnosť. Kreatívne prostredie je miesto, "kde by som rád žil", "kde mám dostatočnú voľnosť, kde sa mi nikto neposmieva za to, že som tvorivý"... k tomu nestačí len pocit čistoty. Koncentrácii napomáha celková organizácia priestoru.<sup>8</sup>

### K tvorbe zmysluplných osnov

Stratégia tvorby osnov využíva poznatky z teórie chaosu - **paradigiem a mozgovej selekcie!**

"Prvým krokom, ako zlepšiť učenie žiakov, sú zmysluplné osnovy. Obsah a kontext sú hnacie sily, ktoré rozvíjajú zručnosti a návyky potrebné na to, aby sa zo žiakov

stali aktívni členovia spoločnosti. Preto osnovy musí pripravovať učiteľ - musí byť vnútorne spätý s tým, čo učí žiakov."<sup>9</sup>

Tvorba osnov sa skladá z niekoľkých krokov.



Začína výberom celoročnej témy,<sup>10</sup> ktorá je zjednocujúcou myšlienkou celého obsahu učiva aj zručností. Má u žiakov vzbudzovať nadšenie a záujem. Z pozadia celoročných tém vystupujú mesačné tematické celky (korešpondujúce s platnými osnovami), ktoré zohľadňujú niektorý z organizačných komponentov.<sup>11</sup> Ďalším krokom je určenie kľúčových bodov a posilňujúcich faktov, stručných a jasných výrokov, ktoré by sa žiaci mali naučiť.<sup>12</sup>

<sup>6</sup> Čím je rýchlejší interval dýchania, tým nižšie "klesá mozog". Sústredenie pozornosti na dych odpuťava pozornosť od rôznych rušivých momentov.

<sup>7</sup> Dôveryhodnosť (Trustworthy) - učiteľ musí vyjadriť dôveru, že deti zvládnu i ťažšie úlohy, avšak vzájomná dôvera musí byť obojstranná i medzi deťmi navzájom.

Pravdovravnosť (Truthful) - deti musia byť presvedčené, že učiteľ hovorí pravdu a musia mať k dispozícii čas na overenie si týchto dvoch vlastností. Špecifickými pravidlami sú:

Aktívne počúvanie (Active listening) - počúvanie so záujmom, vyžaduje napr. "očný kontakt" a pod.

Nevysmievanie sa - neponižovanie (No Put Downs) - ako návod k vzájomnému pozitívnemu správaniu a vyjadrovaniu sa deti môžu prostredníctvom techniky brainstormingu zostaviť zoznam všetkých možných spôsobov prejavu úcty, ocenenia, uznania.

"Osobný najlepší výkon" (Personal Best) - očakávanie, že deti budú pracovať na maximálnej úrovni, s mierou ich povzbudzovať k lepšiemu výkonu, taktiež napr. pomocou techniky brainstormingu.

<sup>8</sup> Pri utváraní priestoru môžu byť nápomocní práve rodičia - im najviac záleží na tom, aby sa ich dieťa dobre cítilo. Rozhodujúca je dôvera rodičov v efektívnosť takéhoto spôsobu vyučovania.

<sup>9</sup> Text: Tvorba osnov, materiály k ITV.

<sup>10</sup> Napríklad: Rovnováha, Krása, Zmena, Pravda, Šťastie, Čas...

<sup>11</sup> Ako napríklad - Porovnanie: Vtedy a teraz alebo Časový sled / Chronológia, Rozličné použitia, Hlavné udalosti, Perspektíva...

<sup>12</sup> Príklad, ktorý uviedla Patrícia Walsh - kľúčová veta: "Sova je vynikajúci lovec." (K tomu má prispôbené jednotlivé časti tela a ich funkcie, tie tvoria nasledujúce podporné fakty:

- je schopná pootočiť hlavu o 270 stupňov
- v drápech - pazúroch dokáže vyvinúť silu, ktorá prelomí 200 kg záťaž,
- zakončenia krídel jej umožňujú čo najtichší let.)

Na to, aby deti pochopili túto kľúčovú vetu, nepotrebujú veľa času. Zvyšný čas môže učiteľ využiť na vykonávanie rôznych aktivít, aby do poznávacieho procesu zapojil všetky druhy inteligencie: porovnávať s deťmi, o koľko stupňov sú schopné pootočiť hlavu, vyskúšať vlastnú silu v ruke, kresliť, spievať...

Nasleduje príprava úloh a aktivít, pričom učiteľ musí počítať so zapojením všetkých druhov modalít učenia,<sup>13</sup> všetkých druhov inteligencií<sup>14</sup> a úrovni myslenia, ktoré zahŕňa Bloomova taxonómia kognitívnych cieľov.<sup>15</sup>

Teória mnohonásobnej inteligencie (Multiple Intelligences) tvrdí, že každý človek stelesňuje v sebe sedem druhov inteligencie, ale v rôznom pomere. Deti nie sú schopné zistiť, v ktorej z nich spočíva ich sila. Učiteľ ich však môže posilniť tým, že do vyučovacieho procesu zapojí všetky druhy inteligencie. Posilnenie inteligencie pramení v úspechu a z neho potom vyplýva odvaha prejavovať sa aj v ďalšom druhu inteligencie.

Najdôležitejšia práca, akú učiteľ robí s plnou zodpovednosťou, je riadenie učenia - stanovenie cieľov a správnej stratégie na ich dosiahnutie.

Súčasťou vzdelávacieho programu a jeho stratégií vyučovania je aj nácvik správania žiakov pre skupinovú prácu, napr. pomocou tzv. techniky "kmeňov", ktorú je možné využiť na všetkých typoch škôl a vo výchove. Deti musia mať však dostatočný časový priestor, kým sa nové modely správania stanú pre ne prirodzené, pričom zmena v správaní sa dosahuje pozitívnym posilňovaním.

ITV je jednou z mnohých ciest alternatívnych metód vyučovania a výchovy. Uviesť ITV plne do praxe trvá 3 až 5 rokov. Prírodné, každý učiteľ môže rozhodovať, ktoré prvky či predmety je vhodné integrovať v našom prostredí a v našich podmienkach, t.j. každý učiteľ môže pristupovať k tomuto systému slobodne a kreatívne, pretože napriek skutočnej náročnosti samotný systém ITV v sebe kreativitu stelesňuje.

(Voľne spracované materiály, poznatky a skúsenosti z kurzu integrovaného tematického vyučovania - ITV, ktorý viedla SRPATT - Patricia Walsh, členka Asociácie S. Kovalik v USA. V Bratislave pracuje nadácia autorky ITV, S. Kovalik od roku 1992).

Použité texty a materiály:

1. Prednášky Patricie Walsh
2. Tvorba osnov
3. Časopis EDUKO, roč. I., č. 1/1993

## KARTOTÉKA V DEJEPISE

J. Beňková, Gymnázium Metodova, Bratislava

V jednej z vyučovacích tém slovenského jazyka Ako spracúvať a uschovávať informácie sa dočítame: "Kartotéka, čiže lístkovnica je nevyhnutnou pomôckou pre racionálnu duševnú prácu, pretože je prehľadná, systematická a pritom jednoduchá." (SJ pre I.-II. ročník stredných škôl, SPN, Bratislava 1986, s. 18.)

Už v I. ročníku sa teda žiaci všetkých stredných škôl učia, prečo je dôležité viesť si kartotéku, ako ju zostavovať, čo musí obsahovať excerpčný lístok, ako správne (i pravopisne) uvádzať prameň a pod. Z tohto učiva vychádza aj domáca úloha (ktorá trvá permanentne počas celého stredoškolského štúdia): viesť si kartotéku. Väčšina žiakov tak robí, ale opäť väčšina z nich jej obsah zameriava predovšetkým na učivo slovenského jazyka a literatúry a aktuality s tým spojené. Vedie ich k tomu aj fakt, že pri písomných a ústnych maturitných skúškach sú excerpčné lístky pre nich pomôckou, ktorú, pravdaže, radi používajú.

Kartotéka je potrebná aj v dejepise. Pomôže študentovi zapamätať si a orientovať sa v množstve historických faktov, udalostí, osobností, naučí ho viesť si

evidenciu literatúry, časopisov (hlavných myšlienok) a pod.

V našej praxi sme tvorbu kartotéky najprv ponechali na báze dobrovoľnosti. Vyžadovali sme ju iba v IV. ročníku v rámci seminára z dejepisu. Získali sme pritom iba dva poznatky:

- a) tvoriť kartotéku až v maturitnom ročníku je neskoro,
- b) je potrebná (žiaci, ktorí majú počítač, nahradili ju týmto spôsobom).

Rozhodli sme sa preto vyžadovať od žiakov jej systematickú tvorbu. Žiakov okrem iného motivujeme tým, že im pri ústnych maturitných skúškach umožňujeme nahliadnuť do excerpčných lístkov. Vopred oponujeme tým kolegom, ktorí tvrdia, že je to príliš veľká pomoc. Naše skúsenosti (napokon i zo slovenského jazyka a literatúry) nám potvrdzujú, že žiaci učivo ovládajú, pri skúšaní sa dá ľahko zistiť, či žiak problematiku ovláda, alebo nie. Napokon každý z nich vie, že učivo musí ovládať čo najlepšie, pretože ho čakajú prijímacie pohovory a tie sú z dejepisu skutočne náročné.

<sup>13</sup> Zraková, sluchová, pohybová, dotyková.

<sup>14</sup> Lingvistická, Logicko-matematická, Muzikálna, Priestorová, Telesne-kinetická, Interpersonálna, Intrapersonálna.

<sup>15</sup> Poznatky, osvojenie, aplikácia, analýza, hodnotenie, syntéza.

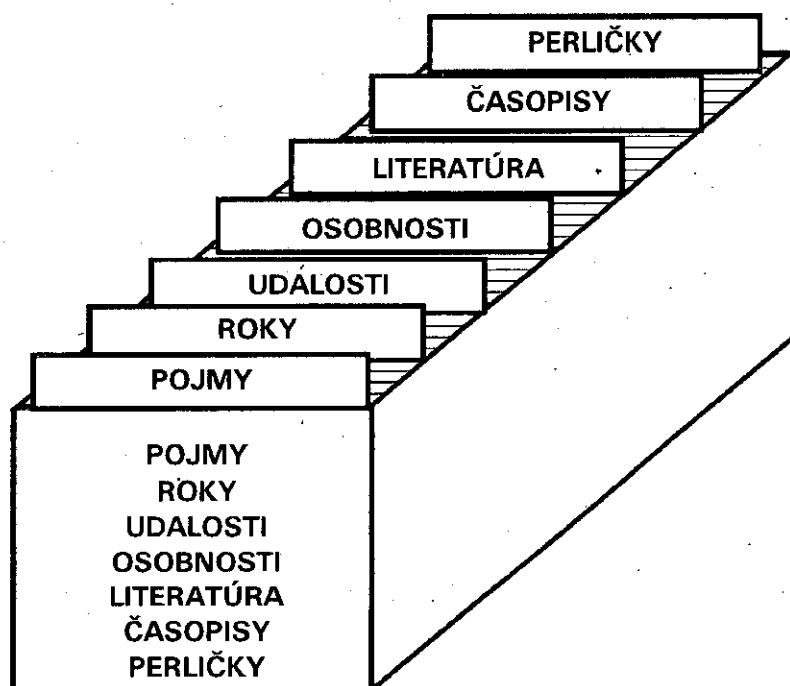
### Technika tvorby kartotéky žiakom

Kartotéku tvoríme z kartotečných (excerpčných) lístkov formátu A6 (rozmery: 15 x 10,5 cm), z ktorých každý obsahuje: doslovný citát (alebo jednu ucelenú myšlienku - môže doplniť vlastným hodnotením), na hornej časti je heslo, na dolnej sú identifikačné údaje: autor, názov knihy, miesto, vydavateľ, rok vydania, strana a dátum zápisu (obr. č. 1). Pri článkoch z časopisov uvedieme autora, názov článku (v origináli aj preklade), názov časopisu, ročník, rok vydania, číslo a stranu.

DESIATOK	POJMY
poplatok poddaných cirkevnej vrchnosti z celkovej úrody na poliach poddaných, ktorý tvoril 1/10 ich hospodárskeho výnosu.	
JÍLEK, T. - BAĎURÍK, J. - BUTVINOVÁ, M.: Dejepis pre 6. roč. ZŠ. Bratislava, SPN 1983, s. 234.	

Obr. č. 1

Kartotéku rozdelíme na časti (obr. č. 2)



Obr. č. 2

Každá časť môže mať aj farebne rozlíšené časti: Napr.: Pravek - bielu, Starovek - modrú, Stredovek - červenú, Novovek - žltú, Najnovšie dejiny - fialovú. Farebnosťou dosahujeme lepšie vizuálne vnímanie. Ďalšie usporiadanie môže byť nasledovné:

- a) Pojmy: abecedné radenie v rámci toho-ktorého obdobia,
- b) roky - chronologické radenie,
- c) udalosti - abecedné radenie,
- d) osobnosti - abecedné radenie,
- e) literatúra - radenie môže byť dvojaké:
  1. menný register,
  2. vecný register (obr. č. 3),
- f) perličky - abecedne, ale aj podľa autorov.

### Technika tvorby kartotéky triednym kolektívom

Na začiatku školského roka - najlepšie hneď v 1. ročníku - rozdelíme triedu do toľkých skupín, koľko chceme mať hesiel v kartotéke (v našom prípade 7 - pozri obr. č. 2). Určíme vedúcich skupín. Ak žiakov ešte nepoznáme, môžu nimi byť žiaci, ktorí sú v danej skupine prví v abecede. (Skupiny i vedúceho striedame, aby boli rovnomerne zaťažené.) Úlohou každej skupiny bude pripravovať kartotečné lístky zo svojej oblasti (napr. heslo Pojmy), pričom ich musia vyvesiť na nástenku, aby si ich mohli opísať žiaci z ďalších skupín. (Samozrejme, každý žiak si môže text na jednotlivých excerpčných lístkoch rozšíriť, resp. upraviť tak, ako mu to vyhovuje.)

V našej praxi vyžadujeme kartotéku od každého žiaka, v triedach spoločenskovedného zamerania detailnejšie spracovanie, s väčším počtom hesiel, v prírodovednom zameraní len najdôležitejšie fakty, roky, osobnosti a pod.

Osobitná skupina žiakov tvorí triednu kartotéku, prispôbenú praktickým potrebám, na hodinách dejepisu. Znamená to, že kartotečné lístky v heslách Pojmy, Roky, Udalosti, Osobnosti sú dvojmo: na jednom excerpčnom lístku je heslo, na druhom odpoveď naň (s uvedením prameňa). Prečo?

Osobitná skupina žiakov tvorí triednu kartotéku, prispôbenú praktickým potrebám, na hodinách dejepisu. Znamená to, že kartotečné lístky v heslách Pojmy, Roky, Udalosti, Osobnosti sú dvojmo: na jednom excerpčnom lístku je heslo, na druhom odpoveď naň (s uvedením prameňa). Prečo?

### Využitie kartotéky triedou

Písanie hesiel do triednej kartotéky dvojmo má svoje opodstatnenie. Na ilustráciu: napr. heslá z Úvodu do dejepisu a Praveku pripravujú skupiny (pozri vyššie) na každú hodinu a využívame ich podľa možnosti čo najčastejšie na začiatku vyučovacej hodiny. Začíname tým, že rozdáme excerpčné lístky žiakom. Jeden žiak prečíta heslo (napr. Numizmatika), druhý - ten, čo má odpoveď - musí promptne reagovať: "Náuka o minciach, peniazoch a ich historickom vývoji. Okrem peňazí skúma aj medaily, plakety, odznaky a vyznamenania. Ako vedná disciplína od 17.-18. stor. Na Slovensku prvé mince v 2. stor. pred n. l. - strieborné keltské mince, tzv. mince s lýrou." Inokedy žiak prečíta napr. len odpoveď a druhý musí povedať heslo, resp. rozdáme len heslá a žiaci spamäti odpovedajú.

Písanie hesiel do triednej kartotéky dvojmo má svoje opodstatnenie. Na ilustráciu: napr. heslá z Úvodu do dejepisu a Praveku pripravujú skupiny (pozri vyššie) na každú hodinu a využívame ich podľa možnosti čo najčastejšie na začiatku vyučovacej hodiny. Začíname tým, že rozdáme excerpčné lístky žiakom. Jeden žiak prečíta heslo (napr. Numizmatika), druhý - ten, čo má odpoveď - musí promptne reagovať: "Náuka o minciach, peniazoch a ich historickom vývoji. Okrem peňazí skúma aj medaily, plakety, odznaky a vyznamenania. Ako vedná disciplína od 17.-18. stor. Na Slovensku prvé mince v 2. stor. pred n. l. - strieborné keltské mince, tzv. mince s lýrou." Inokedy žiak prečíta napr. len odpoveď a druhý musí povedať heslo, resp. rozdáme len heslá a žiaci spamäti odpovedajú.

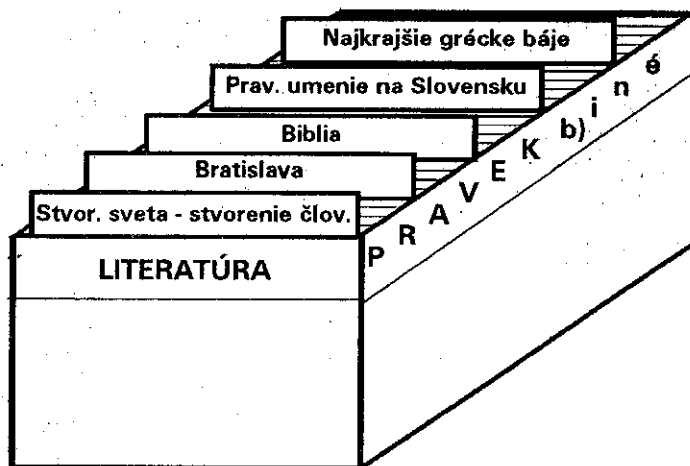
Touto hravou formou nútime žiakov zapamätať si text (nežiadame to, pochopiteľne, spať) a byť aktívnym v domácej príprave i na vyučovaní. Pravidelným opakovaním si žiaci pojmy, roky, udalosti, osobnosti zafixujú, vedomosti sú trvalejšieho charakteru, dajú sa oživiť vo vyšších ročníkoch a pod. (Ostatné heslá napr. Literatúra nežiadame, ak, tak len najdôležitejšie tituly. Považujeme to za zbytočné preťažovanie žiaka. Používa ich v domácej príprave, pretože má na nich vypísané najhlavnejšie myšlienky, korešpondujúce s obsahom preberaného učiva. V prípade záumu má zoznam k dispozícii a môže si prečítať titul, ktorý potrebuje, resp. ho zaujme.)

#### Využitie kartotéky jednotlivcom

Individuálna kartotéka slúži žiakovi na domácu prípravu. (Navyše sa domnievame, že môže poslúžiť aj ostatným členom rodiny, ak žiak v domácej príprave uplatní metódy z vyučovania. "Opakovanie - matka múdrosti" - by malo platiť i tentokrát.) Jej vyhotovovanie - podľa nás - žiaka nezaťažuje, pretože mnohé heslá si píše už na hodine.

Na záver chceme opätovne upozorniť, že pre učiteľa je to práca spočiatku veľmi namáhavá, pre väčšinu žiakov úplne neznáma, preto sa jej bránia (občas majú

rovnaké názory aj rodičia). I napriek tomu sa riadme krédom: "Zlý začiatok - dobrý koniec." - A neofutujeme. My, ani žiaci. Zvlášť tí, ktorí chcú z dejepisu maturovať, ktorí z neho budú robiť prijímacie pohovory na vysokú



školu. Tvorbou kartotéky si žiaci - okrem už vyššie spomínaného - zvykajú na systematickú prácu, osvojujú si zručnosti a návyky, musia byť aktívni - a na tom by každému učiteľovi malo záležať. I vtedy, keď ho to stojí neúmerne veľa času, námahy a trpezlivosti.

## Neokrádajme žiakov o pohybovú aktivitu

L. Palovčík, SPŠ Michalovce

O tom, aké priaznivé účinky má telesný pohyb na ľudský organizmus, dnes už takmer nikto z nás nepochybuje. A predsa vo svojej pedagogickej praxi sa ešte i dnes stretávam s prípadmi, ako keby na túto známu skutočnosť niektorí učitelia úplne zabúdali. Mám na mysli predovšetkým suplované hodiny telesnej výchovy. Neraz sa totiž stáva, že učiteľ telesnej výchovy nie je z rôznych príčin v škole prítomný (školenie, PNS, VVLZ). A ako sa jeho neprítomnosť spravidla supluje? Obyčajne suplujúci učiteľ odkáže žiakom, aby prišli rovno do triedy, resp. s nimi presedí celú hodinu v šatni. Čo asi tak k takémuto nepedagogickému počínaniu suplujúceho učiteľa vedie? Je to, podľa mňa, nepochybne vlastná pohodlnosť, lenivosť a zámer nekomplikovať si situáciu, v ktorej sa daný učiteľ ocitol. Takýto učiteľ zrejme uvažuje asi takto: "Čo budem v tej telocvični s tými žiakmi robiť? To mám počúvať celú hodinu vresk a hurhaj? Veď ma z toho určite bude bolieť hlava. A čo keď sa niektorému žiakovi stane nebudajnejaký úraz? Ešte to by mi tak chýbalo!" Po takýchto úvahách stačí už iba krôčik k tomu, aby učiteľ sám seba ľahko presvedčil, že bude predsa len lepšie a bezpečnejšie, keď žiaci budú sedieť v triede. Aspoň sa im nič nestane, ba dokonca si urobí nejakú prácu, na ktorú doposiaľ nemal čas. Konečné roz-

hodnutie je teda jasné. Žiaci namiesto pohybu zostávajú ticho sedieť v triede. Poznám aj takých, ktorí predsa len majú trochu výčitky a zaradia v triede aspoň krátku telovýchovnú chvíľku, zavŕšenú 5-10-minútovým rozprávaním o športe. Iní zase s nadšením a plným elánom vyučujú svoj vyučovací predmet. Ale nájdu sa aj takí, ktorí majú v sebe naozaj toho pravého športového ducha a žiaci dostávajú parádne zabrať v telocvični, ako keby tam učil kvalifikovaný telocvikár. Ale tých je naozaj málo. Na našej škole sú takými napr. RNDr. Rakovská, Ing. Kuzma i zopár ďalších, no už menej aktívnych a trochu i bojazlivých. Čo k tej prvej kategórii učiteľov ako telocvikár povedať? V takýchto prípadoch nevidí učiteľ nikoho iného, iba seba samého a neberie na žiakov vôbec ohľad. Ináč by si musel uvedomiť, že dnešná mládež má tak málo pohybu, že je to až na zaplakanie. A i o to málo pohybu ich niektorí učitelia oberajú svojou nezodpovednosťou a pohodlnosťou. Pritom každý priemerne inteligentný žiak veľmi ľahko príde na to, že takýto učiteľ nerobí nič iné, iba si situáciu náramne rýchlo zľahčuje. Vari je naozaj takým veľkým problémom ísť do tej telocvične, poveriť šikovného žiaka rozcvičkou, zaradiť nejakú naháňačku a nechať ich zahrať, povedzme, basketbal alebo volejbal? A že sa môže stať aj úraz? Veď ten sa stal

už nejednému skúsenému telocvikárovi. Pravda, chce to dôkladne poučiť žiakov o bezpečnosti, upozorniť na disciplínu i na to, aby boli k sebe trochu ohľaduplní. No a samozrejme treba byť stále pri nich. V tom prípade, keď sa aj niečo stane, musí mať takýto učiteľ svedomie celkom čisté. A takí učitelia, ktorí majú pred úrazmi predsa len panický strach, môžu absolvovať so žiakmi aspoň krátku zdravotnú prechádzku, spojenú s jednoduchými strečingovými cvičeniami, ktoré dnes už solídne ovláda skoro každý žiak. Vždy je to z hľadiska efektívneho

využitia času lepšie, ako umárať žiakov v triede pasívnou nečinnosťou alebo neoprávneným zaťažovaním žiaka iným vyučovacím predmetom.

*Rekordér*

*Športuje, hanbu  
nerobí,  
veď prekonáva -  
choroby.*

*J. Bíly*

## INFORMATIKA BEZ INFORMATIKY

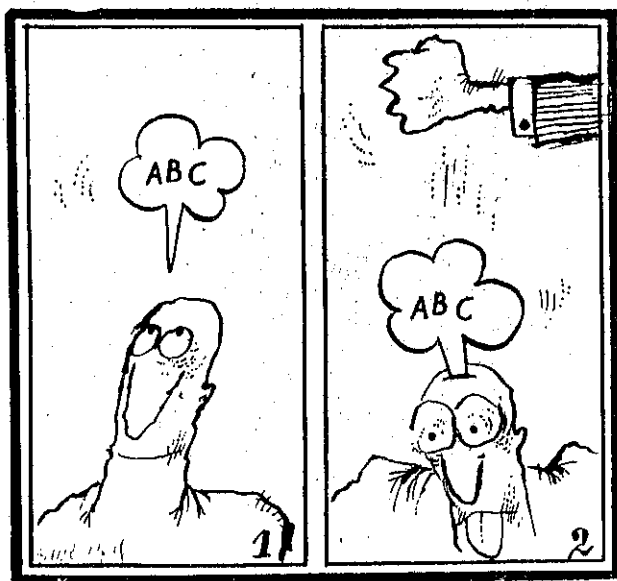
J. Magyar, Metodické centrum B. Bystrica

Jednotlivé obdobia vývinu ľudskej spoločnosti sa zvyknú charakterizovať podľa tých prvkov technického rozvoja, ktoré najviac dané obdobie poznamenali. A tak sme mali obdobie parných strojov, električky, automobilov a podobne. Súčasné obdobie sa v množstve odbornej i populárnej literatúry začína často označovať ako obdobie výpočtovej techniky alebo obdobie informatiky. Japonský profesor Cukuda si dokonca dovoľuje označiť súčasnú vyspelú spoločnosť ako spoločnosť informatickú. Ku tomuto označeniu prichádza vďaka extenzívnemu nasadeniu informatických systémov do všetkých oblastí života spoločnosti.

A ako sme na tom na Slovensku? Nasadzovanie informačných systémov bolo síce extenzívne, ale vysoko neefektívne a neproduktívne. Takýto postup urobil procesu informatizácie medvediu službu. V súčasnosti sa informačné systémy nasadzujú podľa možnosti jednotlivých užívateľov a ich efektívnosť začína stúpať.

Na také široké nasadenie systémov je potrebná i kádrová príprava. A v tomto bode sa začínajú veľké problémy. Príprava kádrov je dlhodobou záležitosťou. V systéme nášho školstva sa síce predmety spojené s informatikou a výpočtovou technikou začali učiť pomerne skoro, ale takmer vždy to bolo len "platonické" vyučovanie, nakoľko školám vždy chýbalo zodpovedajúce technické a programové vybavenie. A relatívne dobré výsledky, ktoré školy napriek tomu dosiahli, boli odrazom entuziazmu a kvalitnej práce samotných pedagógov. V súčasnom období je však nevyhnutné v maximálnej možnej miere začať upravovať učebné osnovy predmetu informatika, ktorý sa povinne vyučuje na gymnáziách i mnohých stredných odborných školách. Na začiatku vyučovania tohto predmetu sa väčšinou učila algoritimizácia a programovanie v niektorom konkrétnom programovacom jazyku. Postupne si samotní učitelia všimli, že z každého žiaka programátor nebude a v súlade s nasadzovaním personálnych počítačov sa obsah učiva menil. Tak sa na väčšine stredných škôl v rámci tohto predmetu vyučujú i tematické celky zamerané na obsluhu personálnych počítačov a prácu so štandardným programovým vybavením. Vyučovanie programovania sa posunulo do polohy voliteľného predmetu.

Tu však dochádza ku paradoxnej situácii. Predmet informatika sa informatikou vôbec nezaobera, prípadne sa jej dotýka len okrajovo. Prítom je zrejmé, že takmer všetci absolventi stredných škôl sa práci s informačnými systémami nevyhnú. Ku prvým stretom dochádza u tých žiakov, ktorí študujú na vysokých školách. Tam sa potom musia tieto nedostatky odstraňovať, čo predstavuje zbytočnú záťaž pre študentov i školy samotné. Tí, ktorí idú rovno do praxe, musia absolvovať rôzne kurzy, čím zbytočne zaťažujú rozpočet svoj, zamestnávateľov, najčastejšie však úradu práce. Do blízkej budúcnosti je preto nevyhnutné začleniť do učebných osnov informatiky tematický celok Informatika a informačné systémy.





**Návrh učiva tematického celku Informatika a informačné systémy**

Celý tematický celok by mohol byť rozdelený do štyroch častí:

1. Úvod do informatiky a informačných systémov
2. Informácia, jej druhy, práca s informáciami
3. Informačné systémy
4. Praktická činnosť v informačnom systéme

1. V tejto časti so žiakmi prebrať:

- a) historický vývoj informatiky (jej základný prvok - informáciu môžeme charakterizovať ako veličinu, ktorej príjmom sa u príjemcu odstraňuje alebo znižuje neurčitost', neznalosť),
- b) informačné systémy, ich technické a technologické zabezpečenie, historický vývoj a ich úloha i perspektívy do budúcnosti.

2. Informácia, jej charakteristické prvky, ako sú veľkosť, druh...

Delenie informácií:

podľa množstva a zložitosti na:

- základné (napr. vek, hmotnosť, počet a pod.),
- združené (sú zložené zo základných),
- komplexné (poskytujú úplný prehľad o problematike),
- výberové (triedené informácie o určitej časti),

podľa doby ich platnosti na:

- stále,
- premenné,

podľa prístupnosti pre verejnosť na:

- verejné,
- s obmedzeným prístupom.

Spôsoby práce s informáciami a ich vzájomná nadväznosť:

- získavanie informácií,
- prenos a ukladanie informácií,
- archivácia a ochrana informácií,
- spracovanie a výber informácií,
- analýza informácií,
- aktualizácia informácií,
- poskytovanie informácií.

3. Druhy a typy informačných bánk

Banky dát rozlišujeme podľa:

- ich pôsobnosti,
- druhov v nich spravovaných dát,
- spôsobu spravovania, resp. sprístupňovania týchto dát.

Rozdelenie bánk dát z hľadiska pôsobnosti zahŕňa:

a) územné banky dát (teritoriálne):

- medzinárodné,
- národné,
- oblastné,

b) predmetové banky dát (ich pôsobnosť je vymedzená predmetovou náplňou):

- odvetvové,
- odborné,
- podnikové,
- c) banky dát zmiešaného typu.

Rozdelenie bánk dát z hľadiska druhov údajov v nich obsiahnutých:

- a) hľadisko sémantického obsahu dát,
- b) hľadisko formy v nich ukladaných dát,

a) Podľa sémantického obsahu ukladaných dát rozoznávame:

1. banky dát obsahujúce kritické dáta (oblasť fyziky, chémie, atď),
2. banky dát obsahujúce technicko-ekonomické údaje (sem patria banky dát na riadenie, marketing, vodohospodárska banka a iné),
3. banky dát zemepisného a prírodovedného odboru (kartografické banky dát, geografické, geologické banky dát),
4. sociologické banky dát (ďalej banky dát kultúry, umenia atď),
5. banky dát sociálno-ekonomického charakteru (štatistické banky dát),
6. právnické banky dát,
7. informatické banky dát.

b) Podľa hľadiska formy ukladaných údajov do bánk dát rozoznávame:

1. banky dát s kvantitatívnymi údajmi
2. banky dát spracúvajúce bibliografické údaje
3. dokumentačné banky dát týkajúce sa odborných dokumentov

Informačná banka sa skladá z dvoch základných častí:

- a) súboru informácií,
- b) systému riadenia informačnej banky.

Požiadavky na súbor informácií:

- jediné uloženie informácie,
- integrácia prvkov banky dát,
- nezávislosť informácií,
- užívateľský prístup a použitie,
- pružnosť uloženia dát,
- aktualizácia dát.

Požiadavky na systém riadenia vychádzajú z jednotlivých činností, ktoré s informáciami chceme realizovať. Navyše informačný systém uskutočňuje:

- definovanie štruktúry informačnej banky,
- komunikáciu medzi systémom a užívateľom,
- komunikáciu s ostatnými systémami,
- ochranu dát.

Posledným tematickým celkom v tejto problematike by bolo praktické použitie informačných systémov.

## VYCHOVÁVAŤ AJ MATEMATIKOU

D. Jedinák, Inšpekčné centrum Topoľčany

Matematika ako odraz vzrušujúcej harmónie prírody v ľudskej myšli sa nevyhnutne a organicky podieľa na formovaní nielen špeciálnej vedomostnej úrovne, ale môže svojím obsahom i vyučovacími metódami a formami, ruka v ruke s rozšírením matematických vedomostí a zručností, s odkrývaním matematickej kultúry, aj mnohostranne výchovne pôsobiť, utvárať nielen intelekt, ale aj rozvíjať morálno-vôľové vlastnosti a svetonázorové postoje. Spôsob myslenia je základnou kategóriou a charakteristikou ľudskej bytosti. Hlboký, všestranný a predvídaný spôsob uvažovania smeruje k tajomstvám múdrosti. Správne myslieť znamená pochopiť, úplne argumentovať, dokazovať, presvedčovať. Matematika ako škola úsudkov, dôkazov a logickej argumentácie prispieva k rozvoju pozorovacích schopností, pamäti, predstavivosti, vnímavosti aj pre nematematické súvislosti. Logicke chápanie súvislostí, neformálne porozumenie pojmov, definícií, viet a symbolov rozvíja dialektické myslenie a pomáha pri vytváraní základov teórie poznania.

Myslením človek lepšie využíva možnosť svojho rozumu. Znasobuje svoje osobné schopnosti, prispieva k rozvoju spoločnosti. Chápme samostatné myslenie ako vnútorný príkaz, občiansku povinnosť. Veľmi pekne to vyjadril nositeľ Nobelovej ceny P. L. Kapica: "Cieľom vzdelania nie je len poskytovať človeku všestranné znalosti potrebné k tomu, aby sa stal plnohodnotným občanom, ale tiež v rozvíjaní samostatnosti myslenia, nutnej pre rozvoj tvorivého chápania sveta, ktorý človeka obklopuje." Zmysel pre matematický spôsob argumentácie je nutnou súčasťou rozvoja vedy a techniky, potrebou pre ovládanie prírody i riadenie spoločnosti. "Matematika je učiteľkou presného a poctivého myslenia a vedie k trpezlivému, ale pravdivému životu." (B. Bydžovský).

"Hlavne v matematike musíme viesť žiakov k tomu, aby v obvyklej reči sa vyhýbali slovám a frázam, ktoré nedávajú zmysel. Matematika nielen môže, ale aj musí pomáhať vytvárať u žiakov návyky na zreteľné, stručné, výrazné a logické vyjadrovanie. To im isto v živote pomôže účinnjšie odovzdávať svoje vedomosti, zručnosti a túžby do vedomia iných ľudí." (B. V. Gnedenko)

Správne vedené vyučovanie matematiky nabáda k nestrannému objektívizmu, prehlbuje schopnosť priznať sa k o-

mylu, prispieva k riešeniu problémov z nových hľadísk. Matematické úlohy umožňujú študentom zvažovať všetky prípustné možnosti, prechádzať od konkrétneho k abstraktnému, od jednotlivého a osobitného k všeobecnému a naopak. "Matematika vedie k sledovaniu argumentácie partnera a pestovaniu zmyslu pre uprednostnenie pravdy pred vlastným subjektívnym názorom." (B. Riečan)

Pri štúdiu matematiky sa vytvárajú, rozvíjajú a upevňujú aj kladné charakterové, vôľové a morálne vlastnosti: svedomitosť, presnosť, sústavnosť, dôkladnosť, sebakritickosť, zodpovednosť, iniciatívnosť, vytrvalosť, húževnatosť. Matematika sa neznáša s povrchnosťou a nesystematickosťou. Krása logickej výstavby, hlboká nadväznosť a prehľadnosť postupov zanecháva pri štúdiu matematiky estetické zážitky. Matematici sa až prekvapivo často zhodujú v estetických hodnotách svojich postupov. Chápu svoju vedu ako umenie. P. S. Alexandrov o tom napísal: "Každá vedecká tvorivá činnosť, vrátane matematickej, je spätá s estetickým citom. V matematike je poznávacie kritérium späté s nadšením nad náhle objavenou krásou konečne poznaných zákonitostí."

Matematika ako systém teórií a metód, mohutne a presvedčivo sa uplatňujúcich vo vede, hospodárstve i riadení, zanecháva svojimi špecifickými formami pri štúdiu i vyučovaní aj účinné výchovné svedectvá. Dosahujú sa v dlhodobom sústavnom procese matematického vzdelávania. Aj tu platí, že učiť možno slovami, vychovávať iba príkladom. Nielen pre výchovu matematikou platia slová L. N. Tolstoj: "Veda je veda a nič výchovného v sebe nemá. Výchovný prvok je vo vyučovaní vedám, v učiteľovej láske k svojej vede, v jeho láskyplnom výklade a v pomere učiteľa k žiakovi. Ak chceš žiakov vychovať vedou, miluj ju, znej ňou a žiaci si potom zamilujú teba i vedu a ty ich vychováš." Vyučovaním matematiky vychovávame a sme vychovávaní.

*Nula*

*O nule sa  
ľahko hovorí.  
Nemá hladý,  
ani záporý.*

*J. Bilý*

## Skúsenosti z prijímacích skúšok z matematiky

L. Hrdina - V. Kolbaská, Metodické centrum v Bratislave

Jeden z rozhodujúcich krokov v živote žiaka 8. roč. ZŠ je jeho prijímacia skúška na strednú školu. Toho sú si vedomí i učelia matematiky základných a stredných škôl. Preto sa v období október 1992 až

február 1993 stretli v deviatich okresoch západoslovenského regiónu, aby si spolu s pracovníkmi Metodického centra z Bratislavy a pracovníkmi metodických oddelení jednotlivých školských správ vymenili poznatky a skúse-

nosti a vzájomne sa informovali o priebehu a výsledkoch prijímacích skúšok z matematiky na stredné školy. Požiadavka stredných škôl bola, aby žiaci ZŠ zvládli základné učivo, aby mali zručnosť v početných operáciách a nedopúšťali sa elementárnych chýb (napr. v riešení rovníc, počítaní so zlomkami, premieňaní objemových jednotiek, percentách a pod.). Na druhej strane základná škola požadovala rešpektovanie učebných osnov a vyhýbanie sa úlohám, ktoré vychádzajú z rozširujúceho učiva, ako je napr. sčítovanie a odčítovanie algebraických výrazov.

Na prijímacie skúšky sa vyberala zväčša sada piatich príkladov, zameraná na úpravu algebraických výrazov, lineárnu rovnicu či sústavu rovníc, slovnú úlohu, konštrukčnú a výpočtovú geometriu. V týchto príkladoch sa využívala kalkulačná zručnosť žiaka, jeho schopnosť použiť správny vzorec, či použiť netradičnú metódu riešenia. Náročnosť príkladov spočíva v textoch slovných úloh, ako i v počte a rôznosti operácií, ktoré musel žiak v riešení použiť. Za náročný príklad sa tak môže považovať napr. lineárna rovnica, kde sa musia odstrániť zátvorky, zmiešané číslo napísať v tvare zlomku, zlomky v rovnici odstrániť, vo výsledku zlomok zjednodušiť a vykonať skúšku správnosti, v ktorej sa vyskytuje zložený zlomok.



Náročnosť príkladov závisí tiež od profilácie školy a počtu prihlásených uchádzačov na túto školu.

Na prijímacích skúškach mohli žiaci na viacerých školách používať kalkulačky. Ich použitie si určuje podľa potreby sama stredná škola, ktorá žiakov vopred informuje o tejto možnosti. Podobne sa javí situácia v použití matematických tabuliek.

Z týchto besied vyplynulo, že značná časť učiteľov základných škôl spolupracovala pri navrhovaní a tvorbe príkladov na prijímacie skúšky a zúčastňovala sa opráv týchto písomných skúšok. Na druhej strane niektorí stredoškolskí profesori sa zúčastňovali a zúčastňujú vyučovania matematiky na ZŠ a takto udržiavajú kontakt so svojimi kolegami zo základnej školy.

Stretnutia ukázali, že spolupráca stredoškolských profesorov a učiteľov zo ZŠ je nadmieru potrebná. Je však možná len pri vzájomnej dôvere, rešpektovaní a uvedomení

si skutočností, že prijímacia skúška je pre žiaka prvou etapou, kde má možnosť preukázať svoje vedomosti a spôsobilosti nadobudnuté na základnej škole, ale zároveň je mostom výchovy a vzdelávania, ktoré na seba preberá stredná škola.

## POHĽADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

### Školská autonómia v Rakúsku

J. Bajtoš, Metodické centrum Prešov

V termíne od 27.4. do 30.4.1993 mal som možnosť zúčastniť sa podujatia poriadaného Pedagogickým inštitútom vo Viedni, ktoré bolo určené riaditeľom technických a priemyselných škôl Rakúska. Podujatie sa konalo v Salzburgu a jeho náplňou boli nové učebné plány a nové vyučovacie postupy na školách v Rakúsku.

V súčasnosti prebieha v Rakúsku 15. školská reforma týkajúca sa autonómneho postavenia škôl v školskom systéme. Táto reforma sa medzi učiteľskou verejnosťou zvykne nazývať aj tzv. šokovou reformou školstva. Škola potrebuje autonómiu, ktorá ľudom, čo v nej

pôsobia - riaditeľom, učiteľom a žiakom, práve tak aj rodičom, vytvorí možnosti voľby a rozhodnutia. Táto možnosť bude všetkých menovaných stimulovať tým viac, čím viac bude spojená s vyhládkou hospodárskej prosperity.

Problematiku autonómie škôl je potrebné chápať z dvoch základných hľadísk. V prvom rade je to autonómia zasahujúca všetky mimovyučovacie školské aspekty a druhé hľadisko sa dotýka autonómie vyučovacieho procesu. Pod pojmom mimovyučovacie školské aspekty rozumieme všetky činnosti, ktoré priamo nezasa-

hujú do interakcie učiteľ - žiak. Do tejto časti autonómie škôl patrí osobná autonómia, ktorá udeľuje určitú voľnosť vedeniam škôl a školským samosprávam pri uskutočňovaní personálnej politiky na školách, ďalej je to právna autonómia, zabezpečujúca školám právnu subjektivitu, a taktiež aj hospodárska autonómia, ktorá posilňuje hospodárskusamosť škôl. Medzi všetkými uvedenými typmi mimovyučovacej autonómie sú úzke väzby, tvoriace jeden komplexný celok, a preto ich nemožno chápať oddelene. Keďže cieľom tohto príspevku je podať čitateľovi informácie o autonómii vyučovacieho procesu, nebudem podrobnejšie rozoberať autonómiu mimovyučovaciu.

Autonómia vyučovacieho procesu tvorí špecifický prvok celkovej autonómie školy. Je to preto, že práve autonómiou vyučovacieho procesu sa stáva celková autonómia čiastočne zúžená. Máme tým na mysli učebné plány, ktoré sú dosť pevne postavené pre ten-ktorý typ školy. Z uvedeného vyplýva, že pre rakúske školstvo by bola chybnou cestou pri realizácii autonómie vyučovacieho procesu úplná voľnosť učebných plánov. **Učebné plány je potrebné i naďalej vypracovávať centrálné. Inými slovami povedané, na školách môže byť všetko úplne autonómne, len nie učebné plány, zohľadňujúce obsah učiva.** Vo vyučovacom procese je autonómia chápaná voľnosťou pri zavádzaní alternatívnych foriem vyučovacieho procesu, pri voľbe materiálnych prostriedkov vyučovania a pri výbere rôznych metód výuky.

Ako teda bude vyzeráť autonómia vyučovacieho procesu v školskej praxi? Už počas povinnej školskej dochádzky má možnosť školská samospráva voľiť profiláciu žiakov v 5. až 8. ročníku štúdia. Uskutočňovať sa to môže dotáciou hodín jednotlivých predmetov pre jednotlivé ročníky. Takto upraviteľný učebný plán vyzerá nasledovne:

Predmet	Počet týždenných vyuč. hodín v ročníku				Spolu
	5.	6.	7.	8.	
Náboženstvo	2	2	2	2	8
Nemecký jazyk					16-28
Cudzí jazyk					13-19
Dejiny					06-11
Hospodár. zemepis					07-12
Matematika					15-21
Deskrip. geometria					02-06
Biológia, ekológia					06-13
Fyzika, chémia					06-12
Hudobná výchova					04-11
Estetická výchova					07-12
Telesná výchova					08-12
Dielenská výchova					07-12
Hospodárstvo					02-06
	30-33	30-34	31-34	31-34	131

Dotácia hodín jednotlivých predmetov pre jednotlivé ročníky je celkom v autonómii školy. Len celkové množstvo časovej dotácie pre ten-ktorý predmet je limitovaný hornou a dolnou hranicou celkového súčtu hodín. To znamená, že ak chce škola profilovať žiaka k prírodovednému zameraniu, zaradí do učebného plánu maximálne možný počet hodín prírodovedných predmetov na úkor minimálneho počtu hodín predmetov s humanitným zameraním. Ciele a učebné plány budú vypracované centrálné, s ohľadom na profiláciu žiaka.

Trocha odlišne je chápaná autonómia na tzv. HTL-školách. Pre upresnenie uvediem, že HTL-školy sú porovnateľné s našimi SPŠ, s tým podstatným rozdielom, že štúdiom na nich trvá 5 rokov. Na spomínaných HTL-školách sa bude od septembra 1993 meniť v rámci autonómie školského systému celková filozofia prípravy mládeže. Predchádzajúcu, príliš úzku špecializáciu jednotlivých študijných odborov, nahradia všeobecnejšie integrované študijné smery, v ktorých je možné v posledných ročníkoch štúdia len čiastočne špecializovať absolventov.

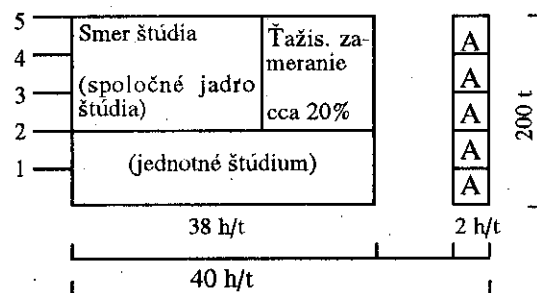
Pre HTL so stavebným zameraním to vyzerá nasledovne: Po obsahovej stránke jednotných a nemeňteľných prvých dvoch ročníkoch štúdia sa pokračuje v ďalšom štúdiu s možnosťou voľby tzv. ťažiskového zamerania. Ako ťažiskové zameranie sa ponúka 6 smerov. Je to:

- pozemné stavitelstvo;
- dopravné stavitelstvo;
- drevené stavby;
- technika životného prostredia;
- reštaurácie budov;
- hospodárstvo výstavby.

Čiastková špecializácia na ťažiskové zameranie sa môže uskutočniť len v prípustnej 20% zmene obsahu vzdelania. Zostávajúcich približne 80% obsahu vzdelania ostáva pre všetky ťažiskové zamerania rovnaká.

Prehľadnejšie to vyjadruje nasledovná schéma:

Smer štúdia: STAVITELSTVO



Stĺpec vyjadrujúci 2-hodinovú dotáciu z celkovej 40-hodinovej týždennej dotácie umožňuje tzv. triednu autonómiu. Pod pojmom triedna autonómia sa rozumie vzdelávací profil triedy, ktorý je charakteristický pre jednotlivú triedu. Tento vzdelávací profil môže mať ľubo-

voľný obsah a môže dopĺňať, alebo rozširovať odbornosť vzdelania, ale môže sa taktiež zaoberať činnosťami nesúvisiacimi s odborným vzdelaním (napr. tanec,...). Vyučovanie spomenutých hodín je možné uskutočňovať aj formou blokov.

Záverom možno problematiku autonómie na školách v Rakúsku zhrnúť nasledovne:

Výhody:

- vyššia flexibilita a mobilita v školstve;
- prechod školstva na regionálne problémy;
- pozdvihnutie školstva profilu a imidžu školy;
- odbyrokratizovanie školstva, t.j. skrátenie času spracovania údajov a redukcia potrebných pracovných miest v administratíve;
- spoluzodpovednosť žiakov a rodičov za chod školy;
- vyššia osobná zodpovednosť v samotnej škole.

Problémy:

- boj o ekonomické prerozdelenie finančných prostriedkov;
- nadhodnocovanie regionálnych požiadaviek;
- možnosť príliš častej zmeny profilu školy, čo môže zapríčiniť problémy so skladbou učiteľského kolektívu.

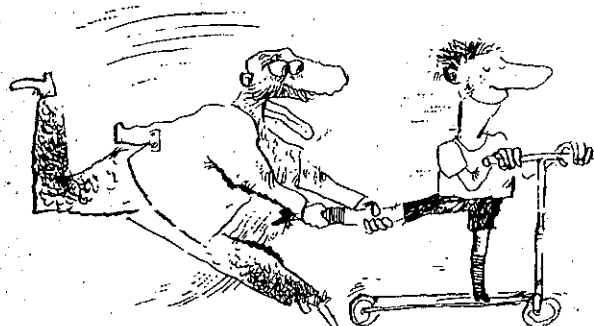
Podmienky:

- vytvoriť zdroje príjmov pre
  1. učiteľský potenciál;
  2. vhodné priestory;
  3. vybavenie škôl prístrojmi a zariadeniami;
- vytvoriť možnosti prestupov pre žiakov;
- ohraničiť vek učiteľov.

Záverom by bolo zaujímavé porovnanie niektorých aspektov školského systému v Rakúsku a u nás.

Z uvedeného je zrejme, že základné školstvo v Ra-

kúsku bude po prijatí školskej reformy umožňovať čiasťočnú profiláciu žiakov k určitému študijnému zameraniu. Takúto možnosť školský systém u nás nemá a príprava žiakov na základných školách prebieha jednotne.



Čo sa týka odborného školstva v Rakúsku, to prechádza od úzko špecializovanej prípravy mládeže na integrovanú prípravu, čo je v zhode so snahami v našom školstve (pozri študijné odbory strojárstvo, stavitel'stvo-integrovaný odbor atď.). Počet týždenných vyučovacích hodín sa na rakúskych školách tohto typu nemení a zostáva na hodnote 40 hodín v týždni. V porovnaní s našimi školami je to o 7 až 8 hodín týždenne viac ako u nás.

Učebné plány sú v Rakúsku pripravované centralizovane, naproti tomu u nás si môže učiteľ upraviť až 30% obsahu učiva zaradením nových poznatkov a prispôbením učiva špecifickým podmienkam školy a taktiež riaditeľ školy môže vykonať úpravy až do 10% celkového počtu týždenných hodín.

Pre dosiahnutie celkovej autonómie na našich školách je potrebné u nás v prvom rade vytvoriť a zabezpečiť podmienky mimovyučovacej autonómie, a tak sa postupne prispôbiť európskym trendom v školstve.

## Využitie počítačov vo vyučovaní cudzích jazykov

J. Skotnická, SOU chemické Žilina

Už tretí školský rok umožňujú metodické centrá v spolupráci s MŠaV SR účasť vybraných pedagógov na krátkodobých stážach v zahraničí, ktoré poriada Rada Európy. Je to jeden z nových spôsobov obohatenia ďalšieho vzdelávania a odborného rastu učiteľov. Ja som dostala možnosť zúčastniť sa v Ženeve 3-dňového študijného pobytu pod názvom: Pratique et integration des nouvelles technologies en langue II.

Stáž sa konala v CIP (= Centre Informatique Pédagogique). Časť rozľahlej budovy v centre mesta tvorí učebne voliteľných predmetov pre študentov neďalekého Collège Calvin, v druhej časti je napr. knižnica, študovňa a miestnosti s počítačmi, v ktorých sme pracovali aj my. V miestnosti, v ktorej sa realizovala informačná

časť programu, boli k dispozícii rôzne tlačené materiály, týkajúce sa predovšetkým jazykových programov na rôznych disketách, a anotácie či rešerše publikácií, ktoré k tejto problematike vyšli, resp. sú pripravené na vydanie.

Centrum poskytuje širokú škálu služieb orientovaných nielen na využitie počítačov vo vyučovaní všetkých predmetov a na všetkých stupňoch škôl. Organizuje rôzne semináre, cyklické školenia, stáže, výstavy a ďalšie aktivity a podujatia, predošetkým pre švajčiarskych pedagógov. Poriada stretnutia pedagógov, zamerané na výmenu poznatkov a skúseností v rôznych oblastiach ich praxe. Niekoľko desiatok z nich spolupracuje s CIP, tvorí nové programy a tie následne ponúka a distribuuje záujemcom. O svojich podujatiach vydáva bulletin.

Tejto stáže sa zúčastnilo 33 učiteľov CJ zo švajčiarskych stredných a vysokých škôl a ja ako hosť. Pracovným jazykom bola francúzština. Počas troch dní bol pracovný program od 8,30 do 17,30 hod. Dopoldňajšiu časť vyplňali informácie pracovníkov CIP a učiteľov CJ o využívaní rôznych typov jazykových programov, spojené s praktickými ukážkami. Náročnosť programov bola odstupňovaná podľa veku žiakov a stupňa ich znalosti CJ. Popoludňajšiu časť sme venovali praktickému spoznávaniu rôznych typov programov na poskytnutých disketách. Na počítačoch sme pracovali vo dvojiciach alebo individuálne. Vo výhode boli samozrejme tí učitelia, ktorí popri CJ vyučujú aj informatiku, teda bezchybne ovládajú prácu s počítačom.

Vďaka tomu, že na švajčiarskych školách sa vo vyučovaní CJ využívajú počítače už niekoľko rokov, učitelia majú k dispozícii veľké množstvo diskiet s najrozmanitejšími programami. Tie sú zamerané na rozširovanie slovných zásoby, pravopis, výučbu štruktúry vety, na rekonštrukciu ucelených textov, na rozširovanie zemepisných alebo dejepisných poznatkov v spojení s CJ, na správnosť a presnosť vo vyjadrovaní v rôznych oblastiach ľudskej činnosti a pod. Uvediem niekoľko konkrétnych príkladov:

- Na obrazovke sa objaví text. V každej vete chýba nejaké slovo, ktoré majú žiaci doplniť. Učiteľ ich usmerní: chýbajúce slovo je nepravidelné sloveso v niektorom čase. Žiaci ho postupne dopĺňajú do viet, ale darí sa im to, iba ak sú tvary správne. Po dokončení sa im ukáže percento úspešnosti. Podobne existujú ďalšie programy napr. na dopĺňanie podstatných mien v rôznych pádoch a čísloch, zámen a pod.

- Na obrazovke je v ľavej polovici stĺpik s prvou časťou frazeologických spojení: *Fahký ako .....*, *bledý ako.....*. Úlohou žiakov je tieto spojenia doplniť a v závere sa opäť objaví vyhodnotenie úspešnosti.

- Na obrazovke sú v stĺpikoch rôzne slová, žiaci ich majú spájať do viet.

- Na obrazovke sú poprehadzované hlásky, žiak má z nich tvoriť rôzne slová. Ak si nevie rady, môže požiadať počítač o pomoc - objaví sa opisné vyjadrenie správneho výrazu.

- Na obrazovke je opis historických pamiatok nejakého mesta. Po prečítaní textu žiak napíše jeho názov. Ak je správny, objaví sa nový text a žiak opäť háda názov mesta. Tento typ programu vhodne spája CJ so zemepisom, resp. dejepisom.

- Na obrazovke je text rozprávania. Chýbajú v ňom napr. slovesá alebo výrazy o počasí a pod. Úlohou žiakov je dopísať ich správny tvar. Počítač ich do textu prijme, iba ak sú správne.

- Na obrazovke sú v stĺpiku prvé slabiky slov rôznych slovných druhov, žiaci ich dopĺňajú a na záver si môžu overiť percento úspešnosti.

- Program na základné číslovky: hlas z diskety povie číslovku, žiak napíše jej písomnú podobu slovom. Ak je

správna, pokračuje ďalej, ak nie, počítač ho upozorní a žiak sa musí opraviť.

- Na obrazovke je text - údaje o živote a činnosti nejakej významnej osobnosti. Po prečítaní žiak napíše jej meno. V programe je 7 - 10 takýchto textov.

- Na obrazovke sa objaví recept na prípravu nejakého jedla, v ktorom chýbajú údaje o množstve a druhu použitých surovín. Podľa názvu receptu žiaci chýbajúce údaje dopĺňajú, počítač ich prijme, len ak sú správne.

Aj z tohto výberu je zrejmé, že mnohé z uvedených postupov bežne používame pomocou meotaru, na magnetickej tabuli a pod. Využitie počítačov je však významným obohatením a spretrením vyučovania CJ. Švajčiarski kolegovia, ktorí s tým už majú skúsenosti, to oceňujú, ale sami upozornili, že tento typ činnosti na hodinách nevyužívajú príliš často, lebo by to viedlo k istému stereotypu. Za nesporný prínos označili možnosť samostatnej práce žiakov, ktorá vyučujúcim dáva priestor venovať sa individuálne tým žiakom, ktorí majú ťažkosti. Veľa programov umožňuje rozvoj tvorivosti žiaka, napr. pri tvorbe ucelených textov podľa úvodných pokynov učiteľa, iné zas vedú žiakov ku gramaticky i vecne správnejmu a presnému vyjadrovaniu, ďalšie zas vhodne spájajú osvojovanie nových poznatkov z iných vyučovacích predmetov alebo rôznych oblastí ľudskej činnosti cez CJ. Zaujímavým bol pre mňa poznatok, že viacerí z účastníkov stáže pri osvojovaní slovných zásoby a niektorých gramatických javov uprednostňujú drill.

Príležitosť oboznámiť kolegov - francúzštinárov s opísanými skúsenosťami sa mi naskytla na seminári v Banskej Bystrici (konal sa 16. - 17. 2. 1993). Spoločne sme skonštatovali, že praktickému použitiu týchto skúseností zatiaľ bráni niekoľko dôvodov:

- nedostatočná vybavenosť našich škôl kvalitnými počítačmi;

- len málo učiteľov CJ vie pracovať s počítačom;

- francúzštinári sú v nevýhode, lebo klávesnice i tých najkvalitnejších počítačov u nás sú anglické.

V súčasnosti je naše školstvo v takej situácii, v akej je. Napriek tomu sa nám v uplynulom období darilo a naďalej darí dosahovať takú úroveň vedomostí, o ktorej sa s rešpektom vyjadrujú vo svete všade tam, kde ju mali možnosť spoznať. Nám ostáva len dúfať, že len čo sa zlepší naša ekonomická situácia, stanú sa počítače samozrejmosťou súčasťou aj vo vyučovaní cudzích jazykov.

*Koniec účty.*

*K tovaru z dovozu  
účtu mal prívet kn.  
Doutedy, kým si vzal  
z cudziny manželku.*

*J. Bily*

## SPOLUPRÁCA V RÁMCI PROJEKTU HEURAS Skúsenosti zo študijného pobytu v Belgicku

J. Mílata, SPŠ stávebná Žilina

V učiteľských novinách č. 7 z 11. 2. 1993 Ing. Michal Žukovič z VÚP Bratislava vo svojom príspevku informoval o spolupráci v odbornom vzdelávaní v rámci projektu HEURAS.

SPŠS v Žiline bola začlenená do tohoto projektu ako sekundárna škola v závere roku 1992, po návšteve našej školy vedením Technickej školy v Mechelene.

Následne v dňoch 7. - 20. februára 1993 bol riaditeľ školy a traja vyučujúci školy na študijnom pobyte v tejto partnerskej škole. Počas nášho pobytu sme mali možnosť oboznámiť sa so spôsobom štúdia a systémom prípravy žiakov na technickej škole v Belgicku. Vzhľadom na zaujímavé poznatky získané počas študijného pobytu a ich prípadné využitie v našich podmienkach, chcem sa o tieto skúsenosti podeliť s učiteľskou verejnosťou predoštekým na stredných odborných školách. Najskôr niekoľko základných informácií o Technickej škole Mechelen (TSM). Škola s 1 700 žiakmi má technický charakter - pripravuje žiakov pre ďalšie vzdelávanie na technických

vysokých školách, absolventov pre prax zhruba na úrovni stredno-technických pracovníkov a vysokokvalifikovaných odborníkov v rôznych technických profesiách. Na škole sú zavedené mnohé odborné zamerania, ako napr. elektrotechnika, elektronika, priemyselná informatika, mechanika, stavebníctvo,

farmaceutická chémia a priemyselná chémia v rámci teoretickej prípravy a ďalšie - ako strojárnska automechanika, elektrotechnika, polygrafia, stolárska výroba, technické zariadenie budov a ďalšie v rámci praktickej technickej kvalifikácie. Štúdium je rozdelené do troch stupňov, pričom každý stupeň trvá 2 roky, teda celé štúdium je 6-ročné. Štúdium začínajú 12-roční žiaci a končia 18-roční. Prvý stupeň je základný, v ktorom sú zaradené predmety všeobecnovzdelávacie a všeobecné technické predmety. Po absolvovaní 1. stupňa sa žiaci rozhodujú pre ďalšie štúdium podľa vyššie uvedených odborov. V 2. a 3. stupni je štúdium, resp. študujúci žiaci, rozdelené do troch prúdov - A, B, C. V prúde A sú zarade-

ní žiaci, ktorí vykazujú talent a veľmi dobré výsledky v prírodovedných a základných technických predmetoch a majú záujem a predpoklady ďalšieho štúdia na vysokej škole technického smeru. Do tejto skupiny sú začleňovaní žiaci na základe pravidelného hodnotenia - testovania, pri ktorom musia dokázať svoju spôsobilosť. Ak žiak z niektorého predmetu nespĺňa požiadavky na zaradenie do A skupiny, má možnosť doplniť si vedomosti a podrobiť sa opravnej skúške (obdoba našich opravných skúšok v auguste) a po zvládnutí požadovaného učiva je zaradený do skupiny A, alebo je preradený do skupiny B. V skupine B študujú žiaci, ktorí sú pripravovaní do praxe, ale tiež majú možnosť pokračovať v ďalšom štúdiu na technickej vysokej škole. Do skupiny C sú zaradení žiaci, ktorí vykazujú veľmi dobré manuálne zručnosti a vykazujú slabšie výsledky v teoretických predmetoch. Žiaci zo skupiny C, ale tiež aj žiaci zo skupiny B po ukončení štúdia môžu absolvovať 7. nadstavbový ročník, v ktorom je štúdium špecializované na študovaný odbor, a počas tohoto ročníka získava žiak špeciálne zručnosti (schopnosť obsluhy prístrojov a zariadení cez výpočtovú techniku), t. j. stane sa špecialistom v študovanom odbore.

V súlade s profilom absolventa je úmerne stanovená aj dotácia hodín pre prax. Kým v skupine A majú žiaci 4 hodiny praxe týždenne, v skupine C je to až 18 hodín týždenne. Uvedený systém je do určitej miery uplatniteľný i v našich podmienkach, predovšetkým na odborných školách s integrovanými študijnými odborami. Nahradenie pôvodných študijných odborov integrovaným odborom dáva rovnaké možnosti žiakom v prvých dvoch ročníkoch a pri voľbe odborných zameraní v 3. ročníku je možné vytvárať triedy s talentovanými žiakmi, ktorí vykazujú výborné výsledky v teoretických predmetoch a majú predpoklady ďalšieho štúdia na vysokej škole. V rámci voliteľných predmetov je potom možné orientovať štúdium viacej teoreticky. Rovnako je možné zvýšiť dotáciu teoretických predmetov v rámci povoleného limitu 10%. Na druhej strane je možné vytvoriť triedy so širšou praktickou orientáciou pre žiakov, ktorí po skončení strednej školy nebudú pokračovať v štúdiu na vysokých školách. Taktiež v týchto triedach je možné posilniť praktickú stránku vzdelávania správnym výberom, resp. orientáciou na predmety viac praktického zamerania, z bloku voliteľných predmetov. Súčasne sa eliminuje i pocit "dobry" alebo "slabý" žiak, pretože jeho orientácia v štúdiu je podľa talentu v teoretickom alebo praktickom smere.

V 1. stupni štúdia (1. a 2. ročník) majú žiaci týždenne 32, príp. 34 hodín, v 2. a 3. stupni je týždenne 36 hodín. Vyučovanie začína o 8<sup>30</sup> hod. a končí o 16<sup>30</sup>,



počas obeda je prestávka na obed 1 - 1,5 hod. V stredu je vyučovanie len doobeda. Škola má veľmi dobre vybudované dielne a priestory pre praktické vyučovanie, v ktorých je možné vyrábať hotové výrobky jednak pre školu, ale tiež i v rámci vedľajšej hospodárskej činnosti. Každý odbor, resp. oddelenie, má svojho vedúceho pracovníka, ktorý zodpovedá za úroveň vzdelávania a chod celého oddelenia. Počet žiakov v triedach na 1. stupni je cca 28, v 2 a 3. stupni sú triedy s počtom žiakov od 8 do 24. V klasických triedach je bežné vybavenie porovnateľné s našimi školami, avšak odborné učebne a priestory praktického vyučovania sú technicky vybavené veľmi dobre. Počítače patria k bežnému vybaveniu - štandardu školy. Počas nášho pobytu sme sa zúčastnili na viacerých vyučovacích hodinách, kde nás zaujal veľmi dobrý vzťah žiakov k štúdiu. Počas celej hodiny boli všetci žiaci vysoko aktívni, pracovali samostatne, vyslovovali svoj názor a svoje postupy zvlášť na technických predmetoch neustále konzultovali s vyučujúcim.

Počas pobytu sme sa zúčastnili troch exkurzií so žiakmi 5. a 6. ročníka v závodoch zameraných na stavebnú výrobu. I z tejto časti sme mali veľmi dobrý dojem - pracovníci závodu nepovažujú exkurziu za príťaž, ale naopak využívajú kontakt so žiakmi a učiteľmi školy na propagáciu svojej výroby a na nadviazanie ďalších kontaktov. Informácie o závode a rôzne perspektivy dostal

každý žiak pri vstupnej informácii o organizácii a výrobnom programe závodu. Aj tu nás prekvapil vysoký profesionálny záujem žiakov, ich disciplína a správanie. TSM má veľmi dobrú spoluprácu i s vysokou technickou školou v Mechelene. Žiaci TSM chodia pravidelne na exkurzie a laboratórne cvičenia do laboratórií vysokej školy. Rovnako zaujímavý je i vzájomný vzťah školy, mesta a verejnosti. Škola sa snaží neustále získavať záujem verejnosti a propagovať svoju vzdelávaciu činnosť. K tomu využíva všetky dostupné prostriedky, ako je vydávanie vlastných informácií o škole, publikovanie v novinách a spolupráca s podnikmi, vysokou školou a rodičmi. U všetkých pracovníkov školy je samozrejmosťou hrdosť na školu a snaha šíriť informácie o škole a dostávať ju do vedomia širokej verejnosti. K reprezentácii školy patrí i účasť žiakov so svojimi prácami na rôznych výstavách a súťažiach.

Mnohé poznatky, ktoré sme získali počas študijného poytu v TSM, je možné aplikovať a využiť i v našich podmienkach. Pôjde hlavne o oblasti rozšírenia a skvalitnenia spolupráce školy s vysokými školami, výrobnými organizáciami pri zabezpečovaní praxe, exkurzií a študijných pobytov žiakov školy, v oblastiach hodnotenia a motivácie žiakov a v oblasti reprezentácie a propagácie školy.

## SKÚSENOSTI Z DILLINGENU

K. Meszárosová, ŠS Bratislava VI

Vďaka sprostredkovaniu IPM (Inštitút prípravy mládeže) som mala príležitosť absolvovať vzdelávací kurz *Počítačová podpora školského manažmentu v Akadémii pre ďalšie vzdelávanie učiteľov Slobodného štátu Bavarsko v Dillingene*.

Obsah vzdelávacieho kurzu, jeho organizácia, ale aj organizácia činnosti celej Akadémie je z nášho pohľadu nevhodná a určite zaujme aj viacerých.

Dillingen nad Dunajom je malebné mestečko, ktoré so Slovenskom spája Dunaj. Jeho počiatky sa kladú do rokov 955 až 973. Bolo sídlom grófov a biskupov. Vo výstavbe sa prejavuje gotika, renesancia a veľmi výrazne baroko. Od 15. storočia sa datuje výstavba "akademickej štvrte". V r. 1565/68 vzniká v Dillingene Jeziuitská univerzita. Súčasťou duchovných inštitúcií sú knižnice, a tu to je filozoficko-teologická študovňa - Bibliotheka. V rokoch 1724/25 pokračuje dostavba gymnázia. Historická cesta akademickej štvrte vedie od Jeziuitskej univerzity cez Lýceum a Filozoficko-teologickú vysokú školu k Akadémii pre ďalšie vzdelávanie učiteľov, ktorá začína svoju činnosť v r. 1971. Vtedy obrovský komplex mimoriadnej historickej hodnoty po rekonštrukcii takých skvostov ako Zlatá sála, Bibliotheka, gotický kostol, a po úprave areálu na ubytovanie učiteľov,

dostávajú učitelia jednej z nemeckých spolkových republík - Slobodného štátu Bavarsko ako dar, aby sa mohli ďalej vzdelávať a zdokonaľovať.

Účastníci vzdelávania sú komfortne ubytovaní v 220 jednopostelových izbách príslušenstvom. Výborná strava sa podáva v priestoroch historického konviktu. Na občerstvenie a oddych slúži štýlová pivnica, na štúdium veľké množstvo špecializovaných posluchární - aj s laboratóriami a zbierkami veľkej hodnoty, ako sú zbierky minerálov, biologické a botanické.

Vzdelávanie učiteľov prebieha najčastejšie v týždňových turnusoch v skupinách s rôznym odborným zameraním. Ponuky sa sústreďujú do súborov, na jeden školský polrok, napr. 43. ponukový súbor obsahoval 336 vzdelávacích kurzov rôzneho zamerania. Napríklad od 7. 12. do 11. 12 1992 boli kurzy:

- Internacionálne školské výmeny - šanca a úloha pre základné školy
- Počítačová podpora školskému manažmentu
- Biológia v prírode v zimnom období
- Odborná škola pre sociálnu starostlivosť - metodické cvičenia a prax v sociálnej starostlivosti
- Vedenie školy - základný kurz
- Trening pre pracovníkov vedenia škôl



- Prvá pomoc v nových podmienkach v spolupráci s Bavorským Červeným krížom
- Obraz a zvuk, projekt umeleckej a hudobnej výchovy na základnej škole
- Mesto v histórii a spoločnosti
- CNC - základný kurz (spracovanie dreva)
- Vedenie školy a zahraniční žiaci ako aj žiaci presídlencov

Z uvedených názvov vyplýva veľká pestrosť ponuky tém pre učiteľov aj pre pracovníkov vedení škôl. Podľa štatistických prepočtov každý učiteľ Bavorskej spolkovej republiky minimálne jedenkrát za 5 rokov absolvuje kurz ďalšieho vzdelávania. Náklady spojené s pobytom pre pracovníkov štátnych škôl sú hradené z rozpočtu ministerstva školstva. Vzdelávacie kurzy majú vysokú kvalitu odborného zabezpečenia. Kolektív stálych odborných pracovníkov je dopĺňovaný odborníkmi z praxe a zo škôl. Každý z účastníkov považoval čas strávený v Dillingene za užitočne strávený. V priebehu kurzu sme sa zoznámili s novými informáciami vo svojom odbore, zoznámil sa s mnohými ďalšími učiteľmi svojej, ale aj iných aprobácií a v neposlednej miere každý účastník považoval pobyt za veľmi účinnú formu relaxácie.

Teraz niečo podrobnejšie o náplni kurzu **Počítačová podpora školského manažmentu**. Kurz prebiehal v špeciálnej posluchárni, vybavenej počítačmi spojenými počítačovou sieťou SYSTECH, ktorá sa používa hlavne na pedagogické účely. Účastníkom kurzu boli predvedené programy vo viacerých alternatívach od viacerých firiem v operačnom systéme Windows. Učňovské školy majú najzložitejší manažment - veľa učebných odborov, veľa podnikov, s ktorými spolupracujú, rôzny vyučovací režim, napr. 1x týždenne škola, 2x týždenne škola, cyklická príprava rôznej dĺžky, vyšší stupeň učňovskej školy (po vyučení, po učňovskej skúške žiak dennou formou absolvuje dva roky a získa predpoklady vykonať maturitnú skúšku).

Prvá ponuka predstavovala program s rozsiahlym vkladom informácií, ktorý umožňoval automatický výstup do štatistických podkladov žiadaných ministerstvom školstva. Základné členenie programu je

- žiak - 94 informácií,
- trieda - 24 informácií.

Pri predvádzaní boli samozrejme priložené sylaby a program na demo diskete.

Druhá ponuka bola zameraná na spracovanie dát o učiteľovi. Obsahovala informácie:

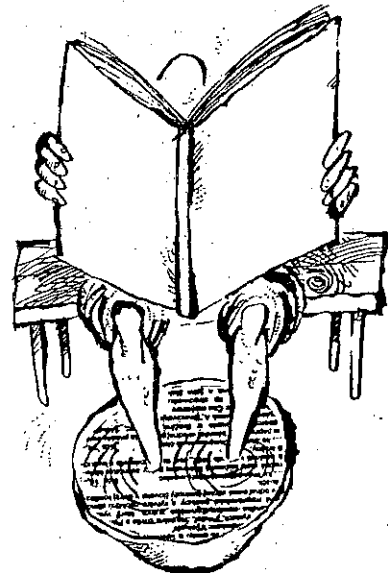
- všeobecné - meno, priezvisko, skratka, pohlavie, osobné číslo, bydlisko,
- odborné trvalé údaje - aprobácia a pod.
- odborné aktuálne údaje - úväzok v príslušnom roku.

Program umožňuje spracovať optimálnu skladbu úväzku s veľkou variabilitou a poloautomatické spracovanie rozvrhu hodín a zastupovania.

Tretia ponuka pre vedenie školy od firmy Heider

predstavovala najbohatšiu ponuku od písania listov so štandardnými osloveniami až po spracovanie dát o žiakovi, učiteľovi, triede a škole. Program je overovaný na niekoľkých školách.

Prednáška na tému Ochrana dát spracovaných počítačom v školskom manažmente poskytla účastníkom dôležité informácie, ktoré musí spracovateľ informácií vedieť, aby neprišiel do rozporu so zákonom, napr. aké informácie sa môžu a aké nemôžu zverejňovať.



Zaujímavým spestrením podujatia bola exkurzia

do firmy Gartner, ktorá účastníkom umožnila zoznámenie sa s projekčnou divíziou. Systémom Autocad v moderne riešenej kancelárii vo veľkej hale s prekážkami vo výške asi 1,20 m, s prehľadom na celý priestor, pracovníci firmy navrhovali stavby na báze kovu a skla. K produktom firmy patrí napr. stavba Hypobanky v Mníchove a iné exkluzívne stavby na celom svete. Za povšimnutie stojí, že firma, ktorá pracuje na rodinnej báze, je mimoriadne štedrým sponzorom vzdelávacích aktivít a školstva.

Jeden celý deň bol určený na odborné návrhy v skupinách s využitím ponúkaných programov. Čas bol veľmi intenzívne využitý a pri predvádzaní výsledkov skupín bola veľmi bohatá diskusia. Tu mohli účastníci predviesť aj svoje návrhy. Ako zaujímavosť je možné uviesť, že účastníci kurzu vyslovili návrh, aby v ďalšom pokračovaní kurzu jeden z účastníkov pôsobil aj ako lektor, pretože zaujal svojimi racionálnymi návrhmi.

Život v Akadémii je veľmi družný. Pri spoločnom pobyte 220 učiteľov rôznej orientácie sa vytvorila priateľská atmosféra. Jednotlivé skupiny predvádzali vo večerných programoch, čo sa naučili cez deň, napr. ukážky historických tancov v dobových, ale aj v imitovaných kostýmoch, divadelné predstavenia s vlastnoručne vyrobenými bábkami.

Záverom treba povedať, že Bavorské ministerstvo školstva veľmi múdro rozhodlo, keď krásny historický objekt venovalo svojim učiteľom. Rovnako múdro postupuje, keď financuje ďalšie vzdelávanie učiteľov na takej úrovni, že ho môžu naši učitelia len závidieť. Je škoda,

že príslovie, ktoré platí v Nemecku - **Kto dnes neinvestuje do ďalšieho vzdelávania učiteľov, môže si zastaviť hodinky, neplatí aj u nás.**

Kurz bol určený pre riaditeľov a zástupcov štátnych učňovských škôl. Využila som príležitosť na rozhovory o nemeckom systéme učňovského školstva a urobila som s riaditeľmi aj malú anketu. Pýtala som sa na počty žiakov v školách, na učebné odbory, ktoré sa vyučujú, na podniky, v ktorých prebieha praktické vyučovanie a na ich názor na ďalší osud duálneho systému odbornej prípravy.

Počty žiakov sa pohybujú najbežnejšie od 1200 do 3900 učňov, ale bola aj škola s 90 žiakmi, ktorí sa pripravovali pre pracovný úrad.

Učebné odbory sú také, ako poznáme u nás, napr.: elektro, kovo, stavebné a drevárske profesie, ale aj veľa u nás neznámych profesií na učňovských školách napr.: pestrá škála obchodných a obchodníckych profesií, ktoré označujú spoločným názvom Kaufleute pre banky, úrady, poľnohospodárstvo, priemysel, pre maloobchodnú a veľkoobchodnú činnosť a podnikateľov. U nás zatiaľ neznáme

profesie, opatrovatel'ka detí, opatrovatel'ka v sociálnych službách, profesia, ktorej názov je ťažko preložiť - Artz und Zahnartzhelferinnen (doslova: pomocníčka lekára a zubného lekára; súvisí so zdravotníckym opatrovatel'stvom - pozn. red.).

Podniky, ktoré zabezpečujú praktické vyučovanie spolupracujú s učňovskou školou na princípe kontraktu medzi podnikom, pre ktorý sa učeň pripravuje. Počty takto spolupracujúcich podnikov sú na niektorých školách úctyhodné, dosahujú 600 až 1000 podnikov, medzi nimi sú aj také firmy ako Siemens, BMW, FAG Kugelfischer a veľké aj malé podniky.

Z názotov na duálny vzdelávací systém vyberám tie najzaujímavejšie: zabezpečuje garanciu rovnomernej úrovne teoretickej zložky odborného vzdelania učňov, z pohľadu financovania odborného vzdelávania to je najvýhodnejší systém, o princípy duálneho systému sa zaujímajú aj také vyspelé krajiny ako USA a Japonsko. Všetci účastníci sa vyjadrili, že považujú duálny systém za stabilný a perspektívny.

## POSTREHY Z NÁVŠTEV ŠKÔL V NEMECKU

A. Mihálková, Gymnázium Nová Baňa

**Budovy škôl:** Ako u nás - staré, nevýrazné, ale aj moderné, nové so svetlými priestormi, výborne vybavené. Niektoré žiarili čistotou, iné veru nie.

**Študenti:** V niektorých školách sa museli prezúvať, inde nie. Sympatické bolo, že cez prestávky sa mohli voľne pohybovať po chodbách i po dvore a nikto ich nenapomínal. Mali sa predsa odreagovať, uvoľniť...

**Učitelia:** Zanietení, nadšení, ale i povrchní a priemerní. Nikde som nevidela triednu knihu - je to zbytočná administratíva?

**Učiteľ a žiak:** Vyučujúci vysvetľoval tým žiakom, ktorí



sa o učivo zaujímali. Niektorí študenti sa venovali celkom iným aktivitám. Nepočula som napomínanie, okrikovanie. Učiteľ žiaka rešpektoval, správal sa k nemu demokraticky. Vládlo priateľské ovzdušie. Skúšanie bolo súčasťou priebehu celej hodiny. Nie tradičné pred tabuľou. **Rozdiely v rámci krajiny:** Žiaci vo Frankfurte n/M boli sebavedomejší, v Erfurte (bývalá NDR) disciplinovanejší, bezprostrednejší. Aj učitelia z Erfurtu sa viac zaujímali o nás, boli ochotní diskutovať s nami.

**Celkom iné:** Telesne postihnuté deti navštevujú školu spolu s ostatnými (zdravými) deťmi. Výborný nápad! Zdravé deti sa naučia pomáhať im prekonať vnútorné zábrany, komplexy. Spoločne sa učia žiť, v komunite a priateľstve. Všetky deti sú lepšie pripravené do života. **Knižnice:** Tie ma na školách fascinovali. A vlastne by to nebol problém realizovať aj u nás. Jednoducho sústrediť všetku odbornú literatúru a beletriu, časopisy, noviny do spoločných priestorov, takto sa môže knižnica funkčne využívať ako zo strany učiteľov, tak aj žiakov.

**Ďalšie vzdelávanie učiteľov.** Tu by sme sa tiež mohli inšpirovať. Učiteľ sa musí zúčastniť minimálne dvoch a maximálne desiatich dní ďalšieho vzdelávania v školskom roku. Rovnakým problémom ako u nás zostáva sprostredkovanie informácií tým učiteľom, ktorí sa nemohli seminárov zúčastniť.

## ZABUDNUTÝ VLASTENEC

V. Michalička, ÚlP, Múzeum školstva a pedagogiky na Slovensku, Bratislava

K málo preskúmaným otázkam patria bezosporu regionálne dejiny nášho školstva a pedagogiky, hoci neraz prinášajú zaujímavé príklady života a diela pedagogických osobností. Jednou z takých je aj osobnosť učiteľa, autora slovenských učebníc a pedagogického publicistu Jána Kožehubu (1847-1918).

Pochádzal z remeselníckej rodiny v Kremničke, kde sa narodil 24. marca 1847. Po absolvovaní ľudovej školy v rodisku študoval na bansko-bystrickom gymnáziu a cieľavedome sa pripravoval na povolanie učiteľa ľudovej školy. V tomto rozhodnutí ho nezištne podporoval aj jeho priaznivec, štúrovský básnik Andrej Braxatoris-Sládko-vič, a profesor gymnázia Ludovít Grossman.

Ján Kožehuba (po kratšom pôsobení v Plavých Vozokanoch, Badíne a Bátovciach) zakotvil v roku 1868 na jednotriednej ev. a v. ľudovej škole v Jasenovej na Orave, kde mal možnosť naplno rozvinúť svoju pedagogickú prácu a publikačnú činnosť. Z tohto najplodnejšieho obdobia pochádzajú jeho učebnice pre národné školy - Zemepis (1872), Prírodopis (1872), Cvičná kniha mluvnice a pravopisu (1873) a Dejopis Uhorska (1873), ako aj početné články, informácie a recenzie v Cirkevných listoch, Národných novinách, Sione a Konfesionálnej škole. Učebnice sa využívali nielen na jasenovskej škole, ale pravdepodobne aj na ďalších oravských školách, avšak Kožehubov Zemepis pre národné školy a Dejopis Uhorska pre národné školy vzbudil pre svoj jasný slovenský akcent označenie nepriateľského pamfletu a bol maďarskými úradmi zakázaný a ich náklad zabavený.

Od roku 1877 pôsobil Ján Kožehuba ako učiteľ na ev. a v. ľudovej škole v Blatnici, kde ďalej rozvíjal

svoju učiteľskú aktivitu. V tomto období vydal ešte učebnicu Počty v príkladoch pre elementárne školy (1879) a napísal viacero metodických článkov do pedagogických časopisov, akými bola Evanjelická škola, Konfesionálna škola, Dom a škola. Intenzívne sa venoval aj otázkam osvety a ľudového liečiteľstva. V tomto duchu prispieval aj do Obzoru a napísal po nemecky knihu o detských chorobách, Die Kinderkrankheiten (1893). Zomrel v Blatnici 20. apríla 1918 vo veku 71 rokov.

Ján Kožehuba bol typickým učiteľom - národovcom 19. storočia, ktorý vyrástol na ideáloch štúrovej ideológie nezištnej práce pre pozdvihnutie kultúrnej a vzdelanostnej úrovne národa. Realita maďarizačného útlaku v poslednej štvrtine 19. storočia mu neumožnila uskutočniť pôvodné ideály v plnom rozsahu, ale aj tú časť, ktorú naplnil, treba považovať za cenný vklad k rozvoju slovenského školstva a pedagogiky, čo sa osobitne dotýka jeho vlastnej učiteľskej práce, neustávajúcej osvetovej činnosti, autorskej práce pri tvorbe slovenských učebníc pre ľudové školy, ako aj formovanie metodiky vyučovania na elementárnych školách.

*Rozhorčenie hlupáka.*

*Kúsok mozgu,  
čert to zobral,  
z trpaslíka  
spraví obra.*

## INFORMÁCIE

### PROBLÉMY VZDELÁVANIA A HODNOTENIA Informácie o konferencii

J. Gál, Metodické centrum B. Bystrica

V našej vzdelávacej sústave sa každodenne stretávame s problémom hodnotenia. Je to významný akt, bez neho si nemožno predstaviť fungovanie žiadneho vzdelávacieho subjektu, pretože bez hodnotenia je škola nepredstaviteľná. Nikto nespochybňuje jeho zmysel, ale otázka znie: Ako hodnotiť, čo hodnotiť, kedy hodnotiť, prečo hodnotiť?

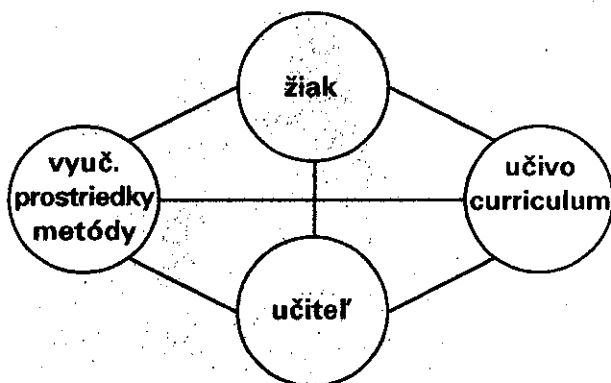
Touto závažnou problematikou sa zaoberala aj konferencia OECD (Organizácia pre ekonomickú spolu-

prácu a rozvoj) ktorá sa konala v marci v Modre Harmónii za účasti reprezentantov školských systémov z USA, Anglicka, Rakúska, Poľska, Francúzska, Kanady, Maďarska, Rumunska, Čiech a SR. Po dva dni sa účastníci zaoberali hodnotením študentov a učiteľov, hodnotením škôl a vzdelávacích zariadení a hodnotením vzdelávacieho systému.

Z množstva zaujímavých a dôležitých tém, ktoré sa tu rozoberali, zameriam sa len na problematiku vzdelá-

vacieho prostredia a hodnotenia žiaka, resp. študenta.

Vo vzdelávacom prostredí figurujú štyri základné komponenty: učiteľ, žiak, vyučovacie prostriedky (metódy) a učivo. Vzťah učiteľ - žiak sa realizuje prostredníctvom vyučovacích prostriedkov a učiva.



Obr. č. 1: Vzdelávacie prostredie (škola)

Štruktúra vzťahu učiteľa a žiaka sa charakterizovala vo vertikálnej a horizontálnej rovine. V tej prvej sa markantne ukazuje podriadenosť žiaka a nadriadenosť učiteľa. Tento jav vytvára autoritatívnu atmosféru vzťahu, napätosť a negatívne pocity, a to najmä na strane žiaka. Osobnosť žiaka sa tu potláča, obmedzuje sa duch tvorivosti, voľnosti a slobody žiaka. Horizontálna rovina stiera postavenie nadriadenosti a podriadenosti, osobnosť žiaka sa učiteľom vedome zrovnoprávňuje, učiteľ vníma žiaka ako svojho rovnocenného partnera, vidí v ňom individualitu, ktorá si zaslúži úctu a pochopenie človeka.

Vzdelávacie prostriedky musia byť primerané a je potrebné využívať ich v optimálnej miere, v súlade s učivom a jeho charakterom. Nesmú sa používať jednostranne, alebo disproporcionálne (napr. nadmerné využívanie didaktickej techniky, úplné odmietanie didaktickej techniky a pod.).

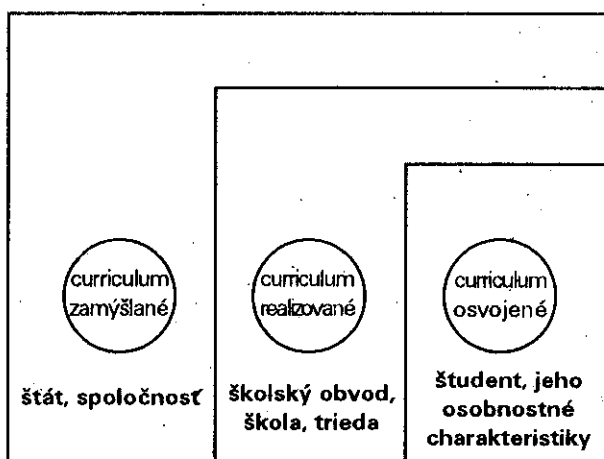
Mimoriadne dôležité pre vzdelávanie je učivo - je to základ múdrosti. Jeden z významných pedagogických expertov na tomto podujatí Ing. Petr Byčkovský to nazval curriculum, pričom podľa neho je to vlastne to, čo nám chýba. Naše curriculum je statické, výrazne stereotypné, orientované nie zmysluplne. Život vyžaduje iné kritéria ako sú tie, ktoré mu poskytuje súčasný vzdelanostný trend. Pri stanovení nového curricula budeme musieť akceptovať nové spoločenské zmeny a, predovšetkým, reagovať na nové spoločenské nároky. Jedine tak môže škola držať jednotný krok so spoločenským životom a zabezpečovať mu perspektívu. Z dobrého curricula, na tvorbe ktorého sa musí podieľať čo najširšia skupina najlepších odborníkov z vedy, výrobného odvetvia, výskumu, spomedzi učiteľov, rodičov, žiakov atď., sa tvorí vzdelávací štandard.

Nastolili sa tu otázky, na ktoré bude musieť odpove-

dať široký tím tvorcov curricula. Ide hlavne o nasledovné otázky:

- Čo je hodnotné v curriculu?
- Kedy štandardy prispievajú k vzdelávaniu?
- Akú časť curricula by mali štandardy obsahovať?
- Kto stanovuje štandardy a kto ich zostavuje?
- Kto a ako by mal hodnotiť curriculum a štandardy?
- Či by sa mali štandardy od jednotlivých predmetov líšiť a v čom?

Vyslovilo sa mnoho atribútov tak curricula, ako aj štandardu. O štandarde sa napríklad hovorilo ako o vzdelávacej norme (Anglicko), ako o kolektívnej predstave niečoho, ako o stále uznaných hodnotách, ako o strojcovi vzdelaného človeka, ako o podstatnej časti vzdelávacej dráhy, ako o všetkom, čo sa oplatí, aby študent vedel atď. Každá definícia parciálnym spôsobom reflektovala oba pojmy a časť z nich mala tendenciu absolutizovať sa, preto došlo v niektorých prípadoch k názorovým nezhodám. V podstate sa akceptovala charakteristika curricula ako vzdelávacej dráhy, do ktorej zahŕňame učebnice, učebné pomôcky, učebné plány, učebné osnovy, štandardy atď.



Obr. č. 2: Tri roviny curricula: zamýšľané, realizované, osvojené

Pri analýze hodnotenia študentov sa rozvírila veľká diskusia predovšetkým o tom, čo hodnotiť, ako hodnotiť, čím hodnotiť, kedy hodnotiť. Účastníci sa zhodli v názore, že u žiaka učiteľ hodnotí vedomosti, aktivitu, postoje a správanie, pričom si všima jeho vzťah k triede, sebe, škole, spoločnosti, hodnotám a toto citlivým spôsobom zohľadňuje v hodnotení. Rozporné pohľady boli na to, ako, čím a kedy hodnotiť známku, bodovaním, pochvalou či, hodnotiť sústavne, alebo priebežne. Hodnotenie známku postráda objektivitu, sú to naše subjektívne nálepky, na základe ktorých nemôžeme mať nikdy úplný pocit spravodlivosti. Hodnotenie obsahuje dva prvky - zistenie a vyjadrenie sa k zistenému. Mimoriadne obťažné v hodnotení sú skutočnosti, že:

- hodnotíme vždy to, čo nevidíme, čo je skryté (vedomosti, zručnosti, postoje atď.),
- meriame len to čo, máme v hlave, nič viac a to je málo,
- meriame to, čo sa meria ľahko t.j. úroveň zapamätania, to, čo je náročné, čo je komplexné, nemeriame, lebo si to vyžaduje veľa času,
- nemáme jednotku merania a preto sa úroveň škôl, tried navzájom líši (napríklad počet otázok, nie je jednotkou merania),
- nemáme prirodzenú nulu, t.j. nejestvuje človek, ktorý by nič nevedel, z toho vyplýva, že meranie je vždy poradové.

Ďalším handicapom je skutočnosť, že žiakov skúšame v neprirodzených situáciách a podmienkach. V praxi od nás nikto nechce, aby sme všetko vedeli, na to existujú rôzne príručky, avšak my chceme, aby nám študent "vysypal" všetko, čo má v hlave. Spomínal sa príklad, že študenti v Austrálii na jednej experimentálnej



škole musia mať pri skúške ľahák, dajme tomu na formát A4. V ňom si vyabstrahujú to najpodstatnejšie (učia sa hodnotiť, čo je dôležité a menej dôležité) a ešte sa týmto aj učí.

V záverečnom hodnotení celého prospešného podujatia sa konštatovalo, že nie je rozumné šetriť na vzdelávaní v žiadnej modernej spoločnosti. Štát, ktorý šetrí na školstve, sponchýbnuje úspešnosť svojich nastávajúcich generácií, celý vzdelávací

systém vtlesnáva do polohy permanentných provizórií.

## PROBLÉMY PRÁVNEJ VÝCHOVY NA SŠ Seminár o podpore ústavnosti na Slovensku

V. Dolník, Gymnázium Liptovský Hrádok

V súčasnosti, keď naše školstvo rieši množstvo problémov materiálnych, personálnych a iných, akosi mimovoľne ustúpili do pozadia tie, ktoré by mali byť hlavnou náplňou školy vôbec - výukové a výchovné. V dynamike dnešnej skutočnosti si často dostatočne neuvedomujeme potrebu výchovy a vzdelávania v týchto oblastiach, ktoré pokladáme za samozrejmé, ale ony zďaleka takými nie sú. V oblasti humanitných vied sa zdá celkom prirodzene, že ich je podstatne viac. Ich prehliadanie by nám v budúcnosti mohlo byť právom vyčítané. Jedným z nich je aj formovanie právneho vedomia ľudí, a ako vyplýva zo samotnej podstaty vzdelávania, ide predovšetkým o generáciu súčasne sa vzdelávajúcích teda našich žiakov základných a stredných škôl.

Ústavné zriadenie sa stalo skutočnosťou aj v našich podmienkach, jeho praktická realizácia je v mnohom závislá od úrovne právneho vedomia, jednoducho vedomia vlastných práv a ich presadzovania. Práve toto však nie je automatickou súčasťou nášho vedomia vôbec, nedostaví sa "samozrejme", ale je vždy výsledkom zložitého procesu výchovy, prechádzajúceho mnohokrát cez celé generácie. Má svoju vnútornú logiku a jeho výsledky nemusia vždy zodpovedať vynaloženému úsilíu. Pravdepodobne zásadná otázka znie: kto, kedy a akými prostriedkami rozhodujúco vplyva na túto formu spoločenského vedomia? Ak berieme do úvahy prirodzený fakt, že primárnu úlohu zohráva rodič v bližšie nešpecifikovanom rozsahu a kvalite, potom podstatná časť povinností v tejto oblasti pripadá škole v procese výchovy celej populácie. Tu sa objavujú značné rezervy, preto veľmi

vhodne túto oblasť dopĺňa činnosť rôznych záujmových skupín, či nadácií. Akciu tohoto druhu realizoval Československý výbor európskej kultúrnej nadácie v spolupráci s The Pew Charitable Trusts a the American Council of Learned Societies (ACLS) formou seminára o podpore ústavnosti na Slovensku 12. marca 1993, snáozvom Konštitucionalizmus. Pokladám si, ako aktívny účastník, za povinnosť informovať pedagogickú verejnosť o hlavných zámeroch seminára a perspektívach ďalšej činnosti, hlavne však o našich požiadavkách na formy aktivít ACLS.

Aká je situácia vo vyučovaní tejto problematiky? V učebných plánoch a osnovách občianskej náuky a náuky o spoločnosti je obsiahnutá a učiteľ je zaviazaný ju učiť. Nemáme však reálne záruky o rozsahu a kvalite výuky, a to z celkom prozaického dôvodu - vzdelanosť učiteľov v tejto oblasti je ešte stále len na úrovni všeobecnej občianskej informovanosti a len v niektorých prípadoch je umocnená aktívnym záujmom o vec. Preto sa domnievame, že systematické a ciele vzdelávanie je celkom samozrejmou a oprávnenou požiadavkou, podmieňujúcou efektívnosť celého procesu. Potenciál vzdelávania žiakov je síce obsiahnutý v časovej dotácii, ale aj tá je podmienená stupňom alebo typom školy a navyše je tu možnosť pre učiteľa, ktorý sa môže rozhodnúť venovať tomu taký počet vyučovacích jednotiek, ktorý vyhovuje jeho erudícii, orientácii či záujmu o danú oblasť. To pokladáme za slabé miesto celej koncepcie, pretože nielen teoreticky, ale aj prakticky je možné znížiť na minimum časovú dotáciu s nežiadúcimi dôsledkami na efekt vzdelávania. Keďže v rámci tohoto predmetu sa

vyučujú aj základy iných spoločenských vied, zväzda to, celkom prirodzene, venovať sa problematike osobne príťažlivejšej.

Ďalšou okolnosťou je didaktika vyučovania. Tá sa orientuje predovšetkým na teoretické postupy a teoretický obsah. Evidentne absentuje praktická výchova a zručnosť v aplikácii právnych noriem. Tu nie je na vine tak učiteľ, ako systém jeho vzdelávania. Je treba nahradiť toto vákuum. Súčasný finančný stav v školstve neumožňuje uskutočniť do vzdelávania. Preto sme požiadali americkú nadáciu ACLS o pomoc a spoluprácu. Tá by mala obsahovať projekt vzdelávania učiteľov v oblasti konštitucionalizmu, a hlavne naučiť učiteľov konkrétne a efektívne metodiky, ktoré by umožnili v krátkom čase a čo najúčinnejšie dosiahnuť stanovený cieľ - výchovou k právnemu vedomiu viesť ich k získavaniu demokratických návykov. Vzor je možné uviesť - Nadácia Milana Šimečku uskutočňuje projekt výchovy k ľudským právam práve takýmito metódami a jej ponuku sme už využili v Metodickom centre v B. Bystrici pri vzdelávaní učiteľov etickej výchovy v rámci špecializačného štúdia. Americká strana prijala takýto návrh ako veľmi podnetný a konštruktívny, hodlá ho akceptovať, a tak môžeme očakávať, že v dohľadnej dobe budeme svedkami alebo aktérmi jej aktivít.

Domnievame sa, že ak zostaneme len na úrovni neustáleho teoretizovania, bude to veľmi labilný základ pre výchovu dôstojného a demokratického občana, vedomého si svojich neodňateľných práv.

Preto:

1. Je načase urobiť rázny koniec ilúzii o všestrannej metodologickej, či didaktickej pripravenosti učiteľov pre celé aktívne profesionálne pôsobenie.
2. Je potrebné nahradiť predchádzajúci systém PGŠ učiteľov, ktorý sa neosvedčil, aktivitou metodických centier.
3. Je nevyhnutné premyslieť systém celoživotného vzdelávania a urýchlene ho zaviesť.

Na objasnenie teoretickej časti seminára uvediem myšlienky prof. M. Kusého z jeho oficiálneho referátu: "Reálne vymáhateľné ľudské práva sú iba tie, ktoré sú zakotvené v ústave daného štátu. Čo je nad to, je pre občana toho-ktorého štátu v podstate iba deklaratívne právo medzinárodných dohôd, paktov, vyhlásení, aj keď súčasné medzivládne organizácie hľadajú a začínajú nachádzať efektívne spôsoby, ako preniknúť bariérou štátnej suverenity, bariérou nezasahovania do vnútorných záležitostí daného štátu. ...Skutočná záruka reálnej vymáhateľnosti ľudských práv... je teda v politickom systéme, v ktorom sú ústavné princípy neporušiteľné... Je to teda systém ústavnosti, ktorý je základom právneho štátu. ...Podmienkou realizácie ľudských práv je ich ústavná zakotvenosť, zárukou ich realizácie je ústavnosť, pôdou, na ktorej sa realizujú, je právny štát. ...Subjektívnu stránku ústavnosti reprezentujú a zabezpečujú občania právneho štátu svojím vedomím ústavnosti, svojou vernosťou ústavným princípom. ...výchova k ľudským právam a výchova ku konštitucionalizmu nie je jedna a tá istá úloha, resp. nie sú to iba dve stránky jednej a tej istej úlohy. Sú to rozdielne, pritom však navzájom komplementárne úlohy. ...V našich podmienkach možno hovoriť o 40-ročnej medzere tak vo výchove k ľudským právam, ako aj vo výchove k ústavnosti. ...Výchova k ľudským právam je pre nás eminentne dôležitá pri tvorbe občianskeho povedomia, pre proces premeny "rukojemníkov štátu" (Šimečka) a jeho suverénov."

Záverom chcem vysloviť nádej, že táto akcia, ktorá bola úvodom k IV. Bratislavskému sympóziu bude začiatkom procesu pre učiteľov veľmi užitočného.

*Bezproblémový*

*Problémom sme sa  
šťastne vyhli:  
Ovca je celá  
a ulk štíhly.*

*J. Bilý*

## Konferencia: Vzdelávanie pre 21. storočie

M. Piššová, Metodické centrum B. Bystrica

O Projekte Orava priniesla denná tlač základné informácie, ktoré bude užitočné pre odbornú učiteľskú verejnosť upresniť. Príležitosť k tomu dáva referencia o programe konferencie Vzdelávanie pre 21. storočie - reflexie problémov a perspektív.

Spomínaná konferencia sa uskutočnila v dňoch 13. - 15. 5. 1993 v Bratislave. Organizátori Pedagogická fakulta Univerzity Severná Yowa v Cedar Falls, MŠaV SR a SPdS, konferenciou vytvorili príležitosť pre dialóg odborníkov z USA, Českej a Slovenskej republiky.

Obsahovo bolo rokovanie konferencie zamerané

na prezentovanie, možno povedať, ideových návrhov pre jednotlivé subsystemy Projektu Orava. Pätnásťčlenná delegácia učiteľov Pedagogickej fakulty Univerzity Severná Yowa (PF USJ), ktorú viedol dekan PF USJ Th. J. Switzer, prišla na Slovensko prezentovať jednak predstavy o Projekte Orava, jednak informácie o tom, ako je ten-ktorý problém riešený v USA, resp. v štáte Severná Yowa. Významnú súčasť prezentovaného programu predstavovalo aj získavanie informácií o tom, ako sú konkrétne otázky vnímané u nás, aj aká je praktická stránka, ako ich na Slovensku riešime.

Interaktívna komunikácia medzi účastníkmi z USA, Čiech a Slovenska bola zabezpečená aj priestorove pre vystúpenia takpovediac domácich účastníkov aj hostí z Českej republiky. Spôľahlivo fungujúce kvalifikované tlmočenie minimalizovalo rečovú bariéru v priebehu programu. Mimoprogramovú vzájomnú komunikáciu si zabezpečovali účastníci svojpomocne a tam, kde nestačili výrazové prostriedky verbálnej komunikácie, vstupovala komunikácia nonverbálna. Spôsobilosť účastníkov vzájomne si porozumieť, daná jednak profesionálnym záujmom, ale ukazuje sa, že aj osobnostnými danosťami, možno považovať za ďalší, aj keď nie vopred definovaný cieľ konferencie Vzdelávanie pre 21. storočie.

V pripravovanom zborníku z konferencie nájdu záujemcovia referáty, ktorých autormi sú organizátori podujatia z oboch strán, ale aj ostatní aktívni účastníci. V tejto našej skôr signálnej informácii ide predovšetkým o to, aby sme umožnili prípadným záujemcom o účasť na Projekte Orava základnú orientáciu.

Zámery autorov Projektu Orava smerujú k usku-točňovaniu systémových zmien v školstve (predovšetkým základnom) v určitom regióne. Tieto zmeny sa očakávajú tak v spôsobe riadenia škôl, ako aj v spôsobe riadenia vyučovania. Z načrtnutých predstáv jednotlivých predstaviteľov autorského kolektívu je zrejmé, že výrazný podiel na systémových zmenách školstva v oravskom regióne budú mať učители. Príprava učiteľov na usku-točňovanie projektovaných zmien, a to tak v pregraduálnej, ako aj postgraduálnej príprave, predstavuje významný článok, resp. subsystém celého projektu. Je povzbudivé, že je zdôrazňovaná potrebná príprava učiteľov na osvoje-

nie si stratégie (nie taktiky). Inak povedané: príprava učiteľov nebude spočívať v tom, aby si učители osvojili hotové recepty, techniky, metodické postupy, ale aby pochopili filozofiu pripravovaných zmien a boli náležite pripravení aktivizovať, využívať konkrétne postupy s ohľadom na konkrétne situácie aj osobnostné možnosti každého žiaka.

Metodické orgány (MO ŠS, ale aj MC) v tomto smere - v príprave učiteľov na realizáciu Projektu Orava - majú príležitosť aktívnej angažovanosti. Je však na škodu veci, že medzi účastníkmi spomínanej konferencie boli pracovníci metodických oddelení a metodických centier zastúpení málo výrazne.

V záveroch konferencie dosť výrazne akcentovala výzva zapojiť sa do aktívnej účasti na Projekte Orava. Záujemcom o spoluprácu či podrobnejšie informácie odporúčame obrátiť sa na Dr. Petra Gavoru, CSc., Katedra pedagogiky, PdF - UK Moskovská 3, Bratislava.

Je dobré, že odborná verejnosť dostala zas jednu príležitosť konferovať o odbornej problematike na odbornej úrovni. Možno by bolo užitočné výraznejšie zastúpenie učiteľskej verejnosti - výkonných učiteľov. Mne na konferencii chýbalo fyzické aj odborné zastúpenie Výskumného ústavu pedagogického, Ústredného metodického centra a pracovníkov MŠaV SR, najmä odboru základných a stredných škôl. Je to vec osobného názoru. Možno je ozaj dôležitejšie to, ktorí účastníci na konferencii boli, ako to, ktorí tam mali byť. Povzbudivé je, že organizátori podujatia a zároveň autori Projektu Orava ponúkajú príležitosť zapojiť sa do práce na uskutočňovaní projektu aj ďalším záujemcom.

## VÝCHOVA K PODNIKANIU

M. Tyrolová, SPŠ Ružomberok

Minulý rok bola Stredná priemyselná škola textilná v Ružomberku, spolu so Strednou priemyselnou školou v Nitre a SPŠ hutníckou v Košiciach, vybratá do projektu Podnikanie vo vzdelávaní. Tento projekt, financovaný vládou Veľkej Británie, je formou konkrétnej pomoci Slovensku v období rastúcej nezamestnanosti najmä mladých ľudí.

Základnou črtou tohto dvojročného programu je položiť základy vzdelávania a výchovy k podnikaniu, umožniť malým skupinám mladých ľudí založiť a realizovať vlastné projekty. Dôležité na tomto programe je to, že po jeho absolvovaní študenti kedykoľvek v budúcnosti môžu na základe nadobudnutých vedomostí a podnikateľských zručností začať



súkromne podnikat', čím vytvorí nové, tak veľmi potrebné pracovné príležitosti.

Program umožňuje aj vyučujúcim načrieť do špecifických aspektov podnikateľskej kultúry, chápať otázky komerčnej stránky podnikania, preniknúť do metodiky vyučovania pre nás úplne nového a veľmi dôležitého vyučovacieho predmetu. Perspektívne sa predpokladá, že na škole bude vytvorené školiace stredisko pre ostatné odborné školy v stredoslovenskom regióne, v ktorom budú pôsobiť učители, ktorí absolvujú tento projekt.

Nezanedbateľná je pre vy-

učujúcich a študentov aj možnosť pravidelného kontaktu s anglickými lektormi, ktorí pracujú vo výchovnej a podnikateľskej sfére, čo prináša obohatenie v oblasti

jazykových zručností, prehĺbenie vedomostí z oblasti britskej kultúry a realít.

## DEJINY V SLOVÁCH O ČASE

M. Pažuchová, Prešov

Po Londýne, Paríži, Budapešti a Bratislave ďalšou zastávkou výstavy Zeitworte bol 8. - 28. 3. 1993 Prešov.

Goetheho inštitút a jeho zástupcovia pre Slovensko, p. Claudia Kindler a p. Rolf Stehle, v spolupráci s primátorom mesta Prešov, p. Ing. Viliamom Sopkom, p. riaditeľom Vlastivedného múzea v Prešove, p. PhDr. Borisom Beňovským, s katedrou germanistiky FF UPJŠ a Metodickým centrom v Prešove pripravili pre študentov stredných a vysokých škôl prehľad nemeckých dejín rokov 1933 - 1990.

Hneď v prvých hodinách existencie výstavy pre východ Slovenska ocenili účastníci akadémie, ktorou sa výstava 8. marca otvorila, dokonalé sklbenie slova, dokumentov a výtvarného spracovania.

Nebol to pohľad tradičný, len pohľad na fakty a roky, ako sme pri prezentácii dejín zvyknutí. V priestoroch Vlastivedného múzea pripravil Goetheho inštitút 12 zastávok v nemeckých dejinách.

Základom boli Zeitworte - slová o čase:

1. Endsieg
2. Stunde Null
3. Trümmerfrau
4. Persilschein
5. Wirtschaftswunder
6. Halbstarke
7. Wiederbewaffnung
8. 68er
9. Ostpolitik
10. Waldsterben
11. Eurovision
12. Deutsch-deutsch

Sprievodným slovom nenútene vľahovali návštevníkov do historického diania študenti bakalárskeho štúdia

germanistiky prešovskej FF.

Premyslene inštalované svedectvá k jednotlivým slovám o čase, či v čase citovne zainteresovali účastníkov výstavy už aj tým, že boli spoluaktérmi, mohli sa posadiť za sudcovský stôl, chytiť predmety do rúk, čím sa emocionálny náboj posilnil.

Goetheho inštitút pripravil aj videokazetu s autentickými zábermi v rozsahu spomínaných rokov, s pôsobivým strihom a zvukovým podfarbením. Kazetu si mohli záujemci pozrieť bezprostredne po výstave, alebo požičať na premietnutie v škole. Bohatý obrazový a textový materiál, ktorý Goetheho inštitút poskytol, je predpokladom pre rozvinutie témy do vyučovacieho projektu.

Záujem o expozíciu bol nad očakávanie vysoký. Napriek časovej koordinácii návštevnosti sa čakalo. Ale určite nik neodišiel sklamaný.

Koncepcia výstavy nechala hlbokú stopu v myšliach návštevníkov. Patrí poďakovanie všetkým, ktorí sa na príprave výstavy i na predpríprave sprievodcov, učiteľov i študentov podieľali, najmä pracovníkom Goetheho inštitútu.

Tiež všetkým učiteľom, predovšetkým nemeckého jazyka a riaditeľom škôl, ktorí si uvedomili jej dôležitosť a jedinečnosť a umožnili, aby ich žiaci z nového pohľadu absorbovali časť dejín.

*Dejiny*

*Čo sa stalo, stalo sa,  
už sa neodstane.  
Dejiny sa nemenia,  
len názory na ne.*

*J. Bilý*

## NAD DIELOM MIKULÁŠA BAKOŠA

I. Jančovič, Fakulta humanitných a prírodných vied UMB B. Bystrica

V minulom roku uplynuli dve desaťročia od smrti významného slovenského vedca Mikuláša Bakoša. Jeho dielo predstavuje osobitnú - v minulosti i dezinterpretovanú - kapitolu nášho literárnovedného myslenia. Svojimi estetickými a metodologickými názormi sa ako univerzitný profesor podieľal na formovaní odborného povedomia viacerých generácií študentov. Pre nás môže byť zaujímavé, akým spôsobom sa s odkazom M. Bakoša

vyrovnáva súčasná literárna veda. Podnetné myšlienky v tomto zmysle zazneli na vedeckom kolokviu, ktoré o osobnosti a diele M. Bakoša usporiadal 24. februára 1993 Ústav svetovej literatúry SAV v Bratislave. Cieľom bolo zhodnotiť Bakošov prínos v oblasti literárnovednej metodológie, verzológie, komparistiky a pripomenúť si jeho významnú organizátorskú činnosť. Vytvorila sa konečne príležitosť vysloviť sa bez cenzúry aj o zložitých



peripetiách Bakošovho "súžitia" so socialistickou ideológiou. V rámci tejto stručnej informácie sa zameriame na dve vystúpenia, ktoré smerovali k podstate jeho vedeckej metódy.

Milan Hamada vychádzal v príspevku Vzťahy medzi umeleckoavangardnou aktivitou a moderným filozofickým myslením na Slovensku z dobovej nutnosti reagovať na nekonvenčné Ufaté ruky R. Fabryho novým, nekonvenčným vedeckým spôsobom. Práve M. Bakoš, vybavený formálnou metódou, uviedol dodnes platnú interpretáciu nadrealistického umeleckého gesta. Zaujímavé je, že Bakošovej racionalite v prístupe k umeleckému textu nie je celkom nepodobná kontrola rozumu vo Fabryho jazykových hrách. Neprotirečí tomu výsledný tvar nadrealistickej poézie, ktorá uvoľnením súvislostí významových celkov spúšťa nevypočítateľnú spršku predstáv. Surrealisticky konštruované slovo vyžaruje takú energiu, akú dokáže vnímať čitateľ. Dôležité je Hamadovo konštatovanie, že Bakošova metóda dokázala presne pomenovať formálne prvky novej poetiky, no nedokázala postihnúť obsah, ktorý ju presahuje. Jazyk automatizovaných textov smeruje k odhaleniu hlbinných, podvedomých síl človeka. Na tento aspekt, ako pripomína M. Hamada, reagoval K. Terepessy, ktorý videl úlohu umenia v racionalizácii, humanizácii našej podvedomej iracionality.

Viliam Marčok sa zameriaval na Podnety M. Bakoša pre štrukturalistické chápanie literárnej histórie. Zdôraznil, že Bakoš v práci Problém vývinovej periodizácie sloven-

skej literatúry smeroval k tomu, o čom sa v českom kontexte usiloval F. Vodička: prekonať staršie pozitivistické koncepcie a smerovať k typológii literatúry v medzinárodnom kontexte. V. Marčok konštatoval, že Bakoš sa metodologicky akoby zastavil pred štrukturalizmom, nestretáme sa u neho s celistvým chápaním literárnej štruktúry. Nezanedbateľným prínosom M. Bakoša je to, že i keď nedefinuje presne typológiu literárneho procesu, cez výskumy empirických javov našiel schodnú cestu ich opisu.

Záverečná diskusia sa sústredila - najmä vďaka rozprávaniu Pavla Bunčáka - na osobnostný profil M. Bakoša. Hoci neostal priestor pre rozdiskutovanie impulzov tohto podujatia, jeho záver nesmeroval kdesi "mimo". Naopak, za prísnyh vzhl'adom vedca M. Bakoša sa ukázal jeho svojrázny ľudský rozmer.

Kolokvium nebolo povinným spomínaním, chcelo sa tvorivo vyrovnávať so základnými konštantami i dobovými obmedzeniami Bakošovho diela. Potvrdilo sa, že veľké dielo provokuje k svojmu dotváraniu i prekonávaniu.

*Opakovanie*

*Opakovanie je  
matkou múdrosti.  
Len sa nesmú  
opakovať hlúposti.*

*J. Bily*

## AKO ĎALEJ V DRAMATICKEJ VÝCHOVE?

B. Felix, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Jesenná Divadelná Nitra 1992 obsahovala okrem súťažnej časti aj časť venovanú využitiu divadelných prostriedkov vo vyučovaní. Stretli sa tu učitelia základných, stredných i vysokých škôl z celého Slovenska, ale aj režiséri a metodici detských divadiel. Tu vznikla myšlienka usporiadať teoreticko-praktické stretnutie všetkých, ktorí sa zaoberajú dramatickou výchovou (DV). Vďaka organizačnej práci PhDr. Ivany Semjanovej sa táto myšlienka stala skutočnosťou a pod patronátom B. BIANY sa v dňoch 14. - 16. apríla 1993 v priestoroch IUVENTY Bratislava uskutočnila konferencia Teória a prax dramatickej výchovy.

Každý deň mal ústrednú tému, ku ktorej boli zamerané referáty, diskusia i večerné videoprojekcie.

Témou prvého dňa boli divadelné a pedagogické východiská dramatickej výchovy. Referát na túto tému predniesla Mgr. Brigita Koppová (Národné osvetové centrum), ktorá okrem toho oboznámila prítomných s his-

tóriou detského divadla na Slovensku. PhDr. I. Semjanová hovorila o pedagogických aspektoch DV. Poukázala na jej štyri základné imanentné znaky:

1. komunikácia,
2. imaginácia,
3. sociálna výchova,
4. emocionálne naplnenie.

Z teoretických príspevkov ma zaujalo Nové poňatie DV, ktoré prezentovala PhDr. Eubica Sobihartová (IUVENTA). Z množstva materiálu, ktorý vybrala zo zahraničných zdrojov, stojí za zmienku najmä osvetlenie protikladu hry a tzv. vážnych činností (Gross). Podľa Grossa hra na rozdiel od vážnych činností:

1. je neúplná - chýbajú produkty,
2. často pracuje s náhradnými objektami - symbolmi (hračky),
3. predpokladá mohonosobné opakovanie istých činností (ak sú príjemné),

4. v jej priebehu nedochádza k poklesu, ale k zvyšovaniu aktivity.

Druhý deň bol venovaný metodike DV. Vystupovali tu najmä ľudia z praxe, ktorí vlastnou prácou s deťmi vyskúšali princípy tvorivej dramatiky. Táto časť - počítajúc do toho aj večerné videoprojekcie - patrila podľa môjho názoru k vrcholu celého podujatia. Spomeniem len veľmi temperamentné a názorné vystúpenie Zdenka Petruželu (ZŠ Svitavy) na tému tvorivá dramatika a didaktické hry na 1. stupni základnej školy, krásne ukážky práce s mentálne retardovanými deťmi (Pavol Zátek, Kysucké Nové Mesto), už tradične aktivizujúcu prednášku režiséra Andreja Turčana i zaujímavý, i keď diskutabilný pokus o využívanie dramatických prostriedkov vo vyučovaní anglického jazyka na PF Nitra (PhDr. Daniela Bačová). Myslím, že prítomných zaujala aj moja prednáška o uplatňovaní tvorivej dramatiky v školskej i mimoškolskej hudobnej výchove i videoprojekcia *Maľovaná hudba* (Mgr. Belo Felix, Mgr. Lýdia Janáková).

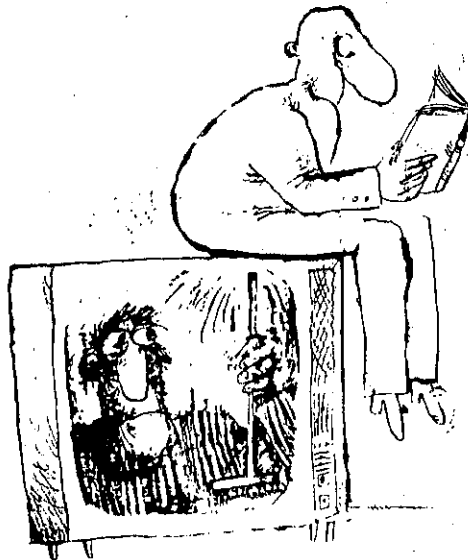
Téma tretieho dňa (Dramatická výchova v školských osnovách) sa prelínala priebehom celej konferencie. Zatiaľ čo v materských školách sa môžeme prezentovať preukázateľnými výsledkami, na ZŠ - najmä v rámci školského vyučovania - je dramatická výchova skôr raritou a často sa zamieňa s výchovou diváka, prípadne s dramatizáciou textu.

Z príspevkov vysokoškolských pedagógov som pocítoval istý pesimizmus pri možnostiach zaradenia či rozšírenia dramatickej výchovy (PhDr. Majzlánová, PhDr. Kovalčíková, PhDr. Žilková). Po prepúšťaní externistov, ktorí majú teoretické, ale najmä praktické vedomosti a skúsenosti v tejto oblasti, môže nastať situácia, že dramatickú výchovu budú prednášať iba teoretici,

ktorí jej pôsobenie nemali možnosť vyskúšať v praxi a zažiť "na vlastnej koži". Najväčší ohlas v tejto oblasti mala PhDr. Brigita Šimonová, CSc. (PF UMB B. Bystrica), ktorá predniesla ucelenú koncepciu predmetu dramatická výchova, počítajúcu so všestrannou integráciou výchovných predmetov, vlastivedy, literárnej výchovy, ale i jogy a psycho-sociálnych výcvikov, so smerovaním k umeleckej tvorbe.

Na záver možno povedať, že konferencia dostatočne zmapovala súčasnú situáciu v praxi i teórii dramatickej výchovy. Jej veľkým kladom bolo, že sa po prvýkrát stretli

na jednej pôde praktici, metodici i teoretici. No na moju úvodnú otázku, ako ďalej v dramatickej výchove, dala iba rozpačitú odpoveď. Možno sa jej dočkáme na teoretickej konferencii *Výchova hrou II.* v októbri 1993. Ale to záleží najmä na nás, ktorí v tejto oblasti pracujeme.



## EURÓPA V ŠKOLE

B. Šimonová, Metodické centrum B. Bystrica

Cieľ súťaže európskych škôl Európa v škole, ako sa píše v informačnom materiáli Európa Union Verlag z roku 1991, je podporovanie európskeho vedomia medzi žiakmi a študentami. Súťaží sa na vypísané témy v esejistickú a v umeleckú (výtvárnu) oblasti. Musím skonštatovať, že na tento typ súťaže je Slovensko pripravené, máme dosť tvorivých a premýšľavých študentov, schopných konfrontácie s vyspelou Európou.

Rezervy sú v organizovaní súťaže. Zatiaľ prebehol vlani nultý ročník, toho roku prvý. Organizoval ho sekretariát aktivity Európa v škole pri ÚMC v Bratislave. Neskoré oznamy termínov, neúplnosť informácií, krátkosť

času na organizovanie v oblastiach sa odrazili nepochybne na kvantite príspevkov. Zlá organizácia a neinformovanosť o súťaži vylúčila "z boja" mnohých, ktorí by sa o súťaž zaujímali. Účelové zapojenie metodikov v poslednej fáze práce, len ako štatisticko-výkonný servis, bez možnosti sledovať finále súťaže, je urážkou práce ľudí, ktorí bez nároku na odmenu, len z presvedčenia, že ide o dobrú vec, zabezpečili vyhodnotenie prác.

Slovenské školy, ich žiaci, sú schopní ukázať viac, než v 1. ročníku súťaže Európa v škole. Treba však odstrániť nedostatky v organizácii a zapojiť do súťaže okruh škôl z celého Slovenska.

VÝSLEDKY SÚŤAŽE EURÓPA V ŠKOLE

STREDNÉ ŠKOLY		
Veková skupina 3 (14 - 16 rokov)		
<b>Téma 231</b>	Aké pokroky vidíš v európskej spolupráci pri porovnaní rokov 1953 a 1993. Porozprávaj sa s niekym, kto je o 40 rokov starší ako ty.	
<b>Téma 232</b>	Akým spôsobom ovplyvňujú športové udalosti znalosti o Európe a zblížovanie rôznych ľudí?	
<b>Poézia</b>		
<b>CENA</b>	<b>MENO AUTORA</b>	<b>ŠKOLA</b>
cena	Stanislava Myšičková	G Humenné
čestné uznania	Jaroslava Haľková	G Humenné
	Peter Oravec	G Ban. Štiavnica
<b>Próza</b>		
<b>CENA</b>	<b>MENO AUTORA</b>	<b>ŠKOLA</b>
cena	Renáta Rafajová	G Hlohovec
cena	Anna Proková	G Hlohovec
cena	Rastislav Súlovec	SPŠ str., Kvačalova ul., Bratislava
čestné uznania	Andrej Lackovič	SOU, Ivánska cesta 23, Bratislava
	Agáta Čelovská	G Sečovce
Veková skupina 4 (17 - 21 rokov)		
<b>Téma 241</b>	Článok "10" európskej dohody o ľudských právach európskej rady garantuje slobodu slova. Využívajú Európania toto právo?	
<b>Téma 242</b>	Európske spoločenstvo stojí pred otázkou rozšírenia svojho členstva. Aké to má výhody a aké problémy?	
<b>Poézia</b>		
<b>CENA</b>	<b>MENO AUTORA</b>	<b>ŠKOLA</b>
cena	Silvia Kaščáková	ŠUV Košice
cena	Zdeněk Kopřiva	SZŠ Žilina
cena	Tibor Krajč	G, Piaristická, Nitra
<b>Próza</b>		
<b>CENA</b>	<b>MENO AUTORA</b>	<b>ŠKOLA</b>
medaila a cena	Vladimír Kurek	G Hlohovec
cena	Vladimír Urbanovský	G Komárno
čestné uznania	Peter Pažitný	G Komárno
	Lea Uhrinová	G Komárno

CUDZIE JAZYKY			
Veková skupina 3 (14 - 16 rokov)			
<b>Téma 231</b>	Aké pokroky vidíš v európskej spolupráci pri porovnaní rokov 1953 a 1993. Porozprávaj sa s niekym, kto je o 40 rokov starší ako ty.		
<b>Téma 232</b>	Akým spôsobom ovplyvňujú športové udalosti znalosti o Európe a zblížovanie rôznych ľudí?		
Veková skupina 4 (17 - 21 rokov)			
<b>Téma 241</b>	Článok "10" európskej dohody o ľudských právach európskej rady garantuje slobodu slova. Využívajú Európania toto právo?		
<b>Téma 242</b>	Európske spoločenstvo stojí pred otázkou rozšírenia svojho spoločenstva. Aké to má výhody a aké problémy?		
<b>CENA</b>	<b>MENO AUTORA</b>	<b>JAZYK</b>	<b>ŠKOLA</b>
medaila a cena	Klaudia Siváková	AJ (aj za práce v SJ)	G Humenné
cena	Stanislav Vavrovský	AJ	G Hlohovec
cena	Elena Cicková	AJ	Ev. lýceum Bratislava
cena	Miroslav Farkaš	FJ	G Komárno
čestné uznania	Marek Šupica	NJ	G Komárno
	Marek Bača	AJ	G Komárno
	Svetlana Krulj	srb. - chorv. j.	Ev. lýceum Bratislava
<b>UMELECKÉ PRÁCE</b>			
<b>Téma</b>	Živly (vietor, voda, oheň)		
<b>CENA</b>	<b>MENO AUTORA</b>	<b>ŠKOLA</b>	
medaila	Beáta Reguly	SPŠ textil. Ružomberok	
vycest. - návrh	Milan Šubin	SPŠ, Kvačalova 20, Bratislava	
náhradníčka	Petra Špátová	SPgŠ Modra	
náhradníčka	Eva Jánošová	SPgŠ Modra	
vycest. - návrh	Miloš Kočiš	G Liptovský Hrádok	

## Pred ukončením súťaží matematickej olympiády

O. Šedivý, VŠPg Nitra

Končí sa 42. ročník súťaží matematickej olympiády. V západoslovenskom regióne už dvadsiatyprvý rok všetky tieto súťaže prebiehajú oddelene od súťaží v Bratislave (do r. 1972 boli spoločné). Aj v tomto školskom roku sa podarilo oblastnému výberu MO (predtým krajský výbor MO), za dobrej spolupráce so Školskou správou Bratislava VII, s Metodickým centrom v Bratislave na Tomašikovej ul., okresnými výbormi MO, metodickými oddeleniami okresných školských správ, nitrianskou pobočkou JSMF, úspešne zorganizovať všetky kolá súťaží matematickej olympiády kategórií A,B,C,P a MOZ. Všetky oblastné kolá súťaží MO sa už tradične konajú na Gymnáziu na Párovskej ulici v Nitre.

V školských kolách súťažilo 131 žiakov kategórie A, 163 žiakov kategórie B, 211 žiakov kategórie C a 42 žiakov kategórie P. Z týchto postúpilo do III. kola (oblastného, predtým krajského) 82 žiakov kategórie A, 141 žiakov kategórie B, 188 žiakov kategórie C a 28 žiakov kategórie P. Do súťaží sú zapojené všetky gymnáziá západoslovenského regiónu a niektoré stredné odborné školy.

Do súťaží matematickej olympiády základných škôl (MOZ) bolo zapojených 10580 žiakov zo základných škôl. Do III. kola bolo vybraných 44 žiakov z celého západoslovenského regiónu.

Súťažiam predchádzali inštruktáže pre profesorov stredných škôl a pre učiteľov základných škôl. Inštruktáže pre profesorov boli organizované podľa kategórií a zabezpečovali ich pracovníci Metodického centra v Bratislave (Maxián a Hrdina). Pre učiteľov ZŠ bolo zorganizovaných 22 inštruktáží, organizačne ich zabezpečovali MOŠS, odborne členovia oblastného výboru (Ralič, Šedivý).

Pri organizovaní súťaží MO si uvedomujeme, že matematická olympiáda patrí nesporne medzi najosvedčenejšie formy práce rozvoja talentu žiakov na matematiku v základných a stredných školách. Práca so žiakmi v matematickej olympiáde je veľmi náročná na čas a energiu. V tejto práci dvojnásobne platí, že kľúč k úspechu je v sústavnosti, cieľavedomosti a vytrvalosti. Úlohy matematickej olympiády vyžadujú od riešiteľa nielen znalosti osnovami predpísaného učiva, ale tvorivý prí-

stup, hlboký záujem o problém, kombinačné schopnosti a dôvtip. Matematická olympiáda významne prispieva k masovému pozdvihnutiu úrovne vyučovania matematiky na všetkých druhoch a stupňoch škôl, prináša na školy nové a nové, často skutočne originálne matematické úlohy. Práca v matematickej olympiáde je celoročný, resp. viacročný, výchovnovzdelávací cyklus s presnými cieľmi a určeným obsahom. Na školách, kde práce učiteľov je kvalitná, žiaci dosahujú sústavne dobré výsledky v matematickej olympiáde.

Súbežne s matematickou olympiádou organizujeme korešpondenčný seminár pre žiakov stredných škôl (Ralič). Do korešpondenčného seminára je zapojených 80 žiakov stredných škôl (aj žiaci z Budapešti). Korešpondenčný seminár nechápeme ako konkurenčnú súťaž matematickej olympiády, práve naopak, korešpondenčný seminár napomáha plniť ciele matematickej olympiády, t.j. objavovať talenty a prehľbovať starostlivosť o ne.

Vybraní úspešní riešitelia kategórií B,C a Z8 sa zúčastnia týždenného sústredenia, ktoré organizuje MC v Bratislave v spolupráci s oblastným výborom MO. Na tomto sústredení chceme umožniť žiakom nadobudnúť skúsenosti s riešením takých úloh, ktoré sú podobné úlohám v matematickej olympiáde, a najmä rozvíjať u žiakov schopnosť formulovať vlastné myšlienky, komentovať riešenia, argumentovať správnosť postupov a pravdivosť tvrdení.

Pri ukončení súťaží matematickej olympiády možno konštatovať, že v tomto školskom roku sme zaznamenali mierny vzostup záujmu žiakov o MO oproti výraznému poklesu v rokoch 1991 a 1992.

Pre ďalší, 43. ročník matematickej olympiády si želáme, aby novovytvorený Ústredný výbor matematickej olympiády včas začal pracovať a aby včas vydal letáky úloh pre jednotlivé kategórie v 1. kole MO. Ďalej si želáme, aby učitelia matematiky na všetkých typoch a druhoch škôl zintenzívnili prácu so žiakmi nadanými na matematiku, aby napomáhali k vytváraniu dobrého psychického prostredia pôsobiaceho na rozvoj záujmov žiakov o štúdium matematiky.

Na záver patrí poďakovanie všetkým, ktorí sa podieľajú na úspešnom priebehu 42. ročníka MO.

## KNIHA A UČITEĽ

B. Riečan, matematický ústav SAV

Kniha má v našom kultúrnom prostredí dlhú a krásnu tradíciu. Mali by sme si ju uchovávať aj v dobe, keď sa svet (a to i ten bohatý, či najmä ten) od nej akoby odvracal. Isteže, nemusí to byť príčina, možno je to len

sprievodný jav, ale tou mierou, akou sa svet odvracia od kultúry, tou mierou speje k záhube so všetkými svojimi problémami energetickými, potravinovými či ekologickými.

Ale ktože by už mal zachraňovať knihy a, pravdaže, čítať ich, aknie učiteľia. Na nich sa obracia aj toto upozornenie.

V posledných rokoch enormne zdražel papier i tlač, osobitne tá matematicko-fyzikálna, bohatá na vzorce. Je to priam zázrak, že napriek všetkej nepriazni okolností sa na prijateľnej cenovej úrovni podarilo udržať niektoré periodiká. Vďaka obetavosti, ale aj nápadom. V tomto príspevku upozorníme na dva časopisy.

Prvým z nich sú Matematické obzory. V tomto roku plánujeme vydať dve čísla (39. a 40.), cena jedného je 10 Ks (+ poštovné). Objednať možno na adrese: Nadácia J. Hronca, MÚ SAV, Štefánikova 49, 814 73 Bratislava.

Iným periodikom, ktoré roky verne slúžilo nášmu učiteľstvu v oblasti matematiky a fyziky, je bývala Matematika a fyzika v škole. Teraz už druhý rok vychádza v pozmenenej forme pod názvom Matematika, fyzika, informatika. Vychádza naďalej spoločne pre potreby učiteľov v Českej republike i v Slovenskej republike, čo je výhodné aj ekonomicky. Ročne vychádza 5 čísel, jedno za 12 korún. Objednať možno na adrese: Redakcia matematiky a fyziky SPN, Ostrovní 30, 113 01 Praha 1.

Všetko neúmerne zdraželo a väčšina z nás má finančné problémy. Ale nemýľme sa, otázka odbornej literatúry (v súčasnej dobe a prítomnej podobe) nie je

otázkou finančnou, ale mravnou. Je to aj otázka osobného príkladu pána učiteľa.

Celé generácie nášho študentstva opisovali a dávali opisovať a celé generácie čítali pod lavičkou. Proti jednému i druhému zakročovali celé generácie našich učiteľov. Ale jedno i druhé malo krásne jadro: nezištnosť a schopnosť spolupracovať na strane jednej a zmysel

pre kultúru na strane druhej. A to pozitívne z našich tradícií by sme mali odovzdať aj ďalším generáciám.

ČÍTAŤ, NEČÍTAŤ,  
ČÍTAŤ, NEČÍTAŤ, ČÍTAŤ,  
NEČÍTAŤ, ČÍTAŤ,  
NEČÍTAŤ, ČÍTAŤ, NEČÍTAŤ,  
ČÍTAŤ, NEČÍTAŤ,  
ČÍTAŤ, NEČÍTAŤ,  
ČÍTAŤ.



## Nástroj rýchlej informácie pre učiteľov matematiky, fyziky a informatiky

Matematická pedagogická sekcia Jednoty českých matematikov a fyzikov vydáva v spolupráci s fyzikálnou pedagogickou sekciou JČMF časopis Učiteľ matematiky, fyziky a informatiky, ktorý pokladáme za nástroj rýchlej informovanosti o odborných a metodických problémoch vyučovania týchto predmetov. Od 5 čísla (október 1992) sa vydáva v novej grafickej úprave a v januári 1993 začal vychádzať už jeho 3. ročník.

Stále znovu však zisťujeme, že sa veľakrát o existencii tohto periodika nič nevie. Máme o tom dostatok dôkazov. Nemyslíme si, že je to odmietanie, ale skôr nedostatočná informovanosť učiteľov a škôl o jeho existencii.

Obraciam sa preto na všetkých učiteľov matematiky základných, stredných a vysokých škôl: Pomôžte nám s propagáciou časopisu Učiteľ matematiky, fyziky a informatiky! Pozývame ku spolupráci aj záujemcov o prácu v redakčnom kolektíve. Časopis vychádza 4-krát v roku, ročne predplatné činí 70 Kč, predplatné na druhý polrok 1993 35 Kč. Honoráre vyplácame, vydávanie nie je ziskové. Cieľom je informovať pedagogickú verejnosť a poskytnúť jej priestor na diskusiu.

Nájdite si chvíľku času a napíšte nám, čo sa Vám v časopise páči, čo nie, a tak prispejte k jeho skvalitneniu. Tešíme sa na spoluprácu a Vaše listy.

**Upozornenie:** Na základe Vašej záväznej prihlášky (ktorú pošlite čo najskôr), Vám predplatné bude fakturované s tým, že ho uhradíte formou, ktorá Vám vyhovuje (zloženkou, faktúrou).

Objednávku pošlite na kontaktnú adresu nakladateľstva GRADA.

Redakčná rada

Kontaktná adresa Matematickej pedagogickej sekcie JČMF:

doc. dr. Milan Koman, CSc.  
vedúci kat. matematiky  
Pedagogická fakulta UK  
M. D. Rettigovej 4  
110 00 Praha 1  
tel. č. 02/298751

Kontaktná adresa nakladateľstva GRADA:

GRADA, a.s.  
Dlouhá 39  
110 00 Praha 1  
tel. č. 02/2318881, 2316612, 2310337  
fax: 02/2314387

## VZOR OBJEDNÁVKY

Nakladateľstvo GRADA, a. s.  
Dlouhá 39  
110 00 Praha 1

Dňa .....

Závazne objednávame predplatné časopisu Učiteľ matematiky, fyziky a informatiky na 2. polrok 1993.  
Žiadam poslať ..... výtlačkov.

Predplatné za objednané výtlačky uhradíme:

- a) zloženkou
- b) faktúrou (nehodiace sa prečiarknite)

Meno (škola):

Ulica:

Miesto:

PSC:

.....  
Podpis (pečiatka)

## KLUBY HUMANITY A ZDRAVIA

F. Kassay, Humanita a zdravie pre všetkých, Žilina

Spoločnosť Humanita a zdravie pre všetkých je humanitnou organizáciou a ekocentrom zároveň. Je to nevládne, nezávislé, nepolitické a dobrovoľné združenie občanov, fyzických i právnických osôb. Pôsobí na území Slovenskej republiky.

Poslaním HZV je pomoc pedagogickým a výchovným pracovníkom škôl, výchovných zariadení a zariadení pre zdravotne postihnutú mládež, pracovníkom štátnej správy, dobrovoľným pracovníkom humanitných organizácií a všetkým, ktorý pre humánne aspekty svojho povolania potrebujú nadobudnúť vlastnú harmóniu. HZV chce prispieť k zlepšovaniu vzťahov medzi dieťaťom a rodičom, žiakom a učiteľom, človekom a životným prostredím, občanom a štátnou správou, zákazníkom a podnikateľom.

Činnosť HZV je zameraná na:

- a) výskum a poskytovanie informácií a konkrétnu pomoc pri osvojovaní si harmonizačných postupov a techník a zvyšovaní odolnosti na záťažové situácie formou organizovania prednášok s nácvikom, kurzov, seminárov a konferencií,
- b) informačnú činnosť o humanitných organizáciách

a aktivítach smerom ku výchove detí a dospelých občanov k prosociálnemu cíteniu a nezištnej pomoci všetkým, ktorí to potrebujú,

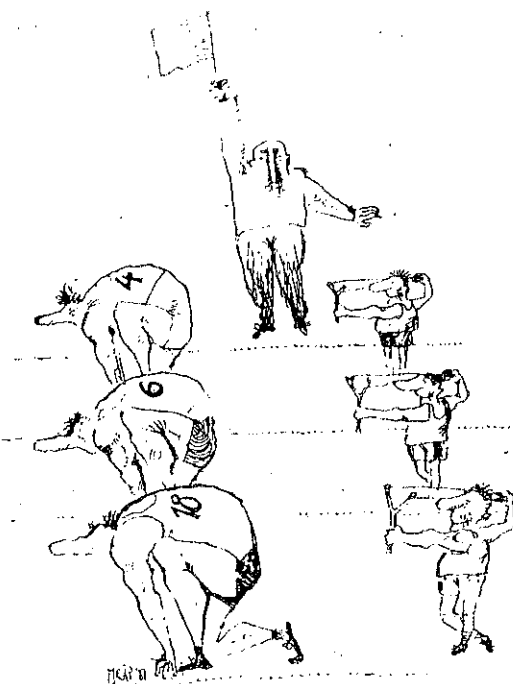
c) získavanie finančných prostriedkov na projekty a akcie formou sponzorstva, dotácií zo štátnych prostriedkov pre konkrétne projekty a z darov.

Humanita a zdravie pre všetkých v rámci svojej činnosti spolupracuje s odborníkmi, dobrovoľníkmi, štátnymi i neštátnymi orgánmi a organizáciami v Slovenskej republike a v zahraničí.

V roku 1992 sme získali od garantov 384 690 Kčs a našich prevažne týždňových intenzívnych kurzov sa zúčastnilo 641 účastníkov, z toho 19 lektorov z USA a Kanady a 23 krajanov - učiteľov z Maďarska, Rumunska a Juhoslávie.

V súčasnosti máme skúsenosti z práce našich pobočiek - Klubov humanity a zdravia, ktoré vznikajú pri konkrétnych materských, základných, stredných a vysokých školách a školských zariadeniach.

Koncepcia klubov je zameraná na spoluprácu s miestnou správou, úradmi životného prostredia, ďalšími miestnymi školami a školskými zariadeniami a miest-



nými firmami a organizáciami pri environmentálnom vzdelávaní, ďalej na zlepšovanie životného prostredia školy a dôslednejšie uplatňovanie aktívnych foriem environmentálnej výchovy vo vyučovaní (na stredných školách hlavne projekt ochrany človeka a prírody) a mimovyučovacích aktivitách (vrátane krúžkovej činnosti) a upevňovanie environmentálneho zdravia žiakov, učiteľov a rodičov.

Za najdôležitejší moment pokladáme doterajšiu skúsenosť, že zapojením viacerých učiteľov do práce klubu sa významne zlepšuje životné prostredie pre väčšinu žiakov v danej škole alebo zariadení.

Každý občan, ale hlavne deti potrebujú zvýšiť svoju odolnosť voči zamorenému vzduchu, vode, potravinám, nedobrym medziľudským vzťahom a ťažkej sociálnej klíme.

Mnohí sa už presvedčili o reálnej ceste, ako to dosiahnuť. Vlastná harmónia prináša zo sebou vyššiu pracovnú výkonnosť, lepšie duševné a telesné zdravie, príjemné životné pocity.

Pomôžte preto aj Vy - sebe i svojim deťom. Ako na to? Veľmi radi Vám poradíme a poskytneme bližšie informácie, ak napíšete na adresu: Doc. Ing. František Kassay, CSc., Humanita a zdravie pre všetkých, P.O. BOX 58, O10 08 Žilina 8 (Tel. 089/522 57, fax 089/53240).

## Chcete sa zdokonaľiť v anglickom jazyku?

Pani Danica Murfňová z Ústavu cudzích jazykov na Jeseniovej Lekárskej fakulte UK v Martine nám poslala niekoľko adries zahraničných agentúr, na ktoré sa môžu obrátiť tí, ktorí radi korešpondujú, resp. chcú sa naučiť jazyk v autentickom prostredí, pri práci.

Prvý druh adries Pen-friend organizations and school linking schemes sprostredkúva kontakt jednotlivcov rôznych vekových kategórií, takisto aj učiteľov a škôl. Niektoré z nich iniciujú korešpondenčné vzťahy, iné zas vzájomné návštevy a výmeny osôb.

Druhý typ adries Au pair je určený pre mladé, slobodné dievčatá vo veku 17-27 rokov. V prípade záujmu treba sa prihlásiť čo najskôr, 2 mesiace pred nástupom.

Uverejňujeme tieto adresy v presvedčení, že ide o zaujímavé a užitočné informácie pre učiteľov i študentov, ktoré im môžu poslúžiť a stať sa jedným z východísk pri hľadaní spôsobov prehlbovania vedomostí a komunikačných spôsobilostí v cudzom jazyku.

Redakcia

### PEN-FRIEND ORGANIZATIONS AND SCHOOL LINKING SCHEMES

FEDERATION INTERNATIONALE DES ORGANIZATIONS DE CORRESPONDENCE ET D'ECHANGES SCHOLAIRES (FIOCES)

29 rue d'Ulm  
752 30 Paris  
Cedex 05, France

FIOCES is the central body for Pen-friends. It exists in thirty-six countries and in every continent. National member organizations, whose addresses can usually be supplied by the appropriate Ministry of Education, arrange individual (all ages) and group links.

**CENTRAL BUREAU FOR EDUCATIONAL VISITS  
AND EXCHANGES**

**SEYMOUR MEWS HOUSE**

Seymour Mews

W1H 9PE

Tel.: 071/486 5101

OR

3 Bruntsfield Crescent

Edinburgh EH10 4HD

Scotland

Tel.: 031/447 8024

OR

16 Malone Road

Belfast BT9 5BN

Northern Ireland

Tel.: 0232 64418/9

The central Bureau is the national office in the United Kingdom responsible for the provision of information and advice on all forms of London educational visits and exchanges. There are three offices London, Edinburgh and Belfast. Their main functions are arranging school and class links, teacher exchanges and study visit Programmes with foreign countries.

Individual pen-friend links for British school children aged 10-18 and all pen-friends enquiries are arranged with those from many countries overseas, by the Northern Ireland Office.

No charge is normally made for the above organization's services but international reply coupons (overseas) are appreciated.

**THE PENPAL LIST**

C/O 1 Burntwood Drive

Wollaton

Nottingham NG8 2DJ

Publishes every other month a general list of about 100 people in the UK and overseas who are looking for pen-friends. The general list was (in 1991) 1 for payment in sterling or three international reply coupons. Cheques should be made payable to "The Penpal List".

In addition there are three special lists:

Women only list

Men only list

Music Fan's list

Women list is sold only to

women and Men's list only to

men. (Costs - " each or 6 IRC's)

If you are interested in this free pen-friend service, contact Central Bureau in Belfast for an application form. Such contacts often lead to youth exchange projects.

Central Bureau  
Penfriend Section  
16 Malone Road  
Belfast  
BT9 5BN

**LIST OF SOME AU PAIR AGENCIES IN THE UK**

**ABOUT AU PAIRS 3**

Garston Park, Godstone, Surrey RH9 8NE

Tel. Godstone 743 735

**ANGLO PAIR AGENCY 40**

Wawertree Road, Streatham Hill, London SW2 3SP

Tel. 081-6748605

**ANGLIA AGENCY**

15 Eastern Avenue, Southend-on-Sea, Essex

Tel. Southend 613 888

(Travel costs paid by applicants)

**AVALON AGENCY**

Thursley House, 53 Station Road, Shalford, Guildford,

Surrey GU4 8HA

Tel. Guilford 63640



**EUROYOUTH LTD**  
301 Westborough Road, Westcliff-on-Sea,  
Essex SSO 9PT  
Tel. Southern-on-Sea 341 434  
(Apply 9 weeks in advance)

**HELPING HANDS AU PAIR AND DOMESTIC AGENCY**  
10 Hertford Road, Newbury Park, Ilford,  
Essex IG27HQ  
Tel. 081-597 3138  
(Insurance and travel costs paid by applicants)

**HOME FROM HOME**  
10 Tackley Place, Oxford, Oxfordshire OX2 6RR  
Tel. 512 628  
(Insurance and travel costs paid by applicants)

**INTERNATIONAL CATHOLIC SOCIETY FOR GIRLS (ACISJF)**  
St. Patric's, International Youth Centre  
24 Great Chapel Street, London W1V 3AF  
Tel. 071-734 2156

**JOLAINE AGENCY**  
18 Escot Way, Barnet, Herfordshire EN5 3AN  
Tel. 081-449 1334  
(Ask for details at the British Council Bratislava, Mrs. Sodomova)

**MONDIAL AGGECY**  
32 Links Road, West Wickham, Kent BR4 OQW  
Tel. 081-777 0510  
(Insurance and travel costs paid by applicants)

**UNIVERSAL CARE**  
Chester House, 9 Windsor End, Beaconsfield,  
Buckinghamshire HP9 2JJ  
Tel. Beaconsfield 678 811  
(Insurance and travel costs paid by applicants, family sometimes pay return travel)

**PROBLEMS INLIMITED**  
Au Pai Introduction Service, 86 Alexandra Road,  
Windsor  
Berkshire SL4 1HU  
Tel. Windsor 865 776  
(Travel costs paid by applicants)

**STUDENTS ABROAD AGENCY**  
Elm House, 21b The Avenue, Hatch End, Middlesex HA5 4EN  
Tel. 081-428 5823

## **Literárne a hudobné múzeum v Banskej Bystrici ponúka učiteľom**

**Samo Chalupka 1812 - 1883.** Zborník materiálov z vedeckej konferencie. Zostavila PaedDr. Jana Borguľová. Vydalo Literárne a hudobné múzeum v Banskej Bystrici, 1983. Tlač ERPO, Bratislava. Náklad 800 ks. 301 s. Cena 15,- Sk.

Z obsahu: Vladimír Mináč, Z otváracieho príspevku - Ivan Plintovič, Romantik osobitej tváre - Miloš Kovačka, Samo Chalupka ako člen Spoločnosti československej v Bratislave - Rudo Brtáň, České prvotiny vo vývine Chalupkovej poézie - Oskár Čepan, Romantizmus Sama Chalupku - Stanislav Šmatlák, K charakteru Chalupkovej epiky - Cyril Kraus, Chalupkova balada - František Štraus, Veršová a rytmická organizácia v poézii Sama Chalupku - Viliam Marčok, Chalupkov tvorivý dotyk s ľudovou slovesnosťou - Jozef Ambruš, Vzťah Ľudovíta Štúra k Samovi Chalupkovi - Pavol Vongrej, Vzťahy Sama Chalupku a Jána Bottu - Eduard Gombala, Samo Chalupka a Karel Hynek Mácha - Hana Urbánová, Samo Chalupka v interpretácii Boženy Němcovej - Jozef

Hvičš, Vzťah Sama Chalupku k poľskej poézii - Zlatko Klátik, Hrdinský spev Sama Chalupku vo vzťahu k hrdinskej epike juhoslovanských romantikov - Edmund Hleba, Samo Chalupka v korešpondencii autorov 19. storočia - Ladislav Bartko, Účasť Sama Chalupku na vzniku a rozvoji štúrovskej slovenčiny - Zdenko Kasáč, Revolučný odkaz Sama Chalupku - Jana Borguľová, K literárnemu múzejnej problematike Sama Chalupku - Ján Števček, Záver - Mária Dorčáková, Bibliografia Sama Chalupku.

**Mikuláš Kováč.** Výberová personálna bibliografia. Zostavila Nataša Hošťovecká.

Vydalo Literárne a hudobné múzeum v Banskej Bystrici, 1984. Vytlačili Učebné pomôcky, Banská Bystrica. Náklad 500 ks. 34 s. Cena 5,- Sk. Z obsahu: Životopisné údaje. Knižné vydania. Práce publikované v novinách a časopisoch. Recenzie a články o tvorbe M. Kováča. Zberkový materiál vo fondoch Literárneho a hudobného múzea (Archiválie, fotografie, typografiky).

# CONTENTS

- A Sociologist's View of Teacher Satisfaction at Work ... 1**  
M. Kika
- Young People: What Do They Think? ... 6**  
E. Chylová
- Humanizing - But How? ... 7**  
B. Kosová
- Is Regionalization of Secondary Schools Making Them Any Better? ... 9**  
M. Daniš
- In-service Teacher Training Through Conceptual Changes Model ... 10**  
E. Held - B. Pupala
- Teachers of Mathematics - They Do Count ... 13**  
I. Ježík
- In-service Teacher Training in Austria ... 15**  
F. Moser
- Education for the 21st century ... 18**  
A. Baránková
- Using Card Registers in History Classes ... 20**  
J. Beřiková
- Let Us Not Rob Our Students of Exercise Activities ... 22**  
L. Palovčřk
- Informatics Without Informatics ... 23**  
J. Magyar
- Educating by Mathematics ... 25**  
D. Jedinák
- Experiences from Maths Examinations ... 25**  
E. Hrdina - V. Kolbaská
- School Autonomy in Austria ... 26**  
J. Bajtoš
- Using Computers in Teaching Foreign Languages ... 28**  
J. Skotnická
- Cooperation within the HEURAS Project.**  
J. Milata
- Experiences from Dillingen ... 31**  
K. Meszárosová
- Some Reflections from Visiting Schools in Germany ... 33**  
A. Miháliková
- The Forgotten Patriot ... 34**  
V. Michalička
- Some Problems of Education and Evaluation ... 34**  
J. Gál
- Law Education in Secondary Schools ... 36**  
V. Dolník
- Conference on Education for the 21st Century ... 37**  
M. Píššová
- Education for Enterprise ... 38**  
M. Tyrolová
- History in Words on Time ... 39**  
M. Pažuchová
- On the Work of Mikuláš Bakoš ... 39**  
I. Jančovič
- Drama Education and its Prospects ... 40**  
B. Felix
- Europe at School ... 41**  
B. Šimonová
- Before We Close the Mathematical Competition ... 43**  
O. Šedivý
- The Teacher and the Book ... 43**  
B. Riečan
- Tools for Fast Information for Teachers of Mathematics, Physics and Informatics ... 44**
- Humanity and Health Clubs ... 45**  
F. Kassay
- Drawings**  
F. Mráz
- Epigrams**  
J. Bily

**Pred ukončením súťaží matematickej olympiády ... 43**

O. Šedivý

**Kniha a učiteľ ... 43**

B. Riečan

**Nástroj rýchlej informácie pre učiteľov matematiky, fyziky a informatiky ... 44**

**Kluby humanity a zdravia ... 45**

F. Kassay

**Chcete sa zdokonaľiť v anglickom jazyku? ... 46**

**Karikatúry**

F. Mráz

**Epigramy**

J. Bily

Vydávajú Metodické centrá Slovenska.

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., PhDr. Miron Zelina, DrSc., Ing. Katarína Žibritová. Technickí redaktori: Ing. Ján Novysedlák, Danica Petreková.

Adresa redakcie: Metodické centrum, Horná 97, 975 46 B. Bystrica. Tel.: 088/54664, 42571, 41707. Fax: 088/42033.

Vychádza 5x v školskom roku. Nevyžiadané rukopisy nevraciam. Číslo vyšlo v júni 1993.

Vytlačilo Edičné stredisko Metodického centra Banská Bystrica.

Reg. číslo: OÚ-OMT 1/92