

OBSAH

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

- Eva Pršová: ... 1
Literárna výchova a tvorivá dramatika
na základnej škole
- Ivana Krupová, Jana Krížová: ... 3
Prostriedky edukácie pri uplatňovaní
tradičných ľudových remesiel v edukačnom
processe na 1. stupni ZŠ
- Renáta Pondelíková: ... 7
Význam interpretácie umeleckého diela
v edukačných procesoch výtvarnej výchovy
- Kateřina Dytrtová: ... 10
Animace studentů
k litoměřické výstavě F. Kupky
- Libor Fridman: ... 14
Hudobná edukácia
a školské vzdelávacie programy

INFORMÁCIE

- Vladimír Patráš: ... 16
Výtah z textu ako tvorivá metóda
- Mária Šnidlóvá: ... 18
Nový odborný časopis Studia paedagogica

RECENZIE

- Marta Gluchmanová: ... 18
Profesijná etika pre učiteľov
a študentov učiteľstva
- Ladislav Dráfi: ... 20
Výchova vo voľnom čase

PRÍLOHA

- Marián Lehotský:
Návrh profesijných štandardov učiteľov -
vedúci metodického združenia
a predmetovej komisie (diskusia)
- Róbert Sabo:
Návrh profesijných štandardov učiteľov -
výchovný poradca, poradkyňa
a koordinátor, koordinátorka prevencie
(diskusia)

AFORIZMY

- Jozef Bily

PEDAGOGICKÉ ROZHLADY

Časopis pre školy a školské zariadenia

3/2009

Dvojmesačník

Ročník 18

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum

Bratislava

VÝKONNÁ REDAKCIA

ŠÉFREDAKTOR:

Marián Valent - MPC RP B. Bystrica

VÝKONNÁ REDAKTORKA:

Viera Stankovičová - MPC RP B. Bystrica

TECHNICKÝ REDAKTOR:

Ivan Rafaj - MPC RP B. Bystrica

ČLENOVIA:

Jozef Lauko - ŠŠI B. Bystrica

Brigita Šimonová - FHV UMB B. Bystrica

Miroslav Valica - PdF UMB B. Bystrica

REDAKČNÁ RADA:

Sylvia Laczová - MPC GR Bratislava

Iveta Martinčeková - MPC RP Bratislava

Ivan Pavlov - MPC RP Prešov

Jarmila Urbánková - MPC RP Trenčín

Mária Kavečanská - MPC RP Košice

Eva Krčahová - MPC RP Nitra

Mária Šnidlóvá - MPC RP Žilina

Ivan Stankovský - ŠIOV Bratislava

Gabriela Porubská - PdF UKF Nitra

ZAHRANIČNÍ KOREŠPONDENTI:

Milan Pol - Česká republika

Kristóf Lajosné Antónia - Maďarsko

ADRESA REDAKCIE:

Metodicko-pedagogické centrum,

regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica,

Tel.: 048/4722 905 Fax: 048/4722 933

e-mail: viera.stankovicova@mpe-edu.sk

www.rozhlady.pedagog.sk

Tlač: PRINT Štefan Svetlík, Slovenská Lupča

Vyšlo v júni 2009.

Ne vychádza počas letných prázdnin.

Reg. číslo: EV 3424/09

ISSN 1335-0404.

Časopis vychádza s finančnou podporou
Ministerstva školstva SR.

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.
Redakcia sa nemusí vždy stotožňovať s názormi autora.
Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

LITERÁRNA VÝCHOVA A TVORIVÁ DRAMATIKA NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Eva Pršová, Fakulta humanitných vied, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok sa zaoberá vzťahom a porovnávaním obsahu a umeleckého stvárňovania sveta v predmetoch literatúra a tvorivá dramatika. Tvorivá dramatika čerpá z literatúry, ktorá tvorí podstatnú časť jej obsahu a literatúre pomáhajú metódy dramatiky vo vyučovacom procese, predovšetkým na 1. stupni ZŠ.

KLúčové slová: literatúra, tvorivá dramatika, esteticko-výchovný predmet, umelecká fikcia, rolová hra.

Literárna výchova v školských podmienkach by mala byť procesom stretávania sa s umením. Tento proces je možné absolvovať rôznymi cestami. Skúsený a tvorivý učiteľ vie, že literárna výchova nie je iba čítanie a reprodukcia prečítaného textu, prípadne ešte „vysvetlenie“ hlavnej myšlienky. Tvorivé stretnutia s umeleckou literatúrou, akými by hodiny čítania a literárnej výchovy určite mali byť, vytvárajú v žiakoch model fungujúci v ich ďalšom živote, keďže väčšinou si dieťa vzťah ku knihám a čitateľské návyky vytvára práve v období mladšieho veku.

Príležitosti na stretnutia s knihou (umeleckou literatúrou) mimo školy má dnešné dieťa čoraz menej, aj to v nerovnakej miere a kvalite, obzvlášť vo vyšších ročníkoch. Viac ako po knihe už siaha po časopisoch, ešte častejšie iných médiách, ktorých „konzumácia“ je oveľa jednoduchšia ako „zdĺhavé“ čítanie. Preto by sme mali v školských podmienkach sprostredkovať kontakt s kvalitnou knihou, ku ktorej sa viaže aj silný estetický zážitok, ktorý predstavuje „jedinečný proces spätosti fantázie a citu, pričom fantázii sa priznáva hlavný význam pri emocionálnej reakcii. Keďže vonkajšie prejavy sa utlmia, čitateľ sa vybjíja v predstavách obrazotvornosti, pričom si zachováva veľkú citovú silu, intenzitu.“ (Žilka, 1987, s. 374) Estetický aj emocionálny zážitok na základe vlastnej aktivity pôsobí podnecujúco na utváranie vzťahu k literatúre. Aktívnymi stretnutiami s knihou si dieťa rozvíja vlastnú osobnosť, spoznáva cez literatúru seba aj vonkajší svet, zdokonaľuje sa v čítaní, vnímaní, predstavivosti, prežívaní, má viac príležitostí tvoriť, konať, ale i hodnotiť a formovať postoje ku sebe, k iným ľuďom a veciam. Literárne činnosti a aktivity žiakov na hodinách súvisia nielen s výcvikom čítania, ale aj s podporou zážitkovosti, rozvíjaním obrazotvornosti a fantázie, rozvíjaním literárneho vkusu žiakov, zabezpečovaním požiadaviek estetickej výchovy, rozširovaním záujmu, ktorý z literárneho priestoru môže smerovať aj do ďalších oblastí života vytváraním trvalého pozitívneho vzťahu žiakov k umeniu.

Dôležitú úlohu preto prikladáme v procese vyučovania literatúry metódam tvorivej dramatiky. Hoci v literárnom vyučovaní možno využiť len niektoré metódy, tvorivú dramatiku musíme chápať aj ako samostatný predmet (tvorivá dramatika, dramatická výchova), ktorý má veľa spoločného s literárnou výchovou, keďže sú obe výchovy esteticko-výchovné predmety a majú **rovnaký cieľ**, a to **prostredníctvom slova a konania pôsobiť na človeka vo všetkých oblastiach**. Literatúra aj tvorivá dramatika ponúkajú fiktívny svet plný významov, cieľov a symbolov a ústredným prvkom sú ľudské vzťahy, ktoré vytvárajú dramatické situácie. Vzťahy a úlohy sú centrom takmer každej dramatickej hry (vzťahy medzi ľuďmi, vzťahy ľudí k svojim vlastným myšlienkam, pocitom,

túžbam a vzťahy ľudí k okoliu). (Podľa: Haseman - O'Toole, 1988, s. 3) Kvalitná literatúra pre deti ako obsahové ťažisko a vhodne zvolené metódy tvorivej dramatiky sa môžu výrazne podieľať na rozvoji osobnosti aj na jej sociálnom dozrievaní.

Literatúra pre deti a mládež disponuje dôležitou funkciou, a to schopnosťou reflektovať témy, problémy, túžby a predstavy čitateľa, ktorý literárne dielo číta nielen pre zážitok, ale hľadá v ňom aj pocity uspokojenia a náznaky riešenia problémov hrdinov, s ktorými sa môže identifikovať napriek časovej či priestorovej vzdialenosti. Je schopný interiorizovať si obrazy, predstavy, vnímať atmosféru, dej, sympatizovať či nesympatizovať s postavami. Toto všetko sa deje v jeho súkromnej sfére, v jeho predstavách, v jeho mysli. Metódy tvorivej dramatiky taktiež ponúkajú aktivity zamerané na problémy jednotlivcov, skupín aj celej spoločnosti, ale konanie a osobná aktivita umožňuje jedincovi prijatie roly a získanie živej skúsenosti v rámci reality dramatickej hry.

Literárny text obsahuje miesta nedourčenosti (Ingarden), ktoré niekedy voláme aj medzery v texte, a majú často ťažiskovú pozíciu pri výbere metodiky z tvorivej dramatiky. Práve miesta nedourčenosti poskytujú priestor na hermeneutické čítanie, odhaľovanie medzier, dopĺňanie vnútrotextového priestoru na základe čitateľských skúseností, konkretizáciu na základe dopĺňujúcich otázok. Nedourčené miesta a podľa Ulrychovej aj neistota v texte vyvolaná medzerami tvorí základ dynamiky čítania, zvyšuje záujem a zvedavosť čitateľa, predlžuje proces čítania a zvyšuje tak účasť čitateľa na vyplňovaní prázdnych miest. (2007, s. 73) Metodika tvorivej dramatiky často stavia na týchto miestach nedourčenosti v literárnom texte, pretože provokujú čitateľovu predstavivosť, tvorivosť a ponúkajú priestor na skúmanie a vyplňovanie prázdnych miest akciou a konaním. Na druhej strane metodika tvorivej dramatiky nemôže byť jediná, ktorá vstupuje do procesu práce s textom. Ako upozorňuje R. Marušák, pre niektoré texty je najvhodnejšou stratégiou len čítanie či počúvanie, inokedy to môže byť komentované čítanie s nedramatickými - hudobnými, výtvarnými a slovesnými aktivitami. (2001, s. 41) Aktivity tvorivej dramatiky môžu niekedy len vyvolať emocionálne naladenie, vhodnú atmosféru na čítanie alebo budujú na zážitku z prečítaného textu a rozohrávajú mimotextovú realitu.

Zobrazovacie prostriedky literatúry a tvorivej dramatiky

Obe oblasti disponujú na vyjadrovanie vzťahu k skutočnosti a fikcie umeleckými prostriedkami. Rozdiel však spočíva v druhu oznamovacích prostriedkov. Literatúra využíva písané slovo ako vyjadrovací a oznamovací prostriedok, ktorým autor opisuje, konštatuje, konkretizuje i obrazne pomenúva vonkajšie

i vnútorné dianie. Zobrazuje prostredníctvom jazykových prostriedkov a tvorivá dramatika jej ponúka konanie a predovšetkým rolovú hru. Vytvára priestor na získanie skúsenosti vlastnou účasťou v procese, vyjadrením vlastného spôsobu vnímania sveta a konfrontáciou s inými účastníkmi. Využíva teda divadelné prostriedky. Tvorivá dramatika, ako uvádza Z. Jirsová, umožňuje previesť model sveta vytvorený umeleckou literatúrou na základe primárneho modelu prirodzeného jazyka do modelu situácie, akcie a stavu. Navodzuje situácie a konanie, ktoré činnosťou prekonávajú časové, miestne aj tematické vzdialenosti autora od súčasného čitateľa. (Jirsová, 2007) Autorom spracovaný námet, téma či motív sa vďaka modelu situácie a konania, ktoré vytvárajú niektoré techniky tvorivej dramatiky, dostávajú do bezprostrednej skúsenostnej sféry čitateľa, približujú sa mu prežívaním autentického zážitku.

Ďalšou spoločnou črtou oboch umeleckých oblastí je **fikcia zobrazovaných skutočností**. V literárnom diele si vytvára realitu, príbehy, postavy spisovateľ, aj význam diela a posolstvo naznačuje on. Čitatelia túto umeleckú fikciu postáv a ich vzťahových variácií prijímajú schopnosťou vcitovania sa a identifikáciou, kedy preberajú úlohy postáv literárneho diela aj s ich postojmi a názormi. V procese tvorivej dramatiky vytvárajú fiktívnu realitu účastníci. Oni si vytvárajú postavy, do ktorých rolovou hrou vstupujú. Vytvárajú aj podobu zobrazovaného javu a sami určujú významy, ktoré sú pre nich v danej situácii aktuálne.

Okrem fikcie sa ponúka ďalší spoločný rys, ktorým je **tvorba a tvorivý proces**. Východiskom v literárnej výchove aj tvorivej dramatike je podľa B. Rozehnalovej tvorivosť a tvorivý pohľad na svet, ale cieľom týchto predmetov na základnej škole nie je konečný výsledok tvorivej práce, ale snaha podporiť prirodzenú tvorivosť žiakov a súčasne zámerne činnosťou zlepšovať ich úroveň tvorivého a etického myslenia. (Pozri: Rozehnalová, 2008, s. 128) Spisovateľ v literárnom diele sprostredkúva určitý model životnej skúsenosti, tvorí príbehy a ich realitu, postavy, prisudzuje im významy. V tvorivej dramatike je však charakter tvorby rozdielny. Fiktívnu realitu vytvárajú účastníci hry, určujú jej vývoj, okolnosti, oni modelujú postavy a vzápätí do nich vstupujú, rozohrávajú ich a tvoria vzťahy medzi postavami. Literárne dielo autor tvorí sám a realizuje sa aktivitou čitateľa, podľa V. Nezkusila sa čítaním zopakuje tvorivý akt samotného autora a **kommunikácia** medzi autorom a vnímateľom je **súkromnou (intímnou) záležitosťou**. (1983, s. 82) Tvorivý proces v tvorivej dramatike je však kolektívnou záležitosťou, hoci jednotlivé sekvencie stvárnajú jednotlivci samostatne. Spôsoby zobrazovania môžu obyčajne vidieť všetci zúčastnení, aby sa tak prezentovali rôzne modely konkretizácie nedopovedaných miest (miest nedourčenosti). Miesta nedourčenosti tiež možno chápať ako spoločný prvok literárneho diela a tvorivej dramatiky, je to priestor na konkretizáciu umeleckého textu, situácie jednotlivca alebo aj viacerých zúčastnených.

Umelecké dielo v jeho jazykovom a kompozičnom tvare čitateľ dostáva **v hotovej podobe** (v definitívnom jazykovom aj kompozičnom tvare), aj keď s rôznymi možnosťami interpretácie v smere dielo-čitateľ s rôznymi skúsenosťami (tu možno opätovne spomenúť horizont očakávania čitateľov). Pre tvorivú dramatikú je typické konanie (improvizované), a pretože improvizačný proces sa môže aj viackrát zopakovať,

výsledný tvar nemusí byť nikdy rovnaký. **Proces v tvorivej dramatike** je teda charakteristický **premenlivosťou**, variabilitou.

Tvorivá dramatika ako koncepcia má ciele smerujúce k osobnostnému a sociálnemu rozvoju dieťaťa a literárne umelecké texty sú iba jedným z mnohých prostriedkov plnenia cieľov. V procese vyučovania literatúry ciele vychádzajú z umeleckých textov a plnia sa tak literárne a výchovné ciele, väčšinou sformulované v učebných osnovách. Učiteľ hľadá formy a metódy, ako tieto ciele, v textoch obsiahnuté a smerujúce k čitateľovi, čo najkomplexnejšie dosiahnuť. Sledujeme predovšetkým cestu k literatúre a dôležité je stretnutie s knihou, teda prítomnosť vlastného literárneho textu. Metódy tvorivej dramatiky len dopĺňajú metódy literárnej výchovy - počúvanie, rozprávanie, čítanie, písanie - a ďalšie vyučovacie metódy. Tvorivá dramatika ich obohacuje o akciu, konanie a činnosti konané pre zážitok z nich samých. Tým sa literárno-výchovný proces obohacuje o ďalší dôležitý cieľ, ktorým je samotný proces, nie iba produkt vo forme poznatkov a zručností.

V súčasnosti je už bežná snaha rozširovať a obohacovať metódy čítania o metódy zážitkové a didaktika literatúry sa neustále viac otvára novým modelom sprostredkovania čitateľského a estetického zážitku. Najčastejšie využívané metódy tvorivej dramatiky sú rôzne typy a druhy hier (didaktické, jazykové, pohybové, hry na rozvoj zmyslového vnímania), ale najdôležitejšie, s ktorými môžeme pracovať aj na hodinách literárnej výchovy, sú hry mimetické, ktoré pedagógovia nazývajú ako dramatické hry (v modelovej situácii sa postavy dostávajú do vzájomných protirečení, často konfliktov, ktoré musia riešiť, postava môže riešiť aj konflikt so sebou). Sem patrí *hra v role* a *hra v situácii*. Hra v role patrí k schopnosti hrať v živote, zrkadlovito sa v nej odráža ľudské správanie a konanie. Samotná rolová hra má niekoľko úrovní - simuláciu, alteráciu a charakterizáciu. V základnej škole však využívame najčastejšie prvé dva varianty - simuláciu, keď žiak koná v hre za seba v istej životnej úlohe, ale reaguje v rámci fiktívnej situácie: hra na Ja - ako by som konal, keby... a alteráciu, v rámci ktorej hráč berie na seba inú úlohu, už nie Ja akoby, ale Ja, keď Ako hráč hrám niekoho iného. J. Valenta (1998) triedi metódy na tie, ktoré sú založené na princípe hrania rol, na metódy, ktoré organizujú alebo podporujú hru v role, metódy komplementárne, ktoré hranie dopĺňajú a na metódy pomocné, doplnkové (sem zaradil rôzne didaktické, zábavné, rozhrievacie hry). Základnú metódu a techniku rolovej hry pomáhajú navodzovať aj pantomimicko-pohybové metódy, zvukovo-verbálne, graficko-písomné a metódy materiálovo-vecné.

V literárno-výchovnom procese sa základná metóda z tvorivej dramatiky stáva metódou podpornou tak ako aj rôzne iné hry a cvičenia, ktoré sa spájajú spoločným vyučovacím cieľom, ale v ojedinelých prípadoch sa môže stať aj základnou interpretačnou metódou.

Tvorivá dramatika môže byť vo vzťahu k literárno-výchovnému procesu metódou vzdelávania a výchovy, čo v našom ponímaní určite je. Pri niektorých žánroch (epických, dramatických) môže byť koncepčným princípom (napr. modelovanie riešenia konfliktov), môže fungovať ako súbor čiastkových postupov (využitie naratívnej pantomimy, znázorňovanie príbehových sekvencií pohybom) a tiež môže byť konkrétnym postupom (v rámci rolovej hry zobrazenej

pantomimicky je to živý obraz).

Literatúra ponúka veľké množstvo príbehov, ktoré majú čo povedať dieťaťu aj dospelému v otázkach zmyslu života, vysvetleniu sveta, ľudským osudom a človečenskej úlohe v súčasnom, minulom i budúcom svete. Mnohé staré príbehy obstáli v skúške času a sú aktuálne aj v súčasnom čitateľstve, iné ešte len čakajú na svoju existenciu v čitateľoch a v preverovaní časom. Metódy tvorivej dramatiky možno využiť predovšetkým pri textoch, ktoré zobrazujú človeka, jeho vzťahy k iným ľuďom, konflikty a deje, ktoré z nich vyplývajú a obsahujú silné posolstvá smerujúce k rozvoju osobnosti, tvorivosti a estetického cítenia. Dôkladný rozbor textu z tematického, kompozičného a jazykového hľadiska nám odhaľuje vý-

chovo-vzdelávacie ciele, témy aj aktivity s možnosťami využitia a presahov do ďalších vyučovacích predmetov, čo je na 1. stupni ZŠ možné v integrácii obsahov predmetov.

Žiaci sa na hodinách literárnej výchovy postupne zoznamujú s celým radom literárnych žánrov. V mladšom školskom veku objavujú krátky príbeh (väčšinou s detským alebo zvieracím hrdinom), bájku, rozprávku, povesť, báj; popri príbehovej próze sa stretávajú s rôznymi kratšími básnickými útvarmi. Pozornosť sa predovšetkým venuje ľudovej slovesnosti (riekankám, rozpočítavankám, hádankám, ľudovej piesni, rozprávke, povesti a báji), z ktorej väčšina žánrov má pôvod v ľudovom dramatickom prejave a ony práve umožňujú využívať metodiku tvorivej dramatiky.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ČAČKA, O.: *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno : Masarykova univerzita, 1999. 368 s. ISBN 80-7239-034-1
- HASEMAN, B. - O'TOOLE, J.: *Dramawise an introduction to GCSE drama*. Oxford : Heinemann Educational Publishers Halley Court, Jordan Hill, 1988.
- JIRSOVÁ, Z.: Dramatická výchova jako cesta k literatuře. In *Tvořivá dramatika*. Roč. 18, č. 50. Praha : Nipos - Artama a Sdružení pro tvořivou dramaturgii a katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. S. 28 - 46. ISSN 1211-8001
- MARUŠÁK, R.: Dramatická výchova a výuka literatury a dějepisu na 2. stupni ZŠ a v odpovídajících ročnících gymnázia. In *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. S. 40 - 47. ISBN 80-901660-4-0
- NEZKUSIL, V.: *Studie z poetiky literatury pro děti a mládež*. Praha : Albatros, 1983. 273 s..
- PRŠOVÁ, E.: *Aktivizácia žiakov metódami dramatickej výchovy*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2000. 44 s. ISBN 80-8041-354-1
- ROZEHNALOVÁ, B.: Tvořivost jako společný fenomén dramatické a literární výchovy. In *Dítě mezi výchovou a uměním. Dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2008. S. 125 - 132. ISBN 978-80-903901-2-6
- ULRYCHOVÁ, I.: *Drama a příběh*. Praha : AMU, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. 103 s. ISBN 978-80-7331-096-7
- VALENTA, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha : Agentura STROM, 1998.
- ŽILKA, T.: *Poetický slovník*. Bratislava : Tatran, 1987. 440 s.

Summary: *The article focuses on relation and comparison of the content and artistic presentation of the world in literature and creative drama education. Drama as a method draws from literature content and helps in literature to teaching process.*

PROSTRIEDKY EDUKÁCIE PRI UPLATŇOVANÍ TRADIČNÝCH ĽUDOVÝCH REMESIEL V EDUKAČNOM PROCESA NA 1. STUPNI ZŠ

Ivana Krupová, Pedagogická fakulta Katolícka univerzita Ružomberok, Inštitút Juraja Páleša v Levoči
Jana Krížová, Základná škola a Základná umelecká škola, Slovenská Ľupča

Anotácia: *Príspevok naznačuje možnosti riešenia problematiky zachovania a oživovania ľudových tradícií prostredníctvom ich integrácie do edukačného procesu na 1. stupni ZŠ. Podrobnejšie prezentuje čiastkové výsledky výskumu zameraného na zisťovanie súčasného stavu uplatňovania tradičných ľudových remesiel v elementárnej edukácii, pričom je orientovaný na prezentovanie názorov učiteľov 1. stupňa ZŠ na najvhodnejšie vyučovacie metódy, formy a edukačné médiá na oboznamovanie sa žiakov s problematikou tradičných ľudových remesiel. V závere je stručne uvedených niekoľko skúseností s využívaním rôznych prostriedkov edukácie pri uplatňovaní tradičných ľudových remesiel v edukačnom procese na 1. stupni ZŠ.*

Kľúčové slová: *tradičné ľudové remeslá, prostriedky edukácie, vyučovacie metódy, vyučovacie formy, edukačné médiá, 1. stupeň ZŠ.*

Úvod

Vo všetkých oblastiach života, nevyneímajúc kultúru, sa čoraz viac prejavuje globalizácia, uniformita, amerikanizácia a množstvo ďalších problémov, čím dochádza k preberaniu cudzích vzorov správania, hodnotového systému, k odklonu od kultúrnych tradícií nášho národa. Zo spomínaných dôvodov je veľmi dôležité zachovávať dedičstvo našich predkov a aktívne riešiť problematiku oživovania, zachovania a rozvíjania kultúrnych tradícií, ktoré môžu pri vhodnej forme a obsahu prispieť k humanizácii výchovy mladej generácie

(Čellárová, L., 2002; Ondrejka, K., 2003). Snahy o oživovanie a rozvíjanie kultúrnych tradícií sa dlhšie obdobie prejavujú na pôde rôznych inštitúcií a organizácií. Boli predmetom viacerých vedeckých konferencií, napr. Postavenie ľudovej kultúry vo výchovno-vzdelávacom procese (konanej v Poľnom Kesove r. 1993), Ľudová výroba a remeslá v regiónoch (usporiadanej ÚĽUV-om r. 1997), Regionálna výchova a škola (konanej na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici r. 2002), Konferencia o regionálnej výchove (konanej v Liptovskom Míkulášovi r. 2008) a mnohých ďalších. Odborníci zaoberajúci

sa predmetnou problematikou sa usilujú o integráciu rôznych prejavov ľudovej kultúry (napr. ľudové staviteľstvo, remeselné výrobky, odev, výtvarné umenie, technické zariadenia, ľudová slovesnosť, ľudová hudba, piesne, tance, hry, zvyky a pod.) do edukačného procesu. V úsilí o oživovanie a zachovávanie kultúrnych tradícií by mali bezpochyby zohrávať svoju nezapustiteľnú úlohu učiteľia. „Práve učiteľ by mal byť nositeľom svetla kultúrnych tradícií nášho národa, a teda účinne ovplyvňovať rozvoj poznania, technického myslenia, manuálnych zručností, etiky, estetického cítenia, obratnosti, sily, ale tiež rozvoj miestneho, regionálneho a národného povedomia žiakov“ (Čellárová, L., 2002, s. 4).

Vo svojej doterajšej výskumnej práci sme sa taktiež pokúšali načrtnúť riešenie problematiky zachovávaní a oživovania ľudových tradícií, a to najmä uplatňovaním tradičných ľudových remesiel v edukačnom procese na 1. stupni ZŠ, pričom sme ich ponímali ako integrujúci prvok v rámci všetkých vyučovacích predmetov. Pri analýze súčasného stavu danej problematiky sme okrem iného zistovali, ktoré prostriedky výučby môžu byť efektívne z hľadiska zintenzívnenia využívania tradičných ľudových remesiel v elementárnej edukácii. Odpoveď na túto otázku sme hľadali u učiteľov 1. stupňa ZŠ.

Metodika výskumu

Cieľom výskumu, realizovaného dotazníkovou metódou, bolo zistiť názory učiteľov 1. stupňa ZŠ na využívanie tradičných ľudových remesiel v edukačnom procese. V tomto príspevku sa bližšie zameriavame na prezentovanie jedného z čiastkových cieľov - zisťovanie názorov učiteľov, ktoré prostriedky edukácie (formy výučby, vyučovacie metódy a edukačné médiá) považujú za najvhodnejšie na oboznamovanie sa žiakov s tradičnými ľudovými remeslami. Dotazník obsahoval celkovo 10 otvorených, poluzavretých aj uzavretých položiek, pričom tri položky boli zamerané na prostriedky edukácie (z dôvodu autentickjších odpovedí respondentov to boli otvorené položky), a to aj napriek tomu, že u viacerých respondentov sme predpokladali problémy s vedomosťami o štruktúre edukačných prostriedkov.

Výskumnú vzorku tvorilo 202 učiteľov 1. stupňa ZŠ z viacerých oblastí Slovenska, zo 73 základných škôl, pričom sme dodržali rovnomerné zastúpenie mestských a vidieckych škôl, rovnomerné zastúpenie základných škôl z jednotlivých oblastí západného, stredného a východného Slovenska, a tiež rovnomerné zastúpenie jednotlivých ročníkov 1. stupňa ZŠ. Celkovú interpretáciu výsledkov výskumu spracováva samostatná kapitola publikácie autoriek (Križová, J., Krupová, I., 2007).

Výsledky a diskusia

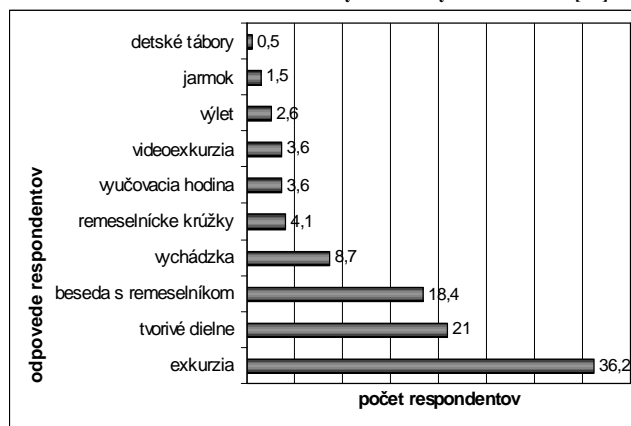
Položka 1: Ktoré formy výučby sú podľa Vášho názoru najvhodnejšie na oboznamovanie sa žiakov s tradičnými ľudovými remeslami?

Z dôvodu zabezpečenia čo najnižšej miery ovplyvňovania respondentov sme uvedenú položku zaradili ako otvorenú, pretože sme predpokladali, že pri ponúknutých možnostiach by respondenti neodpovedali celkom pravdivo a objektívne. Následkom toho sme ponechali na samotných respondentov, či uvedú sociálne alebo organizačné formy, prípadne oboje.

Uvedomujeme si, že mnohí učiteľia nemajú dostatočné teoretické vedomosti z teórie vyučovania (didaktiky) a nie je im jasné, čo možno rozumieť pod pojmom forma výučby, čo vyplýva jednak z odpovedí viacerých respondentov, a tiež zo skutočnosti, že 25,71 % respondentov sa k položke 9 nevyjadřilo.

Formy výučby zabezpečujú vonkajšiu stránku edukačného procesu. Pod týmto pojmom možno rozumieť *usporiadanie výučby z hľadiska vonkajších prejavov činností učiteľa a žiakov pri osvojovaní obsahu v súlade s jej princípmi*. Možno rozlíšiť *sociálne a organizačné formy výučby* (Blaško, M., 2006). Ako je zrejme z grafu 1, respondenti uvádzali tieto organizačné formy výučby:

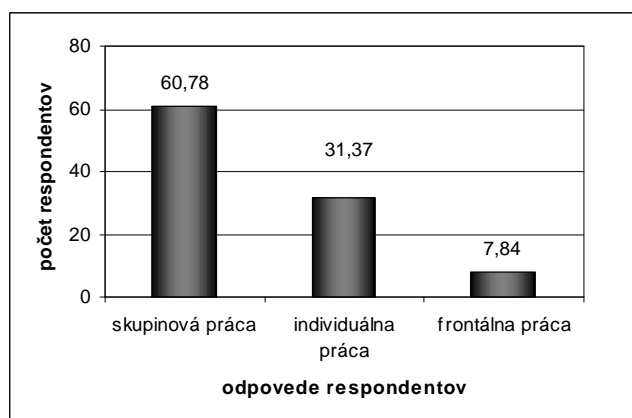
Graf 1 Názory respondentov na najvhodnejšie organizačné formy výučby na oboznamovanie sa žiakov s tradičnými ľudovými remeslami [%]



Najvyšší počet respondentov (36,2 %) sa vyjadřil, že najvhodnejšou organizačnou formou na oboznamovanie sa žiakov s danou problematikou sú exkurzie, pričom uvádzajú konkrétne *exkurzie do dielni starých majstrov, do hrnčiarskej dielne, tkáčskej dielne, pekárne, exkurzie do kín, galérií, múzeí, exkurziu do Budatínskeho zámku* a pod. Je pozitívne, že respondenti uviedli aj *tvorivé dielne* (21 %) a *remeselnícke krúžky* (4,1 %) ako organizačné formy, ktoré umožňujú žiakom nielen názorne, ale aj vlastnou praktickou činnosťou oboznamovať sa s tradičnými remeslami a tiež *besedy s remeselníkmi* (18,4%), ktoré žiakom umožňujú vnímať problematiku bezprostredne.

Sociálne formy výučby, ktoré sú podľa názorov respondentov najvhodnejšie na oboznamovanie sa žiakov s tradičnými remeslami, prezentuje graf 2:

Graf 2 Názory respondentov na najvhodnejšie sociálne formy výučby na oboznamovanie sa žiakov s tradičnými ľudovými remeslami [%]



že skupinová práca je najvhodnejšia forma výučby na oboznamovanie sa žiakov s tradičnými remeslami, 31,37 % respondentov preferuje *individuálnu prácu* a 7,84 % *frontálnu prácu*. V pedagogike sa už dlhé roky uplatňuje skupinové vyučovanie ako prostriedok rozvíjania osobnosti dieťaťa. Zo skupinového vyučovania sa postupne prešlo na skupinovú prácu, ktorá má význam pri utváraní kolektívnej mentality, učí deti tlmiť neprimerané emocionálne reakcie, riešiť ich konflikty, lepšie komunikovať, počúvať, rešpektovať sa navzájom, učí tolerancii, učí deti sociálne pozitívne žiť (Zelina, M., 2000).

Skupinovú prácu považujeme pri uplatňovaní problematiky tradičných ľudových remesiel do edukácie za efektívnejšiu oproti frontálnej práci žiakov, pretože práve skupinová práca sa využíva pri riešení rôznych technických problémov aj v bežnom živote. Žiaci by mali vedieť vzájomne komunikovať v skupine, spoločne pracovať, vedieť uplatniť svoj názor pri riešení technického problému. Tým však nechceme naznačiť, že frontálna a samostatná práca nemajú pri oboznamovaní sa žiakov s danou problematikou svoje miesto. Skupinovú prácu, rovnako ako väčšina respondentov, považujeme za veľmi vhodnú, avšak podľa nášho názoru je žiaduce striedať v priebehu edukačného procesu rôzne formy práce.

Položka 2: Ktoré vyučovacie metódy sú podľa Vášho názoru najvhodnejšie na oboznamovanie sa žiakov s tradičnými ľudovými remeslami?

Z dôvodu prehľadnejšieho vyhodnotenia odpovedí sme uvádzané metódy v tabuľke 1 rozdelili podľa viacerých kritérií, ako ich klasifikuje J. Cejpeková (1999).

Najviac respondentov sa vyjadrilo, že najvhodnejšími metódami na oboznamovanie sa žiakov s tradičnými ľudovými remeslami podľa prameňa získavania vedomostí sú **praktické metódy** (38,23 %), a to najmä *pozorovanie* (5,9 %) a *experiment* (2,53 %). 29,49 % respondentov preferuje **názorné metódy**, pričom konkrétne uviedli *demonštráciu* (6,18 %) a *ukážku* (1,97 %). **Slovné metódy** preferuje 21,06 % respondentov, pričom v odpovediach dominoval *rozhovor* (8,43 %) ako dialogická slovná metóda. Podľa fázy vyučovacej hodiny uviedli respondenti najmä *motivačné metódy* (3,65 %) a z **metód zážitkového vyučovania** boli uvedené hlavne *didaktické hry* (1,69 %) a *dramatizácia* (0,84 %). 21,78 % respondentov sa k položke 9 nevyjadrilo. Vzhľadom k tomu, že v položke neboli respondentom ponúknuté žiadne možnosti, nie všetci vystihli štruktúru rozdelenia vyučovacích metód. Preto napríklad respondenti uvádzali v odpovediach brainstorming aj heuristické metódy, hoci *brainstorming* možno zaradiť medzi *heuristické metódy*. Podobne niektorí respondenti uvádzali *slovné metódy* a niektorí konkrétne uvádzali *rozhovor*, *výklad* a pod.

Podľa nášho názoru je vhodné striedať čo najviac rôznych vyučovacích metód, avšak za najvhodnejšie na oboznamovanie sa žiakov s tradičnými remeslami považujeme využívanie praktických metód a metód zážitkového vyučovania. Pre žiakov je dôležité umožniť im aktívne poznávať, aby sa poznávanie žiaka realizovalo prostredníctvom osobnej skúsenosti, ktorá je nielen efektívnym prostriedkom osvojovania si vedomostí, ale tiež zdrojom celkového rozvoja osobnosti žiakov. Priame zážitky vytvárajú skúsenosti, ktoré

sú spracúvané aktívnou psychickou činnosťou žiaka. Žiaci si osvojujú poznatky nielen priamou skúsenosťou, ale tiež spracovaním poznatkov z tejto skúsenosti, ich zovšeobecňovaním, dopĺňaním, spájaním učiva praxou, praktickým využitím poznatkov (Heron, J., 1993).

Tab. 1 Názory respondentov na najvhodnejšie metódy na oboznamovanie sa žiakov s tradičnými ľudovými remeslami [%]

podľa fázy vyučovacej hodiny		motivačné	3,65
		expozičné	0,28
		fixačné	0,28
		diagnostické	0,28
podľa prameňa získavania vedomostí	slovné		spolu 21,06
	0,84	rozhovor	8,43
		výklad	4,21
		rozprávanie	3,65
		vysvetľovanie	1,97
		návod	1,12
		opis	0,84
	názorné		spolu 29,49
	19,66	demonštrácia	6,18
		ukážka	1,97
		predvádzanie	1,4
		ilustratívne metódy	0,28
	praktické		spolu 38,23
	26,12	pozorovanie	5,9
	experiment	2,53	
	projekt	2,25	
	práca s PC	1,12	
	práca s textom	1,12	
metódy zážitkového vyučovania		zážitkové metódy	2,53
		didaktické hry	1,69
		dramatizácia	0,84
		inscenačné metódy	0,28
		heuristické metódy	0,28
		brainstorming	0,28

Položka 3: Ktoré edukačné médiá (učebné pomôcky, technické výučbové prostriedky) sú podľa Vášho názoru najvhodnejšie na oboznamovanie sa žiakov s tradičnými ľudovými remeslami?

Respondenti v odpovediach nerozlišovali medzi pojmi edukačné médiá (učebné pomôcky, technické výučbové prostriedky), pracovné nástroje a pomôcky, spotrebný materiál. Z tohto dôvodu sme všetky odpovede respondentov rozdelili do spomínaných skupín a v tabuľke 2 uvádzame nielen edukačné médiá, ale aj spotrebný materiál a pracovné nástroje a pomôcky, ktoré respondenti považujú za vhodné pri oboznamovaní sa žiakov s tradičnými ľudovými remeslami.

Najviac respondentov považuje za najvhodnejšie učebné pomôcky **konkrétne výroby remeselníkov** (18,29 %), **CD/VHS/DVD nosiče**, (13,02 %), **remeselnícke nástroje** (11,91 %) a **obrazový materiál** (11,08 %). Spomínané učebné pomôcky nie sú centrálné dodávané do škôl a jediným spôsobom ich získavania je individuálne zabezpečovanie samotnými učiteľmi. Z technických výučbových prostriedkov bol uvádzaný najmä *počítač* (3,32 %). Aj napriek tomu, že pojmy *drevo*, *hlina*, *textil*, *plátno* a pod. sme v tabuľke uviedli ako spotrebný materiál, nie je vylúčené, že spomínané predmety plnia funkciu učebných pomôcok pri oboznamovaní sa žiakov s tradičnými remeslami, napr. pri poznávaní rôznych druhov dreva, pri pozorovaní vlastností hliny, prípadne oboznámení sa s plátnom ako s výrobkom tkáčov.

Záver

Na záver stručne uvádzame niekoľko skúseností s využívaním rôznych prostriedkov edukácie pri uplatňovaní tradičných ľudových remesiel v edukačnom procese na 1. stupni ZŠ.

Tab. 2 Názory respondentov na najvhodnejšie edukačné médiá na oboznamovanie sa žiakov s tradičnými ľudovými remeslami [%]

e d u k a č n é m é d i á				spotrebný materiál	
učebné pomôcky		učebné pomôcky		hlina	1,94
výrobky remeselníkov	18,29	krosná	0,55	drevo	1,66
CD/VHS/DVD	13,02	vlastnoručne zhotovené	0,55	textil	1,66
remeselnícke nástroje	11,91	nákresy na tabuľu	0,28	priadza	1,39
obrazový materiál	11,08	hrnčiarsky kruh	0,28	modelovací materiál	1,39
filmy	5,54	vzorkovníky materiálov	0,28	odpadový materiál	1,39
knihy	3,05	detské tkáčske stavy	0,28	drôt	1,11
modely prac. nástrojov	2,49	medovníky	0,28	papier	0,83
fotografie	2,22	pracovné zošity	0,28	koža	0,55
názorné	1,39	pútavé, netradičné	0,28	samotvrdnúca hlina	0,28
výšivky	1,11	abeceda s názvami remesiel	0,28	plastelína	0,28
pracovné listy	0,83	technické výučbové prostriedky		plátno	0,28
nástenky	0,83	počítač	3,32	pracovné nástroje a pomôcky	
audiovizuálne	0,83	spätný projektor	0,28	ihla	0,83
demonštračné	0,83	diaprojektor	0,28	...na ručné obrábanie	0,55
manipulačné	0,83	didaktická technika	0,28	pilníky	0,28
				rydlo	0,28

Do edukačného procesu na 1. stupni je možné integrovať ktorékoľvek prejavy ľudových remeselných tradícií. Rozhodli sme sa načrtnúť ukážku, ako možno v jednotlivých predmetoch uplatňovať prejavy remesiel spracúvajúcich textilie na Horehroní, v regióne, v ktorom sa do súčasnosti zachovali tieto remeslá (najmä tkáčstvo, výšivkárstvo, krajčírstvo), a preto je možné o nich čerpať poznatky a oboznamovať sa s nimi priamo v teréne.

Pre názornejšie pochopenie vzniku priadze a tkaniny sme vytvorili súbor učebných pomôcok - *12-tich modelov tradičných pracovných nástrojov a pomôcok* (obr. 1, 2), *obrazového materiálu tradičných pracovných nástrojov a pomôcok* (obr. 3, 4). Pre názornejšie oboznámenie sa

s tradíciami odievania na Horehroní bola vytvorená učebná pomôcka - *bábika v tradičnom pohorelskom dievčenskom kroji* (obr. 5).

Pri oboznamovaní sa s remeslami spracúvajúcimi textilie možno využívať rôzne praktické metódy s využívaním námetov tkania na rámmiku (obr. 6), tkania pomocou kartičiek, tkania pomocou doštičky (obr. 7), tkania pomocou debničky, pletenia

šnúročiek v rukách (obr. 8), pletenia zápästkov na forme, vyšívania, šitia jednoduchých tradičných ľudových odevov pre bábiku a pod. Opis tradičných technológií upravený pre podmienky edukačného procesu na 1. stupni ZŠ je možné nájsť v dostupnej literatúre (napr. Čellárová, L., 1997; Krupová, I., 2007).

Téma tradícií spracúvania textílií umožňuje využívať rôzne organi-

začné formy práce, napr. exkurzie do dielni ľudových majstrov alebo vlastivednú vychádzku k miestnym remeselníkom (tkáčke - obr. 9, vyšívacke, krajčírke ľudových odevov).

Výber prostriedkov edukácie pri uplatňovaní problematiky tradičných ľudových remesiel je v kompetenciách učiteľa a vyžaduje od neho hlbšie zanievanie v prospech zachovávanie a oživovania remeselných tradícií ako súčasť nášho národného dedičstva. Predpokladáme, že uvedený príspevok môže pôsobiť inšpiratívne a podnietiť učiteľov k implementácii problematiky kultúrneho dedičstva nášho národa do povedomia súčasnej mladej generácie.

Obr. 1 Model trlice

Obr. 2 Model krosien

Obr. 3 Obrázok trlice

Obr. 4 Obrázok zvižacky

Obr. 5 Bábika



Obr. 6 Žiacka práca



Obr. 7 Tkanie pomocou doštičky



Obr. 8 Šnúročky



Obr. 9 Návšteva tkáčky

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BLAŠKO, M. 2006. *Systém výučby s uzavretým cyklom v podmienkach kvality školy*. Košice : Katedra inžinierskej pedagogiky TU, 2006. ISBN 80-8073-498-4
- ČELLÁROVÁ, L. 1997. *Ľudové tradície a remeslá na Slovensku a ich využitie v štúdiu učiteľstva na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 1997. ISBN 80-8055-129-4
- ČELLÁROVÁ, L. 2002. Postavenie regionálnej výchovy v edukačnom procese. In: *Regionálna výchova a škola*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2002. s. 12-19. ISBN 80-8055-753-5
- CEJPEKOVÁ, J. 1999. *Základy všeobecnej didaktiky pre študentov učiteľstva 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 1999. ISBN 80-8055-286-X
- KRUPOVÁ, I. 2007. Regionálna výchova vo vidieckom prostredí so zameraním na tradičné ľudové remeslá. In: Křížová, J., Krupová I. *Ľybrané špecifiká regionálnej výchovy v okolí Banskej Bystrice*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2007. s. 63-114. ISBN 978-80-8083-471-5
- ONDREJKA, K. 2003. *Malý lexikon ľudovej kultúry Slovenska*. Bratislava : Mapa Slovakia, 2003. 280 s.
- HERON, J. 1993. *Group facilitation*. New Jersey : Nicols Publishing Company, 1993. ISBN 0893973858
- ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava : IRIS, 2000. ISBN80-88778-98-0

Summary: *The article highlights the possibilities of preserving and reviving folk traditions through their integration into the education process at the first level of primary school. The article presents the results of research, the aim of which was to gain insight into the present state of implementation of traditional folk crafts in.*

VÝZNAM INTERPRETÁCIE UMELECKÉHO DIELA V EDUKAČNÝCH PROCESOCH VÝTVARNEJ VÝCHOVY

Renáta Pondelíková, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: *Výtvarný jazyk ako nástroj vedúci k porozumeniu výtvarného diela. Možnosti interpretácie umeleckého diela v edukačnom procese.*

Kľúčové slová: *význam poznávacej funkcie výtvarnej výchovy, základné stavebné prvky výtvarného jazyka, umenie ako zdroj poznávania, taxonómia vzdelávacích cieľov, animácia, besedy o umení, vizuálna interpretácia.*

Zavedenie nových učebných osnov výtvarnej výchovy autorov L. Čarný a kol. do systému vzdelávania na základných školách v školskom roku 2008/2009 mení často prevládajúci, v laickej a žiaľ i v odbornej pedagogickej verejnosti, názor, že výtvarná výchova má mať relaxačnú funkciu, zdôvodňujúc, že naši žiaci sú v iných predmetoch preťažovaní, a teda poznávací zložka predmetu má byť obmedzovaná. Ak sa však podľa R. Horáčka (1998) pozrieme do minulosti, zistíme, že umenie malo vždy okrem relaxačnej, estetickej aj poznávaciu funkciu. „Jednou časťou onoho výtvarného poznávania je sám kontakt so svetom, realizovaný výtvarnou aktivitou, ale i teoretickou úvahou, druhým potom premýšľanie nad odkazom, ktorý do svojich diel ukryli umelci, lebo aj oni rozprávali a rozprávajú o svojom poznávaní sveta. Súčasne však prostredníctvom kontaktu s umeleckým dielom poznávame i samy seba.” (R. Horáček, 1998)

Každé výtvarné dielo sa skladá zo zobrazenia, názvu a interpretácie. Výtvarné zobrazenie pozostáva z prvkov, ktoré nazývame výtvarný jazyk. Výtvarný jazyk je komunikačným nástrojom autora diela na sprostredkovanie myšlienok príjemcovi. Okrem osvojenia výtvarného jazyka umelec musí ovládať technológiu materiálov, výtvarné techniky, zobrazovacie metódy a pod.

„Výtvarný jazyk tvorí súbor špecifických, v spoločenskom kultúrnom povedomí relatívne stabilizovaných pravidiel nadväzovania medzi znakmi vo výtvarnom umeleckom diele. Výtvarný jazyk odráža stav výtvarného umenia v určitej konkrétnej historickej situácii.” (Gero, 2002) **Základné stavebné (výrazové) prvky výtvarného jazyka** sú línia, škvrna a hmota (kresba, maľba,

sochárstvo). Základné vyjadrovacie prvky sú tvar, svetlo, farba, materiál. Tieto prvky majú schopnosť meniť svoje kvality a vstupujú do vzťahov so základnými stavebnými prvkami, napr. línia má tvar, škvrna má farbu...

Základné vyjadrovacie prvky vstupujú do kvalitatívnych vzťahov. Rozoznávame tvarové, svetelné, farebné a povrchové vzťahy. Môžu vytvárať kontrasty, ak sú na opačných póloch alebo harmónie, ak sa približujú.

Kvantitatívne vzťahy vznikajú zmnožovaním prvkov, kompozičnými princípmi, spôsobom usporiadania elementov, priestorom a jeho organizáciou, rytmom, rovnováhou, symetriou, napätím, pohybom a dynamikou, konštrukciou, mierkou a proporionalitou.

Kompozícia je systém upravujúci vnútornú stavbu výtvarného diela, slúžiaci na preklenutie emocionálneho a racionálneho, subjektívneho a reálneho, meniaci alebo vytvárajúci spojenie medzi autorom, realitou a tradíciou výtvarného umenia.

Svoju interpretáciu výtvarného diela si môžeme vytvárať ako prelínajúci sa súhrn troch závažných informácií:

1. výtvarné dielo, jeho dobový kontext a osobnosť autora,
2. výsledky doterajšieho skúmania a názorov historikov umenia,
3. naše vlastné vnímanie a zážitok.

Nazeranie na umelecké dielo by sme mali chápať ako akt komunikácie. Napr. maľby najlepších maliarov čerpajúcich námety z biblického či cirkevného sveta môžu plnohodnotne zapôsobiť len na diváka informovaného o ikonografii námety. Ak jej nerozumieme, dívame sa napr. na obraz „*Posledná večera pána*” ako na vzrušenú spoločnosť stolujúcich. Ak sú nám obsahy obrazov známe, ako je to často pri slávnych maľbách zachytávajúcích portréty, žánrové obrázky a námety

čitateľné pre diváka, obdivujeme zručnosť, rukopis, majstrovstvo podania týchto námetov, ktoré je majstrovským zvládnutím technológie zobrazenia námetu, ktorú divák neovláda, pretože táto zručnosť vzniká dlhým štúdiom. Obsahom obrazov rozumieme a obdivujeme technologické majstrovstvo umelca. V modernom umení, ktoré sa niekedy vyjadruje formou po technickej stránke zvládnuteľnou, bez špeciálneho umeleckého výcviku, tak dochádza ku zmene pomeru medzi obsahovou a formálnou zložkou diela. Podstatné však je, že pri jednoduchých technologických postupoch prináša umelecké dielo výpoveď, myšlienku, ktorú sme ako diváci za určitých okolností schopní vnímať. (Horáček, 1998)

Príčinou neprijatia moderného umenia zo strany verejnosti môže byť práve fakt, že technologické postupy použité umelcom sú pre diváka „banálne“, v porovnaní s majstrovstvom umelcov predchádzajúcich období, na ktoré je divák zvyknutý a ktoré obdivuje, lebo sú pre neho „nedosiahnuteľné“. Z prijímania majstrovských diel predchádzajúcich období nemá potrebu zamýšľať sa nad obsahom výpovede autora - umelca, ktorá bola z väčšej časti dokumentujúca, čiže popisná. Mnohé súčasné výtvarné diela mu popisnosť neponúkajú, a tak je nevyhnutné, aby divák rozumel výtvarnému jazyku, jeho výpovedným možnostiam, prípadne symbolom, ktoré umelec používa pre svoju výpoveď. Často sa stáva, že odmietame práve to, čomu nerozumieme.

Prečo by sme teda mali rozumieť výtvarnému umeniu?

Umenie je súčasťou každej spoločnosti, odráža spoločenskú a kultúrnu úroveň danej spoločnosti, je zrkadlom. Má výpovednú hodnotu pre súčasné, ale aj nasledujúce generácie, je komunikačným nástrojom doby, v ktorej žijeme.

Ako však porozumieť výtvarnému umeniu?

Posunúť chápanie významu slova **umenie**: „Toto nedokážem, to je **umenie**“ na „Toto dokážem, úžasné, aj takto sa to dá....to je **umenie**.“ Je v tom jedinečnosť vlastnej výpovede podporovaná vhodne zvolenou technológiou. Možnosť nazeráť na veci z rôznych uhlov pohľadu, sloboda, jedinečnosť, výnimočnosť, sebadôvera vo vlastné schopnosti, nápad, myšlienka.....možnosť realizácie. Ak máme použiť nedostupnú technológiu pre svoju výpoveď (nevieme napr. popisne maľovať), bráni nám to vo výpovedi, nie sme slobodní, je to pre nás frustrujúce.

Súčasné výtvarné umenie ponúka širokú škálu technológií, je multimediálne. V školách sa však používajú prevažne médiá ako maľba a kresba, aj to bez porozumenia prvkov výtvarného jazyka. Teda naši žiaci napríklad v období dospievania nad'alej obdivujú schopnosť namaľovať popisný obraz a nerozumejú performance alebo happeningu, ktoré sú prirodzenejšou výpoveďou v ich veku. Namiesto zážitku z vlastných schopností sa pokúšajú kopírovať rukopis iných. A keďže nechápu, prečo to nedokážu, odmietajú výtvarnú činnosť ako možnosť vlastnej výpovede.

Ak sa žiak na hodine fyziky učí porozumieť fyzikálnym zákonom pomocou experimentov a pochopiť funkciu nejakého vynálezu, napríklad tlakového hrnca, jeho pôsobenie, použitie a prínos pre človeka, žiak na výtvarnej výchove má túto možnosť práve cez obrazy, sochy a iné umelecké diela vytvorené umelcami a cez ich vplyv na diváka. Môže vlastnou aktivitou porozumieť vizuálnym (zrakovým) vnemom - vplyvu

farieb na človeka, významu kompozície (umiestnenia prvkov na obraze), vplyvu svetla na objem zobrazovaných objektov, rukopisu autora a jeho pôsobeniu na dojem z obrazu, možnosti použitia rôznych materiálov - haptické (hmatové) vnemy - ich štruktúra, tvar, kinestetické (pohybové) vnímanie - priestor, pohyb, pri využití multimédií aj auditívne (sluchové) a etmoidálne (čuchové) vnemy.

Až keď porozumie výtvarnému jazyku, môže svoje vedomosti a zručnosti aplikovať vo vlastnom výtvarnom vyjadrení. Bez ich porozumenia je výtvarný prejav žiaka spontánny, ale to len do určitého vývojového obdobia, kedy sa táto spontánnosť stráca a žiak sa stáva bezradným vo výtvarnom vyjadrovaní. Nestačí však začať s porozumením zákonitostí výtvarného jazyka až v tomto období.

Práve stretnutia s rôznorodými umeleckými dielami sú príležitosťou ako porozumieť výtvarnému jazyku už v období spontánneho výtvarného prejavu, t. j. vo veku predprimárneho a primárneho vzdelávania.

Nakoľko sa učitelia detí a žiakov na nižších vzdelávacích stupňoch nestretávajú s problémom straty spontánnosti detského výtvarného prejavu, niekedy nevenujú tejto problematike zvýšenú pozornosť. Využívajú momentálnu schopnosť detí a žiakov spontánne výtvarne reagovať na podnety a bez predchádzajúceho porozumenia ako nevyhnutného stupňa v taxonómii edukačných procesov sa pokúšajú realizovať ciele na vyššej úrovni (analýza, hodnotenie, tvorivosť). V prevažnej miere ale vedomosti a zručnosti žiakov ostávajú na úrovni zapamätania. Produkty, ktoré vznikajú, sú mnohokrát automatickou činnosťou riadenou učiteľom, presnejšie povedané, predstava učiteľa realizovaná žiakom ako nástrojom. Neskôr žiak na tejto úrovni aj ostáva, nedochádza k získaniu vedomostí a zručností na vyšších úrovniach edukačného procesu. Žiakovi na I. stupni základnej školy totiž k spontánnemu výtvarnému vyjadreniu „stačia“ skúsenosti a zážitky bez porozumenia zákonitostí. V taxonómii cieľov v psychomotorickej oblasti (podľa M. Simpson) je to na úrovni napodobňovania činnosti, riadenej činnosti a v kognitívnej oblasti na úrovni zapamätania (Bloom, Niemierko).

Najväčším zážitkom pre žiaka je stretnutie s umeleckým dielom priamo v galérii. Dnes už každá galéria ponúka animačné programy pre školy, ktoré sú cieľovo orientované na konkrétnu problematiku poznávania umeleckého diela a porozumenia jeho výtvarného jazyka. Štátna galéria v Banskej Bystrici ponúka základným školám program *Poznáš tajomstvo grafiky?* a pre materské školy program *Domínikov záračný kufřík*. Samozrejmosťou sú sprievodné akcie ku každej prezentovanej výstave.

Podľa R. Horáčka (1998) programy zamerané na výtvarné umenie v galériách sa vyznačujú tým, že pri kontakte s výtvarným dielom sa vo väčšej miere venujú kreatívnym aspektom práce a citovej roviny vnímania. Popri poznávacej úlohe, kedy sa účastníci programu majú dozvedieť určité informácie o výtvarnom diele a umelcovi, je často dôležitejšia kreatívna zložka, pri ktorej na základe podnetov výtvarného diela sami účastníci aktívne pracujú a tvorivým spôsobom uplatňujú svoju vlastnú iniciatívu. Ak si žiaci s učiteľom nemôžu dovoliť cestovať do najbližšej galérie, pripravujú pre nich galérie pracovné listy zamerané na interpretáciu výtvarných diel, prostredníctvom ktorých žiaci plnia úlohy a zoznamujú sa s výtvarným umením.

Poľský teoretik Štefan Szuman uvádza, že „sprístupno-

vaním...dielo buď v origináli alebo v reprodukcii uvádzame do zrakového alebo sluchového vnemu osoby, ktorú vychovávame umením". Ďalej píše: „Sprístupňovanie umeleckých diel...vedie k výchovnej aktivite, pri ktorej je vychovávateľ prostredníkom medzi umeleckým dielom a vnímateľom. Sprístupňovanie umeleckého diela spočíva v tom, že niekomu, kto ešte nevie alebo vie len málo, účinne pomáhame odhaľovať, poznávať a cítiť estetické rysy a hodnoty umeleckých diel. Cieľom sprístupnenia umeleckého diela je vychovať u vnímateľa schopnosť poznávať, porozumieť a prežiť umelecké dielo a náležite ho zhodnotiť." (Horáček, 1998) V Nemecku sa namiesto slova **sprístupňovať** používa slovo **sprostredkovať**.

Podľa Lichtwarka „podrobný výklad viditeľných i skrytých významov diela môže viesť k porozumeniu i citovému prežívaniu. Rozhovor pred umeleckým dielom môže viesť od jednoduchých popisných poznámok k všeobecnejším súvislostiam a podnecovať deti k rozprávaniu asocičných príbehov pozorovaných obrazov. Sú obrazy, ktoré divákovi niečo rozprávajú, tieto sú obľúbené i u človeka necvičeného a sú iné obrazy, ktoré sú krásne iba pre umelcov a priateľov umenia." (Horáček, 1998)

Vo výtvarnej pedagogike sa stretávame s tým, že určitý výtvarný postup je využitý nielen preto, aby si deti osvojili do určitej miery výtvarné zručnosti, ale aby prostredníctvom tejto činnosti mohli niečo zažiť a poznať.

Výtvarné dielo môže byť pre žiaka podnetom, aby zistoval a hľadal odpovede na otázky **Prečo? Ako? Kedy?** a zistené informácie triedil, dával do súvislostí, konfrontoval ich a hodnotil.

Jednou z metód, využívanou v galériách ale hlavne v školách, sú **besedy** o umení. V našom vzdelávacom systéme boli donedávna súčasťou učebných osnov. Až nové chápanie výtvarnej výchovy v súčasných učebných osnovách posunulo umelecké dielo z okraja do centra pozornosti a to tým, že besedy o umeleckých dielach nie sú povinným doplnkom kreatívnej činnosti detí na vyučovaní, ale stávajú sa súčasťou osvojovania a riešenia výtvarných problémov. Mení sa aj metóda sprostredkovania informácií z teoretického výkladu učiteľa, z čisto poznávacej funkcie, sprevádzanej diskusiou riadenou prevažne učiteľom, bez vnútornej motivácie a zainteresovanosti žiakov, na aktívne vnímanie výtvarného diela ako zdroja nových informácií potrebných pre vlastnú výtvarnú výpoveď.

J. Brožek v knihe *Besedy o umení* píše, že „všetky besedy smerujú rôznymi cestami a prostriedkami k jednému cieľu: pomocou motivačnej a druhej šírky umenia objasniť bohatstvo moderného výtvarného prejavu a vyzbrojiť žiakov skúsenosťou zo styku s dielami, táto skúsenosť má podporovať ich vážny vzťah k súčasnému umeniu." (Horáček, 1998)

Na sprostredkovanie umenia prostredníctvom aktívnej činnosti žiakov môže učiteľ využiť metódu **animácie**, ktorú vo veľkej miere využívajú galérie na celom svete, aby výtvarné umenie sprístupnili rôznym vekovým či sociálnym kategóriám návštevníkov. Žiaci kreslia, malujú alebo diskutujú, vyjadrujú sa pohybom vlastného tela alebo priestorovým stvárnením a touto praktickou činnosťou skúmajú možnosti umeleckého vyjadrenia, výtvarné dielo interpretujú. Ziskom z animácie je prežívanie a zážitok.

R. Horáček charakterizuje animácie ako „**oživujúce činnosti, pri ktorých návštevníci pomocou rôznych materiálov či predmetov vytvárajú špecifické výtvarné**

etudy, ktoré svojím princípom, technológiou alebo obsahovým zameraním nadväzujú na pozorované výtvarné dielo. Animácia je proces kontaktu s výtvarným dielom, ktoré účastníkov vedie prostredníctvom zážitku k možnostiam bohatšieho poznania a k získavaniu nových skúseností." (Horáček, 1998)

Podľa tohto autora by „umelecká výchova v podobe animácií mala upútať pozornosť k umeleckému dielu, ukázať jeho postavenie v dejinách umenia, objavovať vzťah umeleckej výpovede k dobovému vnímaniu sveta a prostredníctvom umenia by tiež mala aktivizovať osobnostné tvorivé schopnosti a sociálne vzťahy medzi účastníkmi." (Horáček, 1998)

Ďalšou metódou, ako môžeme žiakom sprostredkovať umenie aktívnou výtvarnou činnosťou, je **parafráza**. Parafráza je voľným spracovaním a obmenou cudzej predlohy, voľným vyjadrením cudzích myšlienok novým spôsobom. Vedie od napodobenia, cez zámerné dotváranie k aktualizácii a paralelám. Parafráza je možnosťou výtvarnej výpovede prostredníctvom pretvorenia hotového cudzieho diela, väčšinou jeho reprodukcie alebo kópie, napr. kreslenie a maľovanie podľa zvoleného umeleckého diela, kde nie je dôležité sledovať vonkajšiu zhodu s modelom, nie je podstatná správnosť proporcií, presná farebnosť, ani dodržanie kompozície. Ide skôr o subjektívne pochopenie a dotvorenie predlohy. Zámerná premena diela je postup, pri ktorom vznikajú jednoduché zmeny námetu alebo zmeny celkovej výstavby diela. Výtvarná parafráza je kreatívnym procesom, ktorý je založený na reflexii výtvarného diela výtvarným dielom. V tomto procese sa uplatňuje rozsiahla škála výtvarných postupov, ako sú alúzia (narážka, neúplné prirovnanie), citácia (uviesť, uvedený), apropiácia (prisvojiť si, privlastniť si), invokácia (vzývanie), kamufláž (zakrývanie, maskovanie), komentár (vysvetľovanie, výklad), persifláž (výsmech, posmech, zosmiešňovanie),

Animácia k dielu Vincenta Hložníka *Vojna* (1947)



negácia, premaľba, deštrukcia, recyklácia (znovu uviesť do obehu, znovu využívať) a reinterpretácia (re - prvá časť slov s významom späť, nazad, znovu, zase). (Tropp, 2002)

Interpretácia umeleckého diela je jeden z najúčinnějších prostriedkov rozvoja tvorivých schopností. Umelecké dielo je významný pedagogický nástroj pre učiteľa.

Umenie pomáha učiteľovi a prostredníctvom neho i žiakom riešiť isté životné situácie, orientovať sa v nich, hľadať kľúč na riešenie, prenikať do psychiky žiakov, rozmýšľať, akoby sa žiaci zachovali v rôznych životných situáciách, s akými typmi sympatizujú, vytvoriť obraz o medziľudských vzťahoch v žiacom kolektíve. Vzniká diskusný vzťah medzi učiteľom a žiakom pri výmene názorov. Vylúčené je poučovanie, prostredníctvom učiteľa sa vytvára dialóg medzi autorom diela a príjemcom, teda žiakom. Pri recepcii a interpretácii výtvarného diela uplatňujeme diskusiu, vlastné názory, otázky a nie suché odovzdávanie vedomostí, verbalizáciu.

Vo výtvarnej výchove uprednostňujeme pred historickým systémom vývoja výtvarného umenia intuitívny prístup, keď učiteľ vyberá zo sumy výtvarných diel tie, ktoré pokladá za zaujímavé svojím obsahom i formou, alebo vychádza z potreby riešiť výtvarný problém, ktorý chce žiakom sprístupniť. Takýmto spôsobom sa žiaci môžu vžiť do atmosféry určitého

obdobia, hľadať medzipredmetové súvislosti prostredníctvom recepcie umeleckého diela.

Stvárnajúca (realizačná) výtvarná interpretácia je skúmanie a vysvetľovanie výtvarných diel prostredníctvom aktívnych výtvarných činností. Výtvarné dielo tu pôsobí ako zdroj, podnet a východisko výtvarných aktivít, v ktorých sa môže uplatniť syntetickosť vizuálnych vnemov, zážitkov a recepcie. Možnosť intenzívneho prelínania vizuálneho a haptického princípu napomáha tvorivému charakteru interpretácie. K metódam výtvarnej interpretácie patrí kópia umeleckého diela, analytické skice, voľné napodobenie, pokusy o zámernú zmenu, posun, paralelu, interferenciu, dotváranie, ozvlášťňovanie, parafráza, koláž, fotomontáž, asambláž, akumulácia, frotáž, dekoláž, stratifikácia, proláž, antikoláž, zmiziky, kolorované koláže, muchláž, antikoláž, fotozáznam, performance, videozáznam, scénické aranžovanie, vizuálna interpretácia, body art, environment. Táto ponuka metód dáva učiteľovi široké možnosti sprostredkovania výtvarného diela žiakom cez aktívne vnímanie a vizuálnu interpretáciu umenia, pričom nevyhnutnou podmienkou realizácie takto chápaného edukačného procesu sú odborné pedagogické a výtvarné kompetencie učiteľa výtvarnej výchovy.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GERO, Š.: *Slovenské výtvarné umenie v 2. polovici 20. storočia*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2001. ISBN 80-8041-375-4
 GERO, Š.: *Vербálna interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002. ISBN 80-8041-410-6
 HORÁČEK, R.: *Galerijní animace a sprostředkování umění*. [Brno] : Akademické nakladatelství CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7
 Učebné osnovy. <http://www.statpedu.sk/sk/>, ŠVP - príloha 1, ISCED 1, ISCED 2
 TROPP, S.: *Vizuálna interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2002. ISBN 80-8041-409-2
 TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9

Summary: *Creative language as a tool leading to the understanding of a work of art. Ways of interpreting a work of art in the education process.*

ANIMACE STUDENTŮ K LITOMĚŘICKÉ VÝSTAVĚ F. KUPKY

Kateřina Dytrtová, Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí n/Labem, ČR

Anotácia: *Článek přibližuje metody a postupy při galerijních animacích připravované pro výuku dětí z 1. stupně ZŠ. Vysvětluje možnosti, které odlišují prostředí galerie od prostředí školy, vymezuje tvořivý princip, který nutí žáky aktivně myslet a přebudovávat zaběhlé stereotypy vnímání a myšlení.*

Kľúčové slová: *metoda, tvorba, animace, interpretace.*

*„Nejplodnější vývoj se odehrává tam, kde se střetávají dva různé myšlenkové proudy.“
(Werner Heisenberg)*

Výstava F. Kupky v Litoměřicích (Česká republika) měla být původně doprovázena animačnými programy, ktoré měli za úkol zpracovat studenti PF UJEP v Ústí nad Labem. Bohužel zvýšená bezpečnostní opatření na výstavě nedovolila tyto oživující výtvarné činnosti zapojit do života galerie. Myslím však, že se podařilo během přípravy těchto nezrealizovaných výtvarných programů formulovat některé myšlenky, které pomáhají definovat soudobé úkoly oboru výtvarná výchova, jeho dostupnost s jinými obory, myšlenkovými proudy i v širším měřítku. Proto bych se ráda o obtížích, zákulisi i výsledné podobě pracovních listů zmínila formou tohoto článku.

Každý učitel oboru výtvarná výchova ví, jak těžké je poz-

měnit či alespoň narušit zaběhlé stereotypy myšlení (své i svých žáků, studentů). Jak obtížné je formulovat výtvarné zadání, abychom své žáky na jedné straně nevybavili striktním návodem, či na straně druhé libovůli v zadání nespustili mělká výtvarná řešení, která jsou mimo povrchnosti doprovázena ztrátou učitelova vzhledu do tvůrčí dílny žáka či studenta.

Zadání vypracování pracovních listů pro určený věk s obtížemi volby a výběru výtvarných postupů vhodných do prostředí galerie se ukázalo jako dostatečně zostřené a z hlediska formulování toho, co učitel výtvarné výchovy musí umět odhadnout, velmi užitečné. Nabídlo studentům vlastně neomezené pole pro jejich tvorbu, tvorbu animátora, který



Z.Pivková: Celkový pohľad na materiály k animácii.

interpretuje „po svém“ (do jistě obhajitelné míry) a svými postupy, ovšem ve velmi ztíženém prostředí. Takováto zadání je, podle mého, nutné umět formulovat. „Jak nouze naučila Dalibora housti“ je z hlediska didaktiky předmětu velmi užitečný proces. Staví tvůrce animace (animaci, schopnosti formulovat výtvarná zadání a výtvarné problémy pod úhlem jisté interpretace výtvarného objektu, chápu jako způsob tvorby) do situace, kdy svou interpretaci musí obdařit účelným a posloupným výtvarným programem s velmi omezenými prostředky.

Po technologické stránce se v galerii, která nemá vyčleněnou animační místnost, řeší tyto obtíže: mokrá stopa je vůbec nevhodná, suchý pastel práší, mastný špiní, z grafiky zbývá příprava návrhů, protože i tak neprašné a „čisté“ techniky jako papíroryt a papírořez (samozřejmě myslím pouze práci na matrici, nikoli na tisku) zanechávají zbytkové materiály a vyžadují pevnou podložku. Co zbývá? Pastelky, tužky s různou tvrdostí, fixy, skládání, stříhání, trhání papírů, vytváření koláží, skládání či přeskupování různých speciálně připravených předmětů, popřípadě výtvarné hry s nimi. Práce s tělem, světlem, stínem a nekonečný prostor hudby a zvuků. Kurzívou označené možnosti měli studenti za úkol preferovat.

Po stránce obsahové měla příprava těchto animačních listů kuriózní podmínky, které čtenáře, výtvarného pedagoga zřejmě ponouknou k pobavenému úsměvu. Studenti měli od konce září pracovat na přípravě animačních pracovních listů v kvalitní grafické úpravě (je to vlastně publikační činnost, pro studenta jinak vzácná) na výstavu, jejíž vernisáž byla ovšem připravovaná až na prosinec téhož roku. Takže studenti nevěděli, která díla na výstavě budou prezentována. Jediné, co bylo jasné, že vystavujícím bude F. Kupka. Jako zadávající této činnosti jsem si chtěla ověřit, co takový student „vydrží“ a zadání již dost „podivuhodné“ jsem ztížila o podmínku, že se

alespoň jedna z výtvarných činností bude vztahovat jak k dílu F. Kupky, tak ke stálým sbírkám gotiky litoměřické galerie. Ty jediné bylo možno prohlédnout, ovšem pod zorným úhlem „Kupka“. Student tedy musel novými očima změněného kontextu projít sbírku pozdní gotiky této galerie a přemýšlet, která z výtvarných (ne popisných) témat tohoto období rozvíjí, či jinak nasvěčují dílo F. Kupky a obráceně.

František Kupka (1871-1957) je český malíř, který po absolvování pražské a vídeňské akademie výtvarných umění odchází do Paříže. Pod vlivem studia folklorních motivů, ornamentiky nazarénských malířů a expresivní stylizace vídeňského Jugendstilu začíná v Paříži postupně abstrahovat výtvarné formy a stane se spoluvůrcem orfismu, jehož název vytvořil francouzský básník G. Apollinaire. Tento výtvarný styl je založený na harmonických souvislostech barvy, poměru, kompozice a rytmu, proto vykazuje souvislosti s hudebními obory.

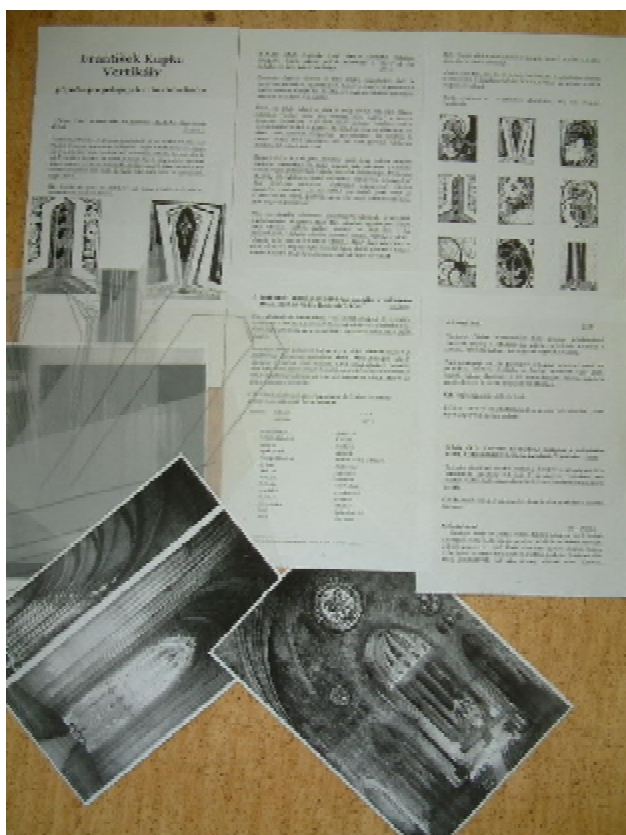
Než se pustím do líčení obtíží, proher (tak poučných) a výher (tentokrát tak zasloužených), musím podotknout, že se opět (jako ostatně pokaždé) toto ztížení velmi vyplatilo a nevím, nebude-li znít nadneseně tvrzení, že se zdá, že nejzajímavější výtvarná řešení přináší velmi jasně formulované a velmi omezující (a proto obtížné) výtvarné zadání.

Čtenář jistě již tuší obtíže interpretačního „skoku“ gotika - Kupka. Dalo se předpokládat, že student dá přednost vzhledu do světa gotiky očima dějepisce nebo sdělením „že to tak bylo“. Aby se vůbec našly styčné a ne prvoplánové roviny s dílem F. Kupky, muselo se na zmíněné období pohlédnout: „proč to tak bylo“. A to jsou již obtíže interpretací a tedy nutnost hlubších znalostí. (Zejména, když se neví „který Kupka“...)

Proč toto zadání tak detailně rozebírám. Výtvarné výchově, podle mého, hrozí v posledním čase dva extrémny: dril pro vyvolené v přípravě na střední, či vysokou výtvarně zaměřenou školu, který často upřednostňuje nácvik dovedností a ne tvorbu (často uplatňován ve výuce ZUŠ); a na druhé straně beztvary „cohcismus“, který rádoby umožňuje vhléd do psychiky žáka, studenta (známá „malba pocitů“). (Vynechávám již tolikrát prodiskutované „estetické výrobky“ hraničící s oblastí pokleslé výtvarné produkce).

Zadání výše vysvětlené je výhodné tím, že neomezuje tvůrčí potenciál studenta, ale nutí ho dobře a jasně formulovat, proč navrhuje to, co navrhuje, nutí ho hlouběji o navrhovaném přemýšlet. V důsledku zadání musí formulovat uviděnou podstatu, protože k ní musí připnout další oblast, která ovšem musí být také pochopena. Tím, že na dané téma nepřipravuje přednášku (oblast kódu slov a pojmů), ale výtvarnou činnost, musí mu být samozřejmě jasná i obtíž či kvalita této práce. Již výše jsem zmínila, že byla zamítnuta cesta: z puzzlíků sestav „Kupku“, mezi ostatními najdi „Kupku“, tak to „dělal Kupka“, nakresli to taky tak... a podobné mechanické činnosti.

Jakými cestami jsme se tedy ubírali? Prvním úkolem bylo najít taková kupkovská témata, která budou na výstavě obsažena, ať bude vystaveno „cokoliv“. Již to je, podle mého, zajímavý úkol. Jde o to zformulovat syntézu tvorby tohoto autora, samozřejmě s nebezpečím, že některá problematika bude suplována diapositivem nebo reprodukcí díla. Byly zformulovány tyto okruhy: Kupka a světlo, Kupka a řád (opakování, posouvání, rytmus), v důsledku toho samozřejmě Kupka a hudba, v tom případě ale také Kupka a prostor a neodmyslitelně Kupka a barva. Těmito tématy byla uviděna



E. Štirbová: Animace zameraná na vzťah Kupka - gotické tvaroslovi.

stálá sbírka pozdní gotiky (opět velmi užitečné mentální cvičení pro prostorovou inteligenci) a vyšly tyto průniky: gotika a světlo, gotika a řád, (studentům jsem odpustila gotika a hudba), bezpochyby gotika a prostor a již všichni tušíme, že gotika a barva tuto řadu uzavřou.

Dále popisované metody práce jsou jistým způsobem výtvarného uvažování, které je založeno na pokud co možná největší logičnosti postupů. Racionálním fázováním tvorby se vyučující snaží odhalit, kdy začíná v oboru výtvarné výchovy to, co zracionalizovat nikdy nepůjde. Kdy začíná hájemství intuice, kdy slova škodí. Jako doplněk k tomuto přístupu výuky můžeme uvést přístup analyzovaný J. Géringovou (Géringová, 2007), kde výuka má důsledně rozpracovanou psychologickou reflektivní část.

Jednotliví studenti si podle vlastní volby vybrali jednotlivé okruhy a každý dostal úkol vymyslet co nejvíce výtvarných výzkumů, čimostí, her, dialogů, hádanek... na své téma. Tématy jsou: světlo, řád, hudba, prostor a barva v Kupkově tvorbě (s přihlédnutím ke stálé sbírce pozdní gotiky). Jednotlivé výtvarné nápady na dané téma měl student za úkol pospojovat do vývojové řady, která bude prohlubovat poznání, či bude rozvíjet jiný proces. Pedagog jistě již předpokládá, že nejintenzivnější revizi podléhala naivní výtvarná zadání, v nichž student na straně jedné neodhadoval složitost, a tedy následně nutné rozfázování úkolu, či na straně druhé mělkost. Proto bylo na zadávajícím upřesnit zadání, které by pomáhalo tyto obtíže řešit. Student měl po prostudování dostupných katalogů a jiné literatury na dané téma vymyslet: stupidní, obtížný a s jiným oborem neobvykle propojený výtvarný úkol a zdůvodnit, proč je za takový považuje. (Formulace stupidních či chybných výtvarných řešení je důležitá fáze). K vybraným nápadům bylo dále nutné zpracovat posloupnost kroků v jednotlivých

výtvarných zadáních, odhadnou fáze tvorby, ověřit si časové proporce a obstarat dostatečně intenzivní pomocný materiál s výtvarnými odkazy do jiných oblastí světa umění, aby se dalo s žáky nad tématem, obtížně diskutovat, ale nemusela se dodávat řešení, či návody. Vylučovací metoda nalezené postupy, hry silně zredukovala výše zmíněnou materiálovou „nouzí“, která ovšem spustila překrásná (nejčastěji světelná a materiálová) řešení.

Nyní již konkrétně. Pro předškolní a nejmladší školní věk byly připraveny studentkou mobilní objekty z barevných fólií (průsvit a zbarvení proudu světla) a kovových plíšků (vrhají intenzivní stín a samy se lesknou. Vznikl závěs kruhů, doplněn korálky a závěs pruhů, doplněn nitěmi. Nosičem jsou špejle. Závěsy byly prosvěcovány proudem světla z promítačky a při oddalování či přibližování vytvářely rozostřenější a barevnější efekty kruhů a elips (pootočený kruh) na stěně.

Průběh: děti vidí na zdi neurčité fleky, které se při přiblížení zdroji světla probarví, při oddálení zaostří a barvu pozbudou, a to vše v pohybu a neurčitě, unikavě. Hádají, co se z „fleků“ může všechno zrodit. (Učitel a promítačka jsou za zády dětí, tedy hádanka.) Tušené mají vyjádřit pohybem své ruky či těla ve světle promítačky (taková stínová divadla jsou milována ve všech věkových stupních). Dobře připraveným překvapením je poznání, že viděné byly kruhy, které se unikavě proměňovaly.

Upevnění vědomosti o kulatém jiným smyslem: nahmatávání korálků různých velikostí v pytlíku mezi tyčkami a špejlemi. Hmat bez pomoci zraku je ve škole zanedbávaný smysl, přestože výzkumy potvrzují, že je pro prostorovou inteligenci stejně důležitý, jako zrak.

Informace, že stínem koule je kruh, je podpořena hrou (molitanové míčky přehazované ve světle promítačky). Že průmět koule do rozměru D2 „udělá kruh“, není zdaleka tak napínavá hra jako překvapení, že z úzké čáry se zrodí pootočením obdélník (manipulace papírem formátu A4, opět forma hádanky, co se může pootočením zrodit z této tenké čárky, přibližováním zdroji světla narůstají obludné rozměry.) Papír je skvělý materiál i proto, že jeho překlápěním a vlněním vznikají podivuhodně prolomené kosé útvary, překvapivě proměnitelné například do trubky s otvorem, která se zpětně může stát úzkým černým kroužkem.

U starších žáků by zde byl velmi pěkně připravený prostor pro informace o zborcených prostorech, svinitých dimenzích ve vesmíru, o jiných perspektivách, o kulturách, které toto jiné „promítání“, plošného a prostorového využívaly a proč... O modelech vesmíru jako průmětu námi smyslově neuchopitelných „těles“. (Odkazuji čtenáře na velmi pěknou knihu Fritjofa Capry Tao fyziky, která skrývá velké bohatství prostorových představ, a tím hlubokou studnici výtvarných záměrů vhodných zejména pro výtvarnou výchovu na středních školách.)

Tatáž hra se opakuje s tvary pruhů a vlnovek (druhý závěs), tomu odpovídají špejle a tyčky v pytlíku (hmat). Děti formulují rozdíly, stínové divadlo s kruhy a pruhu, tyčkami a míčky ve světle promítačky na téma „Příběhy kruhů a tyčí“, které děti samy vymýšlí. (Příklady: zatoulaný kruh, přísná tyč, honička; a opačně: pád míčku do hlubin jiného prostoru - vlnivý stín papíru, záchrana na tyčce...) Podotkneme, že psychologie tvaru funguje poměrně bezpečně, tyčka byla vždy trochu více

„raubíř“ či aktér, kroužek vždy trochu více opěčovaný „moula“.

Hlavním, nadále sledovaným kontrastem se stává rozostřené a ostře vymezené. Na řadu přichází sluch. Studentka si vybrala pro ostré a rozostřené zvukovou paralelu: zvuk bubínku, tyček na straně jedné, trianglu (ozvučné nástroje) a tibetských mís (nahrávka) na straně druhé. Paralela: diapositiv rozostřeného (manipulovaného) obrazu F. Kupky Newtonovy kotouče a některého originálu v galerii. Pro jistotu, že nebude vystaveno žádné dílo s kruhy a „tyčemi“, byla připravena reprodukce díla Studie pro kruhovitě a přímočaré. Děti slyší „rozostřeny“ cink trianglu a úsečný úder na bubínek a mají volit mezi dvěma obrázky před sebou (proto je připraveno obojí v reprodukované podobě). Učitel doufá, že dítě při slyšeném trianglu zvedne manipulovanou rozostřenou reprodukci a při zvuku bubínku nerozmazanou ostrou „Studii...“ Nedaří-li se, jsou v „zásobě“ tibetské mísy. Kupkovy reprodukce tedy ve hře fungují jako „hrací kostky“, jako přirozená součást hry.

Hru navrhuje studentka i obrátit. V pracovních listech se ptá „Jde to naopak?“ Půjčuje dětem nástroje, aby „zahrály“ obrázek. S učitelem vymýšlí věty s hudebním doprovodem „My jsme ostrá kolečka“, nebo „Rooozpouuuuštíímeeeee ssssee“. Do pracovních listů se pokouší nakreslit symbol slyšeného v kontrastním provedení. Nedaří-li se překonat kroužek a tyčku v jejich reálné podobě, což lze u tak malých dětí s rozvinutou schopností napodobovat skoro stoprocentně předpokládat (čili léčba předem předpokládaného prvoplánového řešení), je v záloze připravena hra s vodou a duhou. Dětem se nakape na zavřené řasy trochu vody, skrze níž mžourají do kuželu světla, na Kupkova díla, na svět. Učitel doufá, že vytvořená duha obohatí výtvarné zpracování slyšeného. Je připravena reprodukce již nemanipulovaného díla „Newtonovy kotouče“. Učitel chce řízeným rozhovorem dospět k předpokladu, že takto viděný svět mohl (a nemusel) být inspirací tohoto díla. Děti samy hádají, jaké jiné inspirační zdroje mohly ovlivnit podobu tohoto díla. (Kámen hozený do vody, pohled do kaleidoskopu, olejová skvrna v kaluži...). Zásada nepodkládat dílo jedinou interpretační možností je, myslím, důležitá.

Posledním příkladem z této řady her a úkolů pro malé děti nese název „Tajemný obraz“. Jedná se o velkoformátovou reprodukci (A2) Kupkova díla „Kosmické jaro“, která je zakryta různě perforovanými, prořezávanými průhlednými papíry tak, že pod vrstvami obraz pouze tušíme. Tajemství

spočívá v odhalování vrstev. Prořezy ve vrstvách pauzovacích papírů nejsou náhodné, respektují kompoziční uspořádání obrazu tak, aby při odhalování vynikaly řady a rytmy kruhů. Výhoda perforací je, že děti mohou zakrytý obraz hladit a dotýkat se mělkých prohlubní, například řady kroužků, které nyní cítí, ale časem i uvidí. Po celém odhalení následuje rozbor názvu. Inspirací mohou (a nemusí) být připravené obrázky z vesmíru a z rozkvetlých luk, zahrad, stromů naší planety.

Dalšími nejčastějšími hrami s předměty u jiných studentů byly z barevných fólií vystříhané tvary odvozené z děl F. Kupky. Rytmitizované spirály, uhlopříčky nepravidelné útvary. Velká část studentů inklinovala k teorii barev a spektrálnímu rozložení viděné reality. Nečastěji zastoupené inspirační vrstvy byly mořské hlubiny, jejich modř a vesmír.

Nyní na závěr ukázka spojení zadaného s gotikou. Jednoznačně zvítězily rozety katedrál (spojení s kruhy), svazky pilířů rytmitizované prostory katedrál (spojení s přímočarým), vitráže (barva a světlo) a portály (hlavní kompoziční uspořádání: trojúhelník, obdélník, kruh).

Jiná studentka promítala na balící papír obrazy F. Kupky a děti na tuto podložku kreslily jejich hlavní kompoziční tahy. Ty byly zmenšeny na pauzovací papíry černým fixem tak, aby byly použity opravdu jen hlavní linie, a jiná skupina dětí hádala, ze kterých obrazů byly tyto zkratky odvozeny. Tato fáze byla zařazena kvůli přirozené chuti dětí uhadovat a soutěžit, z pedagogického hlediska bylo zapotřebí viděné a zjednodušené v dětech upevnit. Pak byly promítány diapositivы gotických portálů a interiérů a vždy po každém diapositivu stínovým divadlem některé z dětí tělem naznačilo viděné. Tato hra s tělem měla upevnit tvarovou paměť. Nyní přišla srovnávací fáze. Pauzovací papíry byly přikládány k reprodukcím (stejný formát) gotických portálů a interiérů a byly hledány podobnosti. Našlo se jich velké množství, protože byl selektován již výběr Kupkových obrazů. Kupkova tvorba v tomto ohledu nabízí „dobře připravený“ materiál, myslím autorovy černobílé studie, které děti nematou barvou a umožní rychlý přenos do stínového divadla a zpětně na jinou vizualitu.

Tento článek nemůže bohužel pojmut všechny nápady a hry na dané téma. Vybranými ukázkami jsem se snažila spíše demonstrovat používané metody, které v kontextu úvodního citátu volí mezipředmětové a mezioborové roviny. Nabízejí tak nové úhly pohledu na výtvarnou činnost dětí spojenou s objevováním jiných světů a tím i na předmět výtvarná výchova.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5

GARDNER, H. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha : Portál, 1999. 398 s. ISBN 80-7178-279-3

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4

KESNER, L.(ml) *Vizuální teorie*. Praha : H +H, 1997.

GÉRINGOVÁ, J. Učitelství jako pomáhající profese. In *Rádce učitele*. Praha : Nakl. Dr. Josef Raabe, 2007. ISSN 1801-8289

DYTRTOVÁ, K. *Umění a kultura - oblast RVP*. Ústí nad Labem : UJEP, 2006. 100 s., [CD-ROM]. ISBN 80-7044-761-3

DYTRTOVÁ, K. et.al. *Výtvarná výchova, hudba a umění*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2008. 103 s. ISBN 978-80-8083-637-5

Summary: *The article presents the methods and approaches at a gallery in preparing for the teaching of pupils from the first level of primary school. The article explains the ways in which the conditions of a gallery differ from those of a school, sets out creative principles which encourage pupils to think actively and challenges habits of perception and thinking.*

Učit sa, učít sa, učít sa a potom byť nezamestnaný.

J. Bily

HUDOBNÁ EDUKÁCIA A ŠKOLSKÉ VZDELÁVACIE PROGRAMY

Libor Fridman, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Charakter hudobnej edukácie v rámci vzdelávacích programov. Podstata a možnosti tvorby školských vzdelávacích programov s hudobno-estetickou profiláciou.

KLúčové slová: štátny vzdelávací program (ŠTVP), školský vzdelávací program (ŠKVP), hudobná profilácia, hudobná edukácia, hudobná výchova, prieskum zamerania ŠKVP, školský vzdelávací program s hudobnou profiláciou.

Vzdelávacie programy prinášajú konkrétne (zatiaľ čiastkové) zmeny do fungovania nášho školstva na všetkých úrovniach, od predprimárneho až po vyššie sekundárne vzdelávanie. V princípe dávajú školám možnosť individuálnej profilácie a vlastného rozvoja. Ako to školy využijú ukáže blízka budúcnosť. Záleží od zriaďovateľov, manažmentu školy a školských rád, či dokážu byť pri tvorbe školských vzdelávacích programov koncepční a nadčasoví, nadväzovať na tradície a zároveň reagovať na aktuálne vzdelávacie potreby regiónu, alebo v záujme „finančného pragmatizmu“ budú podliehať módnym, konjunkturálnym a nesystémovým trendom. Aké je a bude miesto hudobnej a umeleckej edukácie v systéme nášho školského vzdelávania a či budú vznikať ŠKVP s hudobno-estetickou profiláciou teda môže do značnej miery záležať od jednotlivých škôl a kultúrneho charakteru spoločenského prostredia. Uvedomujeme si, že ide o problém zložitý, ktorý má viacero rôznorodých determinantov, ale pokúsime sa načrtnúť súčasný stav a niektoré konkrétne možnosti a podnety v existujúcom rámci štátneho vzdelávacieho programu.

Školské vzdelávacie programy a hudobná edukácia v praxi

Na začiatku bolo potrebné zistiť, ako využívajú školy možnosť rozšíreného vyučovania hudobnej výchovy, resp. hudobnej profilácie svojho ŠKVP. Spolu s MPC BB (metodičkou pre výtvarnú a estetickú výchovu PaedDr. Renátou Pondelíkovou) sme zrealizovali prieskum v našom širšom regióne zameraný na tvorbu vzdelávacích programov ZŠ vo vzťahu k predmetom výtvarná výchova a hudobná výchova a prípadnému rozšírenému vyučovaniu týchto predmetov v ročníkoch realizujúcich ŠKVP. Dotazník obsahoval otázky zamerané na počet tried (v 1. a 5. ročníku), na počet hodín HV a VV v realizovanom ŠKVP, na nové predmety hudobnej a výtvarnej edukácie a na kvalifikovanosť vyučovania týchto predmetov v škole. Dotazník sme poslali na vyše tristo emailových adries základných škôl a špeciálnych základných škôl, vyhodnotili sme 80, ktoré sa vrátili vyplnené (zrozumiteľne). V primárnom vzdelávaní majú 3 základné školy rozšírený počet hodín hudobnej výchovy na 2 hodiny týždenne a v nižšom sekundárnom vzdelávaní 4 základné školy (2 h.). Nové predmety v oblasti hudobnej edukácie vo svojom ŠKVP majú 3 školy, ide o predmety: ľudová pieseň, hra na hudobnom nástroji, detské hudobné divadlo, rómsky folklór. Tri školy uviedli v tejto súvislosti predmety: dramatická výchova, informatická výchova, literárno-dramatická výchova, regionálna výchova ako predmety obsahovo zamerané na hudbu. Odborné, resp. kvalifikované vyučovanie hudobnej výchovy realizuje na prvom stupni 85 %, na druhom stupni 70 % škôl. Pre zaujímavosť, v krajskom meste (kde postupne

realizovali rozšírené vyučovanie hudobnej výchovy (RVHV) 3 školy) si rozšírila počet hodín hudobnej výchovy na prvom stupni 1 základná škola z 15 a na druhom žiadna (pre zaujímavosť výtvarnú výchovu 13, prírodovedu všetkých 15 základných škôl atď.). Analýza týchto orientačných zistení nenaznačuje výrazný záujem škôl o hudobnú profiláciu, resp. rozšírené vyučovanie hudobnej výchovy. Pri celkovom pohľade a z osobných rozhovorov vyplynulo dosť pragmatické a praktické hľadisko pri „navyšovaní“ hodín.

Fakty dokumentov ISCED

Hudobná edukácia v širšom zmysle slova sa v učebnom pláne štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1, ISCED 2 a ISCED 3 realizuje v povinných predmetoch: *hudobná výchova, výchova umením a umenie a kultúra*. Časová dotácia spomínaných predmetov v učebnom pláne (už spomínanej povinnej časti) je: *hudobná výchova* 1 hodina týždenne v 1. - 7. ročníku, *výchova umením* (obsahovo zahŕňa HV a VV a prieniky do ďalších umeleckých oblastí) 0,5 hodiny týždenne v 8. - 9. ročníku a predmet *umenie a kultúra* 1 hodina týždenne v 1. - 4. ročníku strednej školy.

Reflexia. Z analýzy uvedených faktov ŠTVP vyplýva, že priebežná časová dotácia povinnej hudobnej a estetickej edukácie je (už) štandardne veľmi skromná, 1 hodina týždenne *hudobnej výchovy*, ba v 8. a 9. ročníku došlo k radikálnemu zníženiu hodinovej dotácie. Namiesto 2 povinných hodín (HV a Vv po jednej hodine) má byť predmet *výchova umením* realizovaný v rozsahu iba 0,5 hodiny týždenne (resp. 1 hodina za dva týždne). Oproti tomu na strednej škole sa bude predmet *umenie a kultúra* vyučovať vo všetkých ročníkoch (aj keď iba jednu hodinu). Problémom sa teda stáva hudobná a výtvarná (či estetická, umelecká a kultúrna) edukácia v 8. a 9. ročníku ZŠ. Koncepciu samotného predmetu pritom možno považovať za zaujímavú, tvorivú, inšpiratívnu, inovatívnu.

Hľadať dôvody, príčiny a zdôvodnenia zníženej časovej dotácie umeleckých predmetov (naozaj hľadať, pretože ich nikto explicitne nevyslovil) nie je jednoduché. Argumentovať za i proti možno racionálne i emocionálne, psychologicky i sociologicky, filozoficky i prakticky, možno i pracovne „úväzkovo“ pragmaticky na jednej strane, a po výskume úrovne, stavu a výsledkov vyučovania hudobnej výchovy i koncepcie kriticky na strane druhej. Argumentovať možno - ale komu, o čom a na čo....?

Riešením asi celkom nebude ani **možnosť** navýšenia počtu hodín z pomerne rozsiahlej voliteľnej zložky ŠTVP (6 h.). Nemožno vylúčiť, že určitej časti učiteľov (a manažmentu) bude tento stav (0,5 h.) vyhovovať a iní zatiaľ nemajú dostatočné skúsenosti z tvorby ŠKVP, resp. z presadzovania vlastné-

ho predmetu v koncepcii ŠKVP (zároveň s konzekventnou ponukou zmysluplných výstupov).

V týchto súvislostiach môže paradoxne pôsobiť: na jednej strane proklamovaná nevyhnutnosť a dôležitosť citového a estetického rozvoja mladého dospelujúceho človeka, na druhej strane určité spochybňovanie zmyslu hudobnej edukácie (v dnešnom „pragmatickom“ svete jazykov a technológií) a jeho zjednodušené a bagatelizované posudzovanie (ktorého dôsledkom je aj rozsah povinnej výučby). Druhým paradoxom môže byť na jednej strane snaha o rozšírenie počtu hodín hudobnej a umeleckej edukácie a modernizáciu hudobného vyučovania, na druhej problematiku úroveň všeobecne dosahovaných výsledkov, často rigidná a málo tvorivá realizácia predmetu hudobná výchova, systémové nerealizovanie cieľov a štandardov v predmete (iba akési vzdialené približovanie sa k nim a neustále zdôrazňovanie neprímeranej náročnosti).

Reálne nízka časová dotácia predmetu *výchova umením* vo VP (a z hľadiska tradície hudobnej edukácie dosť znížená) nastoľuje niektoré pomerne vážne otvorené **otázky a problémy**. Metaforicky povedané: nejde pritom len o úväzky učiteľov Hv a Vv, *nejde* len o potrebu plnej, pravdivej kvalifikovanosti a kompetentnosti učiteľov hudobnej edukácie, *nejde* len o organizáciu a realizáciu predmetu (súčasťou predmetu výchova umením je i obsah Hv a Vv), *nejde* len o potrebu nového prístupu učiteľa, *nejde* len o nové ciele vyučovania zamerané na žiaka, ich dosahovanie a ich vyhodnocovanie, *nejde* len o určitý rozpor relatívne náročného obsahu predmetu k minimalisticky dotovanému rozsahu, *nejde* len o otázku reálnej realizovateľnosti určitých cieľov (produktívnych, tvorivých, postojových, psychomotorických atď.) v časovej dotácii 1 hodina za dva týždne, *nejde* len o možnosti formovania pozitívnej záujmovosti, motivácie a aktivizácie mladých ľudí („radšej hlučná hudba ako tiché drogy“)... A pritom ide o všetko.

Pomer časových dotácií jednotlivých vzdelávacích oblastí a vyučovacích predmetov by mal byť výsledkom odborných diskusií, výsledkom konsenzuálne akceptovateľnej paradigmy vzdelávania, spoločensky a kultúrne aktualizovaných potrieb a pod., určite nie výsledkom formálnych záujmových kompromisov, či subjektívnych konfrontácií individualistického presadzovania vlastného predmetu. (Pre objektivitu treba poznamenať, že dotácia predmetu umenie a kultúra na gymnáziu je celkovo 4 hodiny, povinná estetická výchova bola 2 hodiny v prvom ročníku, takže to v konečnom súčte „matematicky“ môže vyznievať „viac“.)

Vzdelávací program školy s hudobno-estetickou profiláciou

Napriek načrtnutým a prezentovaným problémom je nevyhnutné konštatovať, že aj v oblasti hudobnej edukácie je koncepcia vzdelávacích programov oproti nedávnej minulosti jednoznačne pozitívna. Možno dokonca konštatovať, že teoreticky dáva škole dosť veľké **možnosti** v oblasti **hudobnej** a **estetickej profilácie**. Krátky čas existencie vzdelávacích programov zatiaľ umožňuje hodnotiť iba jej potenciálny priestor, menej jeho reálne a kultúrne výsledky. Považujeme za dôležité práve v tomto čase tvorby, koncipovania, modifikovania, prvotného realizovania ŠKVP **propagovať** potrebu reálnej, rôznorodej, proporcionálnej profilácie, vychádzajúcej zo slobodných záujmov a potrieb

členov a skupín spoločnosti (aby všetky ŠKVP neboli konjunkturalne a uniformne zamerané iba na jazyky, aby pragmatizmus „neprevalcoval“ ideály a talenty v oblasti umenia a kultúry).

Ako sme spomenuli, v minulosti sa realizovalo rozšírené vyučovanie hudobnej výchovy postupne na niekoľkých školách v našom regióne (meste, kraji). Dosahované výsledky boli viac než inšpiratívne, boli spoločensky i odborne propagované, vedecky analyzované i spracované v odbornej literatúre. Hudobné produkty žiakov týchto tried (otvorené hodiny, koncerty, školské, mimoškolské, súťažné hudobno-dramatické predstavenia apod.) dodnes pozitívne rezonujú v rodičoch, učiteľoch i samotných žiakoch. Školy (predovšetkým ich manažmenty) však väčšinou nedokázali udržať a rozvíjať ich tradíciu. Administratívny proces vytvorenia tried s RVHV bol v minulosti predsa len trochu zložitejší, avšak spoločenský záujem (rodičov, žiakov) i následná ústretovosť zainteresovaných inštitúcií vyznievali intenzívnejšie. V súčasnosti si môže škola vytvoriť vzdelávací program s vlastnou profiláciou administratívne pomerne jednoducho, náročnejšia oproti minulosti môže byť jeho realizácia.

Pri **tvorbe** školského vzdelávacieho programu zameraného na hudbu je na začiatku potrebné zdôrazniť, že hudobná profilácia nemusí smerovať k odborne (neprímerane) náročným projektom, k hudobnej „kváziprofessionalizácii“ a neexistuje ani jej jednotný, akceptovateľný a predurčený model. **Divergentnosť** ponímania tvorby ŠKVP umožňuje ich prirodzenú **rôznorodosť**, vlastnú **špecifikáciu** dominantnej **hudobnej oblasti** (druhovej, žánrovej, štýlovej), voliteľnosť kvalitatívnej úrovne a voľnosť hudobno-edukačných výstupových produktov. **Koncepcnosť** ŠKVP zase dovoľuje tvorivú integráciu a systémové medzipredmetové vzťahy hudby a ostatných vzdelávacích oblastí, resp. predmetov (čo závisí jednak od manažmentu, jednak od jednotlivých vyučujúcich a ich zaangažovania v realizácii).

Posilnenie **hudobnej** zložky v profilovanom ŠKVP má rozmer **kvalitatívny** a **kvantitatívny**. Výlučne kvalitatívny prístup asi reálne nie je pre profiláciu celkom možný a zmysluplný. V podstate by využíval iba časovú dotáciu povinnej časti pre predmety hudobnej edukácie a posilnená by bola jednak kvalita vyučovania hudobnej výchovy, jednak integrované formy vyučovania a výrazné medzipredmetové vzťahy hudby s ostatnými predmetmi. Hudobne profilovaný ŠKVP musí teda okrem kvalitatívneho využit' aj nasledovné formy kvantitatívneho prístupu: **rozšírenie** počtu **hodín** predmetov edukácie hudby (napr. hudobnej výchovy), **rozšírenie** žiackych výstupných **kompetencií** a formulovanie náročnejších **edukačných cieľov** (vyššie taxonomické úrovne všetkých oblastí, najmä psychomotorickej a afektívnej v predmete hudobná výchova i vo vytvorených hudobných a umeleckých predmetoch), tvorbu **nových predmetov** hudobnej profilácie (hudobné súbory, hudobné divadlo, individuálna nástrojová hra a pod.), **prepojenie** ŠKVP s mimotriednou a mimoškolskou edukáciou hudby (spolupráca so ZUŠ, CVC, s externými hudobnými súbormi a pod.). Dôležité je **projektové** smerovanie ku konkrétnym žiackym (školským, triednym) hudobným **produktom** (koncipované koncerty, prehliadky, súťaže, hudobné divadlo, prehliadky individuálnych a kolektívnych artefaktov, hudobné „happeningy“ a pod.). V kritériách hodnotenia výstupov takýchto projektov by mali viac než „dokonalosť“ a „umelekosť“ dominovať napr.: úroveň

a miera tvorivosti, charakter a realizácia žiackych nápadov, nárast úrovne hudobných schopností a zručností, charakter pozitívnej žiackej afektivity (postoje, motivácia, zodpovednosť, zánietenie a pod.), výsledky a prejavy koncepcnosti ŠKVP a pod.

Najbližšia budúcnosť ukáže, či a aké koncepčné a systémové zmeny v oblasti hudobnej edukácie bude potrebné urobiť, aby sme mohli byť hrdí na svoju kultúrnosť, vzdelanosť a proklamovanú muzikálnosť.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Štátny vzdelávací program - ISCED 0. Dostupné na: <http://www.minedu.sk>

Štátny vzdelávací program - ISCED 1. Dostupné na: <http://www.minedu.sk>

Štátny vzdelávací program - ISCED 2. Dostupné na: <http://www.minedu.sk>

Štátny vzdelávací program - ISCED 3A. Dostupné na: <http://www.minedu.sk>

Summary: *The character of music education within the framework of the education programme. The essentials and ways of creating a school education programme with a musical-aesthetic profile.*

VÝŤAH Z TEXTU AKO TVORIVÁ METÓDA

Vladimír Patráš, Fakulta humanitných vied, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: *V príspevku sa zameriava pozornosť na metodickú stránku procesu, spojeného s vyhotovovaním zostručnených verzií rozmernejších odborných textov. Spôsob zhŕňovania pôvodiny do jej kratšej podoby sa všeobecne nazýva výťah z textu. Výťah pričinením cieľavedomej slohovopostupovej a štylistickej úpravy prehľadne prináša podstatné poznatky a informácie o dlhšom zdrojovom dokumente. Ak je výťah spracovaný profesionálne, ušetrí príjemcovi čas a úsilie pri orientovaní a získavaní potrebných faktov. Základným poslaním výťahu je plniť informačno-orientačnú funkciu. V praxi sa na pomenovanie zhusteného textu súběžne/zámene používajú termíny konšpekt, abstrakt alebo digest. Autor príspevku uprednostňuje pomenovanie abstrakt. Poníma abstrakt ako tvorivú prienikovú metódu spracovania rozsiahlejšieho textu. Predstavuje žánrový profil abstraktu s oporou o jeho slohovopostupové charakteristiky a štylisticko-výrazový inventár; naznačuje jeho spoluprácu s príbuznými žánrami, uvádza dva základné druhy abstraktu a všima si uplatnenie zostručnených textov pri prezentovaní kvalifikačných prác.*

Kľúčové slová: *informácia, kvalifikačná práca, žáner, zhŕňovanie textu, výťah z textu, konšpekt, abstrakt, opisný abstrakt, zostručňujúci abstrakt, kľúčové slovo*

Pohotové využívanie primeranej informačnej zásobárne celkom prirodzene predstavuje jednu zo všeobecných požiadaviek, kladených na odbornú komunikačnú sféru. Ešte v nedávnej minulosti „zmenšovanie stupňa našej neistoty o okolitom svete“ obmedzovala najmä technológia prístupu k informačným súborom. Pri porovnaní s dnešnými podmienkami sme na vyhľadávanie a získavanie poznatkov obvykle museli vynakladať vyššiu námahu. Dialo sa tak i napriek rozvinutým bibliografickým službám a vcelku dobre vybaveným knižným a časopiseckým fondom.

Poznámkou o náročnosti zaobchádzania s odbornými poznatkovými súbormi platila a stále je funkčná aj dnes, hlavne vo vzťahu k objektívne menej dostupným informačným zdrojom. Ide o také komunikáty, ktoré si z hľadiska svojej žánrovej príslušnosti prvotne nenárokuje na širšie zverejnenie. V týchto pristaveniach máme na mysli okruh **kvalifikačných prác**, teda textov spracovaných v málopočetných exemplároch. Presnejšie povedané, ide o žánrovú skupinu vysokoškolských záverečných prác bakalárskeho, magisterského či doktorandského stupňa, rigorózných, dizertačných a habilitačných prác, špecializačných prác, atestačných prác so špecifickým zacielením, výskumných správ, rozmanitých druhov projektovej dokumentácie a pod.

Cieľom kvalifikačných prác je predstaviť a argumentačne podporiť odbornú úroveň ich individuálneho či skupinového pôvodcu alebo zostavovateľa. Väčšina z nich naplní svoje hlavné poslanie a po obhájení podstúpi stanovené bibliografické spracovanie. Nezriedka nezaslúžene však ostáva v nepublikovanej rukopisnej podobe v archíve príslušnej inštitúcie a stáva sa dostupnou len pre úzky okruh pravdepodobných

príjemcov. Vynaložené intelektuálne úsilie sa knižničným uložením síce zachová, ale dôsledne nezhodnotí. V informačnej epoche takéto nakladanie s poznatkami ako veľmi kvalitným tovarom oprávnené predstavuje nenáležité plytvanie.

Z hľadiska navrstvovania, reťazenia a šírenia informácií v tvorivej odbornej diskusii je nevyhnutné efektívne zaradiť najhodnotnejšie odborné výsledky do informačného kolobehu keď nie v plnotextovej, tak aspoň v primerane upravenej podobe. Jednou z vhodných ciest umožňujúcich rýchlo zveřejniť informácie a sporiť čitateľovi vzácny čas sa stáva autorské adaptovanie prostredníctvom **výtahu z vlastného pôvodného textu**. Ide o tvorivé spracovanie ťažiskových súčastí východiskového (iniciálového) produktu a ich predstavenie v podobe odvodeného, skráteného, avšak obsahovo-pragmaticky plnohodnotného informačného zdroja.

V súvislosti s výťahom z rozsiahleho diela v praxi vznikajú terminologické šumy, textovo-komunikačné nejasnosti a nedorozumenia praktického rázu. V ich ozvene sa rodia aj rozpaky či nechut' autora iniciálového komunikátu predstaviť vlastný výtvor v druhotnom texte, a tak sa (dobrovoľne?) vzdáť elegantnej prezentácie v širšom spoločenstve a napokon aj verejného ocenenia odborných kvalít. **Tieto poznámky okrem ich hlavného poslania teda mienia oslabiť rešpekt či priam obavy kolegov-učiteľov pred spracovaním zhusteného variantu vlastnej kvalifikačnej práce.** Prirodzene, pri zaujímaní postojom k problematike je namieste pripomenúť niekoľko terminologických okolností a až potom sformulovať patričné odporúčania.

Účelom výťahu - vo všeobecnom zmysle zostručneného druhotného textu - je prostredníctvom cieľavedomej

slohovopostupovej a štylistickej úpravy prehľadným spôsobom priniesť podstatné poznatky a informácie o dlhšom zdrojovom dokumente. Ak je výťah profesionálne pripravený a spracovaný, ušetrí príjemcovi mnoho času a úsilia pri zorientovaní a získavaní nevyhnutných faktov a skúseností. Základným znakom výťahu je teda plnenie **informačno-orientačnej funkcie**.

Výťah z textu ako reprezentant žánrovej skupiny, vybudovanej na priesečníku informačnej, čiastočne opisnej slohovopostupovej štruktúry a náučného štýlu, môže v praxi nadobudnúť niekoľko variantných podôb. Na ich bližšie určenie sa používa reťazec sémanticky príbuzných termínov. Nejde však o pomenovanie. **Výťah** totiž chápeme ako **tvorivú prienikovú metódu spracovania rozmerného textu**. Môžeme ju identifikovať a využívať s oporou o črty, ktoré sú charakteristické pre podžánre **epitome** a **synopsa** (z gréčt. výber z rozsiahleho vedeckého diela, rukoväť; výťah, prehľad) - **konspekt - abstrakt - digest** (čít. *dajdzest*; skrátené vydanie diela). Na druhej línii sa výťah síce dotýka, ale zároveň výraznejšie odlišuje od **anotácie, súhrnu, rešerše, extraktu, téz a resumé**.

Typologicky blízkym podžánrom k výťahu je **konspekt** (z lat. prehľad). Konspekt predstavuje výstižný, presný, zhustený výpis, heslovité a nezriedka komentované spracovanie podstatných obsahových súčastí iniciálového textu v ich logických súvislostiach. Konspekt si spracúva sám čitateľ na vlastné informačné, príp. študijné potreby. Konspekt si teda prvotne nenárokujú na publikovanie. Nemal by v ňom chýbať spracovateľov názor na pôvodinu. Konspekt môže obsahovať aj citátové súčasti. Pravdaže, požiadavkou je ich presný zápis a uvedenie jednoznačného odkazu na príslušný zdroj.

V odbornej literatúre - výrazne aj pod vplyvom anglosaského prostredia - sa podstata, účel, význam a poslanie výťahu z textu dnes výrazne prekrýva s termínom-pojmom **abstrakt**. Pozrime sa preto naň bližšie. Zdôraznime podstatu, účel a rozsah, uveďme druhy, požadované vlastnosti a niektoré metodické okolnosti, ktoré súvisia s prípravou abstraktu. Ponímajme abstrakt ako kvalitný, kondenzovaný sekundárny text, slúžiaci na vecné, pohotové a presvedčivé informovanie o spracovanej odbornej problematike.

Abstrakt predstavuje redukovaný, presný, neinterpretovaný výťah z obsahu odborného článku, štúdie, monografickej práce a pod. prostredníctvom zachytenia a predstavenia podstatných údajov. Plní predovšetkým orientačnú a informačnú funkciu. Môže ovplyvniť aj rozhodnutie predpokladaného či faktického príjemcu, či sa bude, alebo nebude zaujímať o zdrojové dielo.

Abstrakt sa v odbornej komunikačnej sfére spravidla uplatňuje v dvojakej pozícii.

1. V nesamostatnom postavení sa nachádza v čele, napr. v záverečnej práci, dizertácii a i. Zriedkavejšie sa zaraďuje na koniec rozsiahleho textu alebo na samostatný vložený list. Má teda status rámcovej súčasti. Pred textom vedeckej štúdie, publikovanej napr. vo vedeckom časopise, je okrem slovenskej podoby obvykle spracovaný aj v cudzojazyčnej verzii. Tento klasický, časopisecký druh abstraktu sa nazýva **indikatívny (opisný, deskriptívny)** abstrakt. Zameriava sa na podstatné znaky a zásadné výsledky, nepribližuje však podrobnosti práce. Z hľadiska fyzického rozsahu zaberá textovú plochu s počtom 150 - 250 slov, teda približne 15 - 25 riadkov normalizovaného textu.

2. Abstrakt ako relatívne nezávislý, vnútorne členený, a preto

rozsiahlejší útvar sa uplatňuje mimo jadrového textu. Vtedy slúži na výber, zostručenie, predstavenie a kombináciu kľúčových súčastí a myšlienok východiskového textu. V tomto prípade hovoríme o **lineárno-informatívnom (širokom, štruktúrovanom) abstrakte**; v odbornej literatúre sa stretávame aj so súbežným pomenovaním **zostručujúci abstrakt**. Uvedený druh prezentuje hlavné informácie o diele, jeho vlastnostiach a súvislostiach. Priamo venuje pozornosť tematike, rešpektuje autorskú individualitu a štylistiku pôvodného textu. Môže byť (výhodnejšie) v kontextovej, súvislej, alebo akontextovej, fragmentárnej podobe. Obvykle ho tvoria štyri okruhy, resp. odseky: 2.1. ciele - napr. v podobe otázky -, zámary a hypotézy; 2.2. metodické zázemie, účastníci, etapy výskumu a spracovanie nadobudnutých údajov; 2.3. vysporiadanie sa s hypotézami a prehľad najdôležitejších výsledkov; 2.4. záver v podobe 1 - 3 jednoznačne sformulovaných viet. Rozsahom je o štvrtinu až polovicu rozmernejší ako opisný abstrakt; zaberá textovú plochu 250 - 400 slov, teda 25 - 40 riadkov (1 - 1,5 normostrany).

Abstrakt z jazykovo-komunikačného hľadiska by mal byť vecný a zrozumiteľný pre príjemcu aj bez hlavného textu. Mal by byť enumeratívny, faktografický, vybavený primeranými vzťahovými súčastami. Mal by sa vyhýbať náročným termínom, pomenovaniam, ktoré nejstávajú vo východiskovom texte, nemal by obsahovať neznáme skratky a značky; pripúšťa sa rozvážne využívať lexikalizované obrazné a synonymické pomenovania. Samozrejmom požiadavkou je dôsledná spisovnosť. Odporúča sa uprednostňovať slovesá v činnom rode, 3. osobu, prítomný čas, kratšie vety a uplatňovať členenie textu na odseky.

Súčastou abstraktu bývajú kľúčové slová (*keywords*). Sú predurčené aj na knižničné účely. Môžu byť vybrané z názvu východiskovej práce, alebo doplnené priamo z textu (*additional keywords*). Kľúčové slová sa uvádzajú v základnom tvare - mená v nominatíve jednotného čísla, slovesá v neurčitku.

Treba dodať, že prispievateľ a na rozsah, štruktúru a druh abstraktu a počet kľúčových slov upozorňuje redakcia, ktorá si objedná abstrakt a počíta s publikovaním tohto druhu výťahu z textu v podobe časopiseckého príspevku alebo v osobitnej zbierke abstraktov. Počet normostrán teda môže byť vymedzený aj veľkorysejšie. Ostatné kompozičné a jazykové podmienky sú zachované.

Na pohotové, kvalifikované informovanie odbornej verejnosti prostredníctvom výťahu zo širšieho textu

Z. Pivková: *Závěsy kruhů a tyček, prosvětlované objekty při animaci.*



v okruhu kvalifikačných prác sa výhodne uplatňuje lineárno-informatívny (zostručňujúci) abstrakt. V odbornom časopise má hodnotu samostatného príspevku. Jeho autor

si teda môže zaznamenať publikačný počin a možno sa naň priamo odvolávať.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ČMEJRKOVÁ, Světa - DANĚŠ, František - SVĚTLÁ, Jindra. 1999. *Jak napsat odborný text*. Praha : LEDA, 1999. 255 s. ISBN 80-85927-69-1
 KAHN, Norma B. 2001. *Jak efektivně studovat a pracovat s informacemi*. Praha : Portál, 2001. 152 s. ISBN 80-7178-443-5
 KATUŠČÁK, Dušan. 2007. *Ako pisať záverečné a kvalifikačné práce*. Nitra : ENIGMA, 2007. 162 s. ISBN 80-89132-10-3
 MEŠKO, Dušan - KATUŠČÁK, Dušan - FINDRA, Ján a kol. 2007. *Akademická príručka*. 2., uprav. a dopl. vyd. Martin : Osveta, 2005. 496 s. ISBN 80-8063-2006
 ŠESTÁK, Zdeněk. 2000. *Jak psát a přednášet o vědě*. Praha : Academia, 2000. 204 s. ISBN 80-200-0755-5

Summary: *The article introduces the methodological side of the process of creating relationships from specialist texts. The relationship brings essential information from longer sources of documentation. If these are professionally worked on, then time is saved and effort in orientation as well as finding out necessary information.*

NOVÝ ODBORNÝ ČASOPIS STUDIA PAEDAGOGICA

Mária Šnidlová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Žilina

V čase, keď na Slovensku možno sledovať stagnáciu vo vydávaní odborných pedagogických periodík, v Českej republike vznikol nový odborný časopis STUDIA PAEDAGOGICA. Odbornej pedagogickej verejnosti názov časopisu nie je novinkou. Svedčí o tom už jeho 15. ročník. Vznikol z pôvodnej zborníkovej podoby, ktorú vydával Ústav pedagogických vied Filozofickej fakulty Masarykovy univerzity v Brne. V súčasnosti sa zborník pretransformoval do podoby časopisu s celoštátnou pôsobnosťou. Zámerom redakcie je otvoriť sa širšej odbornej pedagogickej verejnosti; vydavateľia by privítali aj prispievateľov a čitateľov zo Slovenska.

Zameranie časopisu je tematické. Aktuálne číslo má podtitul **Škola a miesto**. Zostavovatelia čísla sa zamerali na problematiku škôl, ktoré nie sú v „hlavnom prúde“ pozornosti

- málotriedne školy, školy v geograficky málo osídlených oblastiach a riadenie dedinských škôl. Tradičnou súčasťou sú práce študentov i recenzie publikácií. Do pozornosti dávame recenziu knihy slovenských autorov z Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity Ondreja Kaščáka a Markéty Filagovej: *Javisko a zákulisie školy. O materskej škole a skrytom kurikulu*. Recenzoval Roman Švaříček.

V nasledujúcom čísle s podtitulom **Lidé ve škole a jejich místo** privítajú editori aj prispievateľov zo Slovenska. Viac informácií je možno získať na:

<http://www.phil.muni.cz/wupv/home/casopis>
 Ústav pedagogických vied FF MU
 Arna Nováka 1, 602 00 Brno
 e-mail: studiapaedagogica@phil.muni.cz

RECENZIE

PROFESIJNÁ ETIKA PRE UČITEĽOV A ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA

**CAMPBELL, ELIZABETH: THE ETHICAL TEACHER.
 MAIDENHEAD BERKSHIRE : OPEN UNIVERSITY PRESS, 2003.-182 S. ISBN 0 335 21219 0**

Marta Gluchmanová, Fakulta výrobných technológií Prešov, Technická univerzita, Košice

Kniha kanadskej autorky Elizabeth Campbellovej *The Ethical Teacher* patrí k veľmi významným a užitočným publikáciám, ktoré sú v dnešných časoch zvlášť aktuálne a vhodné pre učiteľov a ostatných pedagogických pracovníkov. Je expanziou najdôležitejších etických otázok súčasného výchovno-vyučovacieho procesu a posluží učiteľom v ich ďalšej kariére. Zároveň pomáha zvládať náročné situácie v triedach, ale aj mimo nich a rovnako je vhodná aj pre ďalších pedagogických

pracovníkov na lepšie pochopenie a riešenie morálnych situácií. Patrí k adekvátnym metodickým materiálom aj na účely v oblasti výskumu etických a morálnych aspektov učiteľského povolania. Campbellová predpokladá, že „učitelia primárne vykonávajú profesionálnu prácu a plne by si mali uvedomovať morálne i etické dôsledky svojich konaní“ (s. 1). Jedným z jej cieľov je poskytnúť čitateľom nielen možnosť kriticky uvažovať, ale aj v praktickej rovine uplatniť porozumenie a chápanie

danej problematiky v školskom i mimoškolskom prostredí. Etické a morálne aspekty nie sú iba záležitosťou jednej osoby, ale dotýkajú sa všetkých členov spoločnosti.

Oživeniu problematiky spojenej s učiteľskou etikou a výskumom v danej oblasti sa v zahraničí venujú takí autori ako napríklad Kenneth A. Strike & Jonas F. Soltis: *The Ethics of Teaching* (2004); Susan E. Israel & Cynthia A. Lassonde: *The Ethical Educator* (2007); Tirri, K., & Husu, J.: *Care and Responsibility in „the Best Interest of the Child“* (2002); Colnerud, G.: *Teacher Ethics as a Research Problem: Syntheses Achieved and New Issues* (2006). Všetky sú nápomocné učiteľovi pri spôsobe prejavu a skúmaní etických a morálnych situácií. Prostredníctvom uvažovania nad prezentovanými prípadmi sa učitelia môžu naučiť analyzovať, prípadne vyriešiť niektoré etické problémy a dilemy každodenného života v škole.

Publikácia *The Ethical Teacher* je rozdelená do troch častí a ôsmich kapitol. Prvé kapitoly sa týkajú filozofických zložitostí definovania etiky a morálky, poznania rozdielov medzi správnym a nesprávnym a podobne. Campbellová tu zdôrazňuje morálne kvality učiteľov ako napríklad „čestnosť, spravodlivosť, zásadovosť, nestrannosť, dôveryhodnosť, úprimnosť, integrita, odvaha, angažovanosť, usilovnosť, úcta, zodpovednosť, empatia, láskavosť, starostlivosť, súcitiť, šľachetnosť, trpezlivosť, porozumenie, priateľskosť, pokora, zdvorilosť, otvorenosť mysle a tolerancia“ (s. 25). Zároveň pripúšťa rôzne interpretácie daných princípov. Konkrétne sa zaujíma o etický profesionalizmus založený na vymedzenom okruhu všeobecne akceptovaných mravných cností, ktoré sú v rámci etiky reflektujúcej profesijnú prax.

Druhá časť pojednáva o zložitých problémoch etického profesionalizmu. Prezentuje dilemy vo vyučovaní, sporné otázky a stratégie v triede, najmä pri strate etického poznania, ako aj obavu o kolegiálne vzťahy, keď kolegiálne nie je etické a kolegov často opisujú ako chladných, sarkastických, nečestných a podobne. Niekedy je ťažké postaviť sa zoči-voči kolegovi. No treba zdôrazniť, že žiaci a študenti by nikdy nemali byť znevýhodnení pod kolegovým nesprávnym vedením či jeho osobným vystupovaním. Taktiež zdôrazňuje dôležitosť spoločnej zodpovednosti. Niektoré príklady ilustrujú časť potenciálnych morálnych scenárov, v ktorých každodenné rutinné aspekty vyučovania môžu vytvárať napätie a etické dilemy. Učitelia sú niekedy zmätení z toho, ako sa konfliktné princípy správneho a nesprávneho v praktických náležitostiach menia na niektoré dilemy. Znamená to, že učitelia pre profesijnú prax potrebujú vhodný, fundovaný, dôkladný morálny a etický základ.

V jednej z častí autorka naznačuje, vysvetľuje a dáva návod niektorým praktickým náležitostiam učiteľov, na ktoré môžeme nazerať ako na eticky sporné a otáznе. Pripomína a upozorňuje, že „správnejšie je podnecovať učiteľov premýšľať o zámere a dosahu záležitostí, ktoré uskutočňujú v triede a vyjadrujú, pretože...keď sa stráca etické poznanie, učiteľ oveľa viac stráca schopnosť rozlíšiť komplikované situácie. Etický učiteľ musí čestne konfrontovať nie iba tieto implikácie, ale rovnako podstatné otázky tolerancie, rovnováhy, slobody vyjadrovania, ktoré ohľaduplne preskúmali aj mnohí

súčasní odborníci“ (s. 79). Učitelia v snahe byť tolerantnými k rozdielnym názorom, musia byť schopní rozlíšiť medzi zvažovaním rozumných názorov na spornú otázku a zahrnutím neprijateľnej perspektívy ako viac-menej rovnakých strán tej istej mince. Niektoré dilemy tejto časti obsahujú okolnosti a stratégie školskej administratívy, študentov a rovnako aj ich rodičov. Vzhľadom na to, že učiteľ je súčasťou širšej komunity, rovnako aj škola patrí k inštitúciám, ktoré nemôžu byť izolované od diania v spoločnosti ako celku.

Z opisnej prvej a druhej časti autorka vychádza aj pri písaní záverečnej časti. Ponúka odporúčania na zvýšenie etického profesionalizmu, zmierňuje dilemy a rovnako aj napätie, načrtáva portrét etického učiteľa. Kapitola „Štandardy a kódexy“ skúma súčasné úsilie formovať predstavu morálnej zodpovednosti a profesionálnosti vo vyučovaní. Zároveň skúma tendencie zdokonaľiť etické kódexy a štandardy a vytvoriť rozmanité inštitúcie a organizácie na ich reguláciu. V súvislosti s kódexom a štandardmi Campbellová veľmi stručne zdôrazňuje, že „učenie musí byť morálne zodpovednou profesiou a etika by mala podporiť tieto odporúčania“ (s. 6). Táto kapitola je jednou z najkritickejších. Veľmi zaujímavé sú poznatky pozorovania takých kódexov, ktoré znejú skôr ako „politické invektívy alebo pracovné zmluvy“ (s. 110). Zdôrazňuje, že profesijné etické kódexy sú veľmi potrebné a nápomocné, ale skutočnosť ukazuje, že v praxi nepostačujú. Autorka v jednej z ďalších kapitol tvrdí, že ak pre učiteľov neexistujú podmienky pre etický dialóg a konanie, potom je pravdepodobné, že neexistujú ani pre študentov a ďalších zúčastnených vo vyučovacom procese. *The Ethical Teacher* obsahuje širokú škálu etických situácií a príbuznej terminológie potrebnej k efektívnej analýze a profesijným etickým konaniam učiteľa.

Podľa môjho názoru jeden z nedostatkov spočíva v tom, že Campbellová prehliada rozlíšenie medzi aplikovanou a profesijnou etikou. Zastávam názor, že profesijná etika je iba časťou aplikovanej etiky a učiteľská etika je súčasťou profesijnej etiky. Zároveň interakcie čitateľov budú možné, ak lepšie pochopia také pojmy ako: správne a nesprávne rozhodnutie; morálne správne a etické argumenty atď.

The Ethical Teacher slúži učiteľovi ako profesionálovi k znovupremýšľaniu o mnohých teoretických a praktických otázkach, či pojmoch, s ktorými sa stretáva každý učiteľ počas svojej praxe. Kniha môže byť vhodnou metodickou príručkou nielen pre učiteľov, ale aj študentov v pregraduálnej príprave.

Campbellová má úspech v docelení záujmu čitateľov o otázky z etiky vzdelávania a výchovy. Učitelia skúmajú množstvo etických situácií, ktoré takmer denne zažívajú. Publikácia by im mohla poslúžiť ešte skôr, ako zažijú dané situácie. S ohľadom na prípravu učiteľov na ich budúce povolanie autorka konštatuje, že učitelia sú buď slabo alebo nijako pripravení na riešenie morálnych problémov v triede. V súvislosti s touto knihou je v budúcnosti potrebné pouvažovať nad efektívnym výskumom medzi učiteľmi, ktorý bude orientovaný na prieskum správnych stratégií, ktoré používajú pri riešení morálnych dilem a poukázať na spôsoby uvažovania a motivovať ich konania. Uvedená publikácia im môže ukázať stratégie riešenia spomínaných problémov.

VÝCHOVA VO VOLNOM ČASE

KRATOCHVÍLOVÁ, EMÍLIA: PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU: (VÝCHOVA V ČASE MIMO VYUČOVANIA V PEDAGOGICKEJ TEÓRII A V PRAXI).

BRATISLAVA : UNIVERZITA KOMENSKÉHO, 2004.-308 S. ISBN 80-223-1930-9

Ladislav Dráfi, Združenie pre vzdelávanie detí, mládeže a dospelých, Nové Zámky

Profesorka Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity Emília Kratochvílová sa dlhodobo zaoberá problematikou pedagogiky voľného času. Autorka v monografii vymedzuje výchovu v čase mimo vyučovania v kontexte pedagogických vied. Pedagogiku voľného času chápe ako novú vednú disciplínu, ktorá má vlastnú teóriu. Túto teóriu aplikuje spoločne s poznatkami základných pedagogických disciplín do výchovy v čase mimo vyučovania, do výchovy vo voľnom čase v školstve a mimo neho. V práci sú zachytené aj súvislosti pedagogiky voľného času s neformálnou výchovou a celoživotným vzdelávaním. Okrem teoretického vymedzenia problematiky autorka uvádza výsledky výskumov, aktuálne trendy a rôzne dokumenty Rady Európy.

Recenzovaná monografia má 12 kapitol, ktoré na seba plynulo nadväzujú a postupne vnášajú čitateľa hlbšie a hlbšie do spracúvanej problematiky. V prvej kapitole sa autorka venuje základným pojmom - terminológii (edukácia - výchova, výchova a vzdelávanie, voľný čas, výchova mimo vyučovania, mimoškolská výchova, výchova v čase mimo vyučovania, výchova vo voľnom čase). V druhej a tretej kapitole predstavuje históriu a idej pedagogiky voľného času a svoje poznatky porovnáva s myšlienkami J. A. Komenského, analyzuje svoj vlastný príspevok k tejto téme a príspevky rôznych autorov najmä v časovom kontinuu 20. storočia. Vo štvrtej kapitole opisuje predmet skúmania pedagogiky voľného času a jej aplikačný charakter v konkrétnych oblastiach výchovy. Opiera sa o názory iných autorov, ktorí sa venujú problematike využívania voľného času. V piatej až deviatej kapitole autorka podrobnejšie spracúva problematiku voľného času v teórii aj v praxi, venuje sa koncepcii výchovy vo voľnom čase, popisuje

rôzne inštitúcie zaoberajúce sa výchovou vo voľnom čase, vymedzuje problematiku formulácie cieľov výchovy a približuje procesy výchovy vo voľnom čase. Dôležitou súčasťou je aj ukotvenie výchovy vo voľnom čase v národných a medzinárodných dokumentoch, napr. v Dohovore o právach dieťaťa vo voľnom čase, v Charte výchovy pre voľný čas, v projekte Milénium a pod. Dôraz kladie na školu ako základný článok výchovy vo voľnom čase, upozorňuje na dôležitosť systému umeleckého školstva, školských klubov detí, školských stredísk záujmovej činnosti, centier voľného času, domovov mládeže, škôl v prírode, občianskych združení a rôznym organizácií pre deti a mládeže. Problematiku záujmovej činnosti vo voľnom čase spracúva z pedagogického aj psychologického hľadiska. V desiatej kapitole sú prehľadne spracované výsledky viacerých výskumov, ktoré môžu slúžiť ako východisko pre ďalšie skúmanie v oblasti voľného času. Autorka v jedenástej kapitole uvádza humanistické koncepcie výchovy a dôraz kladie na výchovu zážitkom. Poslednú kapitolu venuje osobnosti vychovávateľa a pedagóga voľného času. V desiatich prílohách sú zdokumentované významné úryvky z Charty výchovy pre voľný čas, Národného programu výchovy a vzdelávania Slovenskej republiky na najbližších 15 až 20 rokov, autorka v nich predstavuje konkrétne inštitúcie, ktoré sa zaoberajú problematikou voľného času.

Konštatujeme, že kapitoly v publikácii podávajú výborný prehľad o problematike voľného času v teórii aj v praxi. Túto publikáciu považujeme za výbornú syntézu poznatkov v oblasti pedagogiky voľného času. Táto monografia je zároveň podnetným teoretickým zdrojom pre študentov vysokých škôl aj odborníkov z teórie a praxe.

VIETE, ČO JE ZDRUŽENIE TVORIVEJ DRAMATIKY SLOVENSKA?

Občianske Združenie tvorivej dramatiky Slovenska (ZTDS) je záujmová organizácia, ktorá združuje učiteľov všetkých typov škôl (od materských po vysoké školy, ZUŠ nevynímajúc), profesionálnych a dobrovoľných pracovníkov z oblasti kultúry a osvetu. Cieľom združenia je presadzovať tvorivú dramatikú (dramatickú výchovu) v školách, výchovných zariadeniach ako prostriedok výchovy ku kultúre.

Združenie je samostatnou právnickou osobou s celoslovenskou pôsobnosťou, ale člení sa na regionálne kluby v Bratislave, Banskej Bystrici a v Prešove. Je partnerom iným organizáciám pri riešení a presadzovaní spoločných záujmov a potrieb - MŠ SR, MK SR, metodicko-pedagogickým centrom a iným organizáciám.

Združenie pracuje v dvoch sekciách - pedagogickej a dramatickej. Organizuje workshopy, tvorivé dielne, metodické vzdelávania pre učiteľov a vedúcich detských divadelných súborov, konferencie a spoluorganizuje divadelné prehliadky.

Členom ZTDS sa môže stať každý občan SR nad 15 rokov, ale je otvorené aj pre Slovákov žijúcich v zahraničí.

Ak sa chcete stať členom Združenia, viac informácií dostanete na mailovej adrese:

prsova.eva@fhv.umb.sk alebo **natalia.novotna@centrum.sk**.

Pedagogické rozhľady
3/2009

Príloha

**NÁVRH PROFESIJNÝCH ŠTANDARDOV UČITEĽOV -
VEDÚCI METODICKÉHO ZDRUŽENIA A PREDMETOVEJ KOMISIE (DISKUSIA)**

**VÝCHOVNÝ PORADCA, PORADKYŇA A KOORDINÁTOR,
KOORDINÁTORKA PREVENČIE (DISKUSIA)**

NÁVRH PROFESIJNÝCH ŠTANDARDOV UČITEĽOV - VEDÚCI METODICKÉHO ZDRUŽENIA A PREDMETOVEJ KOMISIE (DISKUSIA)

Marián Lehotský, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

***Anotácia:** Tento predslov má ambíciu stručne naznačiť väzby medzi profesijným štandardom riaditeľa a vedúceho metodického združenia (MZ) a predmetovej komisie (PK) školy, školského zariadenia a poukázať na činnosti potrebné na realizáciu ŠkVP.*

***Kľúčové slová:** rozvoj a zisk kompetencií, stredný manažment, profesijný štandard, participácia, komunikácia.*

Prijatý zákon NR SR č.245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov ustanovuje okrem iného aj vzdelávacie programy na štátnej a školskej úrovni. Tvorba školských vzdelávacích programov (ďalej ŠkVP) a štart ich realizácie preverili (niekde viac, niekde menej) pripravenosť resp. nepripravenosť škôl. Zákon požaduje dosahovanie cieľov vzdelávania, ktoré sú formulované pomocou kľúčových a špecifických kompetencií v profile absolventa jednotlivých stupňov vzdelávania (ISCED). A v tejto oblasti svojím spôsobom vyžaduje rozvoj existujúcich a zisk nových kompetencií pedagogických zamestnancov.

Riaditeľ školy, školského zariadenia zastáva v strategickom riadení rolu lídra, ktorý formuluje poslanie, hodnotový systém, víziu, na základe analýz vonkajšieho i vnútorného prostredia strategické ciele, systematicky riadi edukačné procesy, vedie ľudí, vytvára podmienky a poskytuje pomoc („robí správne veci“). Uvedené činnosti korelujú s navrhovaným profesijným štandardom riaditeľa školy, školského zariadenia, s ktorým sa čitatelia už mali možnosť zoznámiť (Pedagogické rozhľady, č. 2/2008).

Vedúci metodických združení a predmetových komisií (ďalej MZ a PK) zohrávajú významnú pozíciu v oblasti taktického riadenia. Sú manažérmi na strednej úrovni riadenia („robia veci správne“), ktorí participujú s riaditeľom školy, školského zariadenia na činnostiach vyplývajúcich z ich role, vedú členov združenia/komisie, tvoria a realizujú projekty na rozvoj a zisk kompetencií učiteľov, vytvárajú podmienky a poskytujú pomoc členom MZ a PK, ktorí fungujú v oblasti operatívneho riadenia. Aj preto prezentovaný návrh profesijného štandardu vedúceho MZ a PK vychádza z profesijného štandardu riaditeľa školy a je jeho významnou podmnožinou.

Návrh profesijného štandardu vedúceho MZ a PK bol vypracovaný expertnou skupinou MŠ SR (S. Babiaková, M. Ďuricová, J. Strnisková) v gescii MPC v Banskej Bystrici. Táto skupina pri tvorbe vychádzala zo schválenej metodiky tvorby profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov (MŠ SR, 2005).

Návrh je štruktúrovaný do štyroch dimenzií:

1. Normatívna a strategická
2. Pedagogické riadenie školy, školského zariadenia
3. Personálna a riadiaca

4. Sebarozvoj vedúceho pedagogického zamestnanca

Každú dimenziu tvoria:

- kompetencie,
- špecifické spôsobilosti (vedomosti, zručnosti, postoje),
- indikátory (I): ukazovateľ úrovne kompetencií - odpovedá na otázku: „Čo mi povie, že vedúci MZ a PK kompetenciu má?“,
- evalvačné nástroje (N): odpovedajú na otázku: „Ako, pomocou čoho to zistím?“.

Prezentovaný návrh profesijného štandardu vedúceho MZ a PK predznačuje zmenu v niektorých činnostiach vedúceho MZ a PK:

- **od plnenia úloh** prichádzajúcich „zhora“ **k participácii** na tvorbe a dosahovaní spoločných cieľov a úloh,
- **od organizovania stretnutí** MZ a PK zameraných na odovzdávanie informácií (najmä odborného-predmetových) **k vedeniu tímu**, ktorého cieľom je rozvoj a zisk kompetencií svojich členov (najmä psychodidaktických) potrebných na systematické riadenie procesov učenia sa žiakov,
- **od písania hodnotiacich správ** o činnosti MZ a PK **k hodnoteniu pracovných výkonov** členov MZ a PK prostredníctvom motivačno - hodnotiacich rozhovorov (bude nevyhnutné delegovať právomoci z úrovne vedenia školy, školského zariadenia).

Tieto zmeny zasahujú do oblasti strategického, pedagogického, no najvýraznejšie do oblasti personálneho riadenia školy, školského zariadenia. Mnohé činnosti vedúceho MZ a PK je možné zaradiť do hlavných oblastí personálnej stratégie (hodnotenie personálu, profesijný rozvoj personálu, personálny manažment a vedenie personálu). Riadenie zmien v práci MZ a PK sú postavené na: *komunikácii - obojsmernej, konkurencii, komplexnosti, kvalite, kontinuite.*

Autor predslovu dúfa, že čitatelia na pozíciách vedúci MZ alebo PK zareagujú na predložený návrh. V prípade záujmu môžete využiť anketu zverejnenú na internetovej stránke časopisu www.rozhlady.pedagog.sk. Uvedenú anketu je potrebné odoslať na adresu: viera.stankovicova@mpc-edu.sk. Anketa bude zverejnená do **30. júna 2009**.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Profesijný rozvoj učiteľa. 1.vyd. Prešov : MPC, 2006. 161 s. ISBN 80-8045-431-0

***Summary:** This article aims to present in a concise form the relationship between professional standards for a headteacher and those for the head of the methodological association and heads of departments, and other school organisations and to show the actions necessary in order to carry out the School Education Programme.*

Profesijný štandard pedagogického zamestnanca špecialistu – vedúci metodického združenia/predmetovej komisie

Profesijný štandard: pedagogický zamestnanec – špecialista			
<i>Kariérová pozícia: vedúci metodického združenia/ predmetovej komisie</i>			
<i>Doterajšie zaradenie: učiteľ pre príslušný typ a druh školy (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov)</i>			
<i>Kvalifikačný predpoklad: podľa doterajších predpisov (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. v znení neskorších predpisov) a podľa zákona o pedagogických zamestnancoch</i>			
<i>Kariérový stupeň: samostatný učiteľ/ učiteľ s prvou atestáciou/ učiteľ s druhou atestáciou</i>			
<i>Kompetenčný profil</i>			
Dimenzia	Kompetencia	Špecifické spôsobilosti	
		Vedomosti Zručnosti Postoje	Indikátory Nástroje
1. Normatívna a strategická	1.1 schopnosť uplatňovať všeobecne záväzné právne predpisy v relevantnej oblasti svojho pôsobenia (škola, školské zariadenie)	1.1.1 poznať platné normy a záväzné ustanovenia týkajúce sa školy a školského zariadenia	I: súlad pravidiel predmetovej komisie s internými normami školy, školského zariadenia s platnými právnymi predpismi N: analýza pravidiel predmetovej komisie, metodického združenia
		1.1.2 aplikovať platné právne normy a záväzné ustanovenia týkajúce sa školy a školského zariadenia	I: štatút predmetovej komisie N: analýza štatútu predmetovej komisie
		1.1.3 navrhovať zmeny vzhľadom na skúsenosti s ich aplikáciou v predmetovej komisii, metodickom združení	I: navrhnuté zmeny N: analýza návrhov zmien
		1.1.4 viesť príslušnú dokumentáciu predmetovej komisie, metodického združenia	I: dokumentácia predmetovej komisie N: analýza dokumentácie predmetovej komisie, metodického združenia
	1.2 schopnosť vytvoriť strategický plán (škola, školské zariadenie, úsek)	1.2.1 podieľať sa na tvorbe hodnotového systému a vízie školy a školského zariadenia v súlade s jej poslaním	I: vízia školy a školského zariadenia v dohodnutom hodnotovom systéme N: posúdenie procesu tvorby vízie školy, spätná väzba
		1.2.2 analyzovať vonkajšie a vnútorné prostredie školy a školského zariadenia na úseku za ktorý priamo zodpovedá	I: výsledky analýz N: riadený rozhovor
		1.2.3 spolupracovať pri stanovení priorít rozvoja školy a školského zariadenia v súlade so štátnym výchovno-vzdelávacím programom	I: pedagogická koncepcia rozvoja školy a školského zariadenia - návrh rozvoja predmetovej komisie, metodického združenia N: vyhodnotenie návrhu rozvoja predmetovej komisie, metodického združenia, riadený rozhovor
		1.2.4 spolupracovať pri tvorbe stratégie a strategických cieľov školy a školského zariadenia s ohľadom na PK a MZ	I: pedagogické strategické ciele školy a školského zariadenia N: riadený rozhovor
		1.2.5 spolupracovať pri tvorbe plánu práce školy a školského zariadenia na školský rok	I: podklady pre tvorbu ročného plánu práce školy a školského zariadenia N: analýza dokumentácie k tvorbe plánu práce školy a školského zariadenia
		1.2.6 formulovať ciele PK a MZ a ich indikátory	I: ciele predmetovej komisie a ich indikátory N: analýza cieľov PK a MZ
		1.2.7 tvoriť plán práce PK a MZ	I: plán alebo projekt práce PK a MZ N: analýza plánu práce alebo projektu PK a MZ

	1.3 schopnosť vytvoriť projekty školy a školského zariadenia	1.3.1 spolupracovať pri tvorbe projektov školy a školského zariadenia 1.3.2 zabezpečiť podmienky pre prácu projektového tímu 1.3.3 hodnotiť prácu projektového tímu	I: projekt rozvoja PK a MZ N: analýza projektu rozvoja PK a MZ, jeho evalvácia a výsledky spätnej väzby
2. Pedagogické riadenie školy, školského zariadenia	2.1 schopnosť vytvoriť školský výchovno-vzdelávacie program	2.1.1 formulovať špecifické pedagogické ciele v spolupráci s riaditeľom, zástupcom riaditeľa školy a ostatnými členmi stredného manažmentu vyplývajúce z kompetenčného profilu žiaka	I: sústava špecifických pedagogických cieľov s ohľadom na žiaka N: vyhodnotenie pedagogických špecifických cieľov v PK a MZ vo vzťahu k strategickým cieľom školy, školského zariadenia
		2.1.2 spolupracovať pri projektovaní školského vzdelávacieho programu a programu školského zariadenia s rešpektovaním potrieb žiakov, rodičov, odberateľov a regiónu na úseku predmetovej komisie	I: projekty výchovno-vzdelávacej práce v rámci PK a MZ N: analýza projektov na základe kritérií
		2.1.3 plánovať použitie zdrojov na realizáciu školského vzdelávacieho programu v rámci PK a MZ	I: plán nákladov na úseku PK a MZ N: analýza plánu nákladov na úseku PK a MZ
	2.2 schopnosť riadiť procesy realizácie štátneho a školského výchovno-vzdelávacieho programu	2.2.1 využívať participatívny štýl pri realizácii štátneho a školského vzdelávacieho programu v rámci PK a MZ	I: fungujúci pracovný tím PK a MZ N: spätná väzba od kolegov, žiakov, rodičov...
		2.2.2 pracovať so spätnou väzbou	I: dávanie a prijímanie spätnej väzby N: spätná väzba od kolegov, žiakov, rodičov...
		2.2.3 poskytovať poradenstvo členom PK a MZ v oblasti dosahovania cieľov školského vzdelávacieho programu	I: prijatá, prehodnotená a použitá spätná väzba N: analýza spätnej väzby od členov PK a MZ
	2.3 schopnosť hodnotiť kvalitu procesov a výsledkov realizácie štátneho a školského výchovno-vzdelávacieho programu a uskutočňovať korekcie	2.3.1 získať relevantné informácie o kvalite procesov výchovy a vzdelávania v rámci PK a MZ	I: relevantné podklady (informácie) od členov PK a MZ N: hodnotenie podkladov
		2.3.2 hodnotiť kvalitu procesov a výsledkov realizácie výchovno-vzdelávacieho programu v rámci PK a MZ	I: hodnotenia kvality procesov a výsledkov výchovy a vzdelávania na základe kritérií N: analýza hodnotenia kvality procesov a výsledkov výchovy a vzdelávania na základe kritérií
		2.3.3 porovnať zistený stav s plánovaným stavom výchovy a vzdelávania v rámci PK a MZ	I: správa o kvalite procesov a výsledkov výchovy a vzdelávania v rámci predmetovej komisie N: analýza správy
		2.3.4 navrhnúť korekcie a alternatívne riešenia v plánovaní, realizácii a výstupoch výchovno-vzdelávacieho procesu	I: navrhnuté korekcie a alternatívne riešenia k výchovno-vzdelávaciemu procesu N: analýza návrhov korekcií a alternatívnych riešení, riadený rozhovor
3. Personálna a riadiaca	3.1 schopnosť vytvoriť špecifické spôsobilosti pedagogických zamestnancov školy a školského zariadenia	3.1.1 navrhnúť kompetenčný profil členov PK a MZ vychádzajúci z profesijných štandardov učiteľa	I: kompetenčný profil člena PK a MZ vychádzajúci z profesijných štandardov učiteľa N: analýza kompetenčného profilu člena PK a MZ
	3.2 schopnosť vytvoriť systém hodnotenia pracovného výkonu a odmeňovania pedagogických zamestnancov (škola, školské zariadenie)	3.2.1 navrhnúť kritériá hodnotenia pracovného výkonu členov predmetovej komisie v spolupráci s členmi PK a MZ	I: návrh kritérií hodnotenia pracovného výkonu členov PK a MZ N: analýza návrhu kritérií hodnotenia pracovného výkonu členov PK a MZ
		3.2.2 pripraviť a viesť hodnotiaci rozhovor s členmi PK a MZ na základe navrhnutého kompetenčného profilu členov PK a MZ	I: záznam z hodnotiaceho rozhovoru N: spätná väzba od členov PK a MZ

	3.3 schopnosť vytvoriť systém rozvoja ľudských zdrojov (škola, školské zariadenie)	3.3.1 analyzovať vzdelávacie potreby členov PK a MZ	<i>I: zoznam vzdelávacích potrieb členov PK a MZ</i> <i>N: analýza zoznamu vzdelávacích potrieb</i>
		3.3.2 navrhnuť plán interného a externého kontinuálneho vzdelávania členov PK a MZ (v spolupráci s členmi PK a MZ)	<i>I: plán interného a externého kontinuálneho vzdelávania členov PK a MZ</i> <i>N: analýza plánu interného a externého kontinuálneho vzdelávania členov PK a MZ</i>
4. Sebarozvoj vedúceho pedagogického zamestnanca	4.1 schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj	4.1.1 poznať štýly vedenia ľudí	<i>I: aplikácia rôznych štýlov vedenia ľudí v PK a MZ</i> <i>N: sebahodnotenie</i>
		4.1.2 reflektovať a hodnotiť vlastnú činnosť vedúceho PK a MZ v tímovej spolupráci	
		4.1.3 stanoviť ciele profesijného rozvoja na základe vlastných vzdelávacích potrieb a potrieb školy	<i>I: plán osobného a profesijného rozvoja</i> <i>N: hodnotiaci rozhovor</i>
		4.1.4 využívať informačno-komunikačné technológie v profesijnom rozvoji	<i>I: preukázateľné používanie informačno-komunikačných technológií v práci vedúceho PK a MZ</i> <i>N: riadený rozhovor</i>
		4.1.5 využiť poznatky a zručnosti získané v rámci kontinuálneho vzdelávania	<i>I: aplikácia získaných poznatkov a zručností v práci PK a MZ</i> <i>N: analýza využitia poznatkov a zručností získaných v rámci kontinuálneho vzdelávania</i>
	4.2 schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a organizáciou (škola, školské zariadenie)	4.2.1 stotožniť sa s rolou vedúceho PK a MZ	<i>I: sebareflexia vedúceho PK a MZ</i> <i>N: riadený rozhovor</i>
		4.2.2 spolupracovať s členmi PK a MZ pri plnení cieľov školy a školského zariadenia	<i>I: výstupy práce tímu</i> <i>N: analýza výstupov</i>
		4.2.3 vystupovať ako reprezentant školy a školského zariadenia na verejnosti	<i>I: marketingové aktivity vedúceho PK a MZ</i> <i>N: spätná väzba, analýza dokumentov, zmlúv...</i>
		4.2.4 komunikovať s vedením školy, školského zariadenia a členmi ostatných metodických orgánov	<i>I: efektívna spolupráca s vedením školy, školského zariadenia a členmi ostatných metodických orgánov</i> <i>N: spätná väzba od vedenia školy školského zariadenia a členov ostatných metodických orgánov</i>

NÁVRH PROFESIJNÝCH ŠTANDARDOV UČITEĽOV - VÝCHOVNÝ PORADCA, PORADKYŇA A KOORDINÁTOR, KOORDINÁTORKA PREVENČIE (DISKUSIA)

Róbert Sabo, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: Článok je príspevkom do diskusie k téme profesijných štandardov a ďalšieho vzdelávania výchovných poradcov, poradkýň a koordinátorov, koordinátoriek prevencie.

KLúčové slová: výchovné poradenstvo, koordinácia prevencie, ďalšie vzdelávanie.

Prebiehajúce zmeny v systéme školstva v našej krajine prinášajú množstvo výziev a konkrétnych úloh pre každého, kto je zamestnaný v škole, školskom zariadení. Výchovných poradcov, poradkyne a koordinátorov, koordinátorky prevencie (ďalej len VP a KP) nevnímajú. Naopak, oprávnené môžeme konštatovať, že pedagóg, pedagogička pracujúci v jednej z týchto funkcií má práce čoraz viac.

Naš príspevok vychádza zo skúseností nazbieraných pri realizácii vzdelávacieho programu určeného pre VP a KP (ako jednej cieľovej skupiny) a prípravy návrhov profesijných štandardov pre obe spomenuté pozície.

Sme presvedčení a priebeh vzdelávania v jednotlivých skupinách to jednoznačne potvrdil, že prístup vo vzdelávaní, ktorý stručne uvádzame v nasledujúcom texte, má svoje pozitíva. Okrem stručného pohľadu na štruktúru vzdelávania, pomenúvame oblasti, ktoré účastníci z rôznych dôvodov považovali za dôležité a naformulujeme niekoľko otázok, ktoré priamo súvisia s návrhom profesijných štandardov.

Štruktúra vzdelávania

1. Plán činnosti VP a KP

V rámci tejto časti vzdelávania sme v skupinách identifikovali rozdiely a hľadali prieniky medzi uplatňovanými kompetenciami a pomenovali oblasti, ktoré môžu byť zapracované do plánu činnosti VP alebo KP (ktorý sa v mnohých oblastiach prekrýva, je identický). *Mnohé otázky vyvoláva aj prienik požiadaviek, očakávaní smerom ku kompetenciám VP a KP v porovnaní s pedagogickými zamestnancami so vzdelaním v oblasti školskej psychológie, špeciálnej pedagogiky, liečebnej pedagogiky, sociálnej pedagogiky.*

2. Plán prevencie

Do plánu prevencie sme v skupinách vybrali činnosti, ktoré by mal každý plán obsahovať: získať a vyhodnotiť potreby žiakov, učiteľov, rodičov, vyhodnotiť možnosti konkrétnej školy, školského zariadenia, identifikovať problém, pričom najzávažnejší problém v oblasti sociálno-patologických javov je prvým cieľom akéhokoli preventívneho programu, vybrať prioritnú oblasť, určiť zodpovedné osoby, identifikovať prieniky medzi predmetmi (prevencia nie je len o etickej výchove) a pod. *Tento proces nie je úlohou pre jedného človeka a vyžaduje dôkladnú prípravu. Klúčovú rolu v tejto fáze, pri koordi-*

nácii procesu hľadania by mal zohrať koordinátor, koordinátorka prevencie alebo výchovný poradca, poradkyňa, či obaja spolu.

Ministerstvo školstva schválilo niekoľko ucelených preventívnych programov, ktoré už sú overené praxou a využiteľné v edukačnom procese. Niektoré z nich sú viazané na sprievodné školenie, no existujú k nim kompletne materiály a pedagóg si ich využitím uľahčí prácu. Najväčším nedostatkom pri prevencii je očakávanie ostatných učiteľov, učiteľiek školy, vrátane vedenia školy, školského zariadenia, že celá zodpovednosť za „riešenie“ problémov spojených s prevenciou sociálno-patologických javov je na pleciach VP a KP. Ostatných sa akoby táto problematika netýkala.

3. Vedenie rozhovoru a možnosti riešenia konfliktov

Zážitkové aktivity boli pripravené tak, aby sa účastníkom vytvoril priestor na sebaopoznávanie, identifikáciu preferovaného komunikačného štýlu, tréning konkrétnych komunikačných zručností (vychádzajúc z transakčnej analýzy, či asertívnej komunikácie). Zaoberali sme sa teóriou komunikácie s rodičmi (vychádzajúc najmä z prác J. Prevendárovej), plánovali sme stretnutie s rodičmi (ciele, zloženie tímu, prostredie a pod.), v rolových hrách prehrali ukázkové stretnutia a samozrejme vyhodnocovali priebeh (spätne väzby v skupine). Súčasťou vzdelávania bol i rozbor konkrétnych konfliktných situácií z praxe zúčastnených.

4. Tvorba pravidiel

V tomto module sme sa zamerali na tvorbu pravidiel. Na úrovni skupiny (napr. rovesnícka skupina, či iné záujmové skupiny v rámci školy, školského zariadenia), triedy (napr. v predmete etická výchova), školy (najmä proces tvorby vnútorného poriadku školy). Pomenovali sme základné východiská pri tvorbe vnútorného poriadku školy. Vybrali časti, ktoré sa bezprostredne dotýkajú výchovného poradenstva a prevencie. Porovnali sme ich navzájom a pomenovali klúčové miesta. Výsledkom boli navrhované zmeny v konkrétnych vnútorných poriadkoch školy a návrh plánu realizácie tejto zmeny.

Najčastejšie očakávania kolegov a kolegyň v skupinách:

- získať prehľad a orientáciu v platnej legislatíve súvisiacej s poradenstvom a prevenciou,
- vymedziť kompetencie VP a KP,

- poznať sieť špecializovaných zariadení v systéme školstva i iných rezortov, vedieť s nimi spolupracovať,
- vedieť vytvoriť plán práce VP a KP,
- vedieť identifikovať kľúčové úlohy v oblasti výchovného poradenstva a prevencie na škole,
- vedieť spolupracovať v tíme,
- vedieť koordinovať kolegov a kolegyne pri tvorbe individuálnych výchovno-vzdelávacích programov a práci s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (samostatné vzdelávanie - samostatný modul),
- viesť rozhovor v konfliktnej situácii (so žiakom, rodičom, kolegom...),
- poznať základné východiská pri tvorbe poriadku školy a vedieť koordinovať proces tvorby pravidiel a iné.

Otázky súvisiace s profesijným štandardom VP a KP:

1. Existujú jednoznačné právne normy a aká je úroveň ich uplatniteľnosti? Do akej miery sa akceptuje účasť VP alebo KP pri riadení výchovno-vzdelávacieho procesu?

VP a KP by mal mať prehľad o základných právnych normách nielen v systéme školstva, ale aj v iných systémoch, napr. zákon o rodine, zákon o sociálno-právnej ochrane dieťaťa a pod. Vedenie škôl a zriaďovatelia by mali prijímať návrhy VP a KP pri hľadaní riešení rôznych situácií vo výchovno-vzdelávacom procese spojených najmä so sociálno-patologickými javmi, ale aj so vzdelávaním detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Škola, zriaďovateľ, štát majú zabezpečiť ochranu pedagogických zamestnancov pri práci (napr. nespolupracujúci rodič, nepodporujúce vedenie školy, neakceptované požiadavky smerom k zriaďovateľovi a pod.). Bližšie pozri dimenziu č. 1 (normatívna a strategická), časť špecifické kompetencie.

2. Sú vedenia škôl, zriaďovatelia a ministerstvo pripravení podporovať účasť učiteľov a učiteliek na vzdelávaníach zameraných na tréning špecifických, najmä komunikačných zručností?

Zážitkové aktivity, výmena skúseností medzi zúčastnenými, hľadanie riešení v rámci skupiny (s cieľom podporovať najmä komunikačné zručnosti potrebné na riešenie konfliktov, prácu v tíme, vytváraní aktívnych sietí odborníkov a pod.), si vyžaduje primeraný čas, prostredie a najmä počet členov v skupine (16 až 20). Pozri bližšie profesijný štandard pre VP alebo KP najmä v 2. dimenzii (projektové riadenie v relevantnej oblasti), časť špecifické kompetencie.

3. Sú vedenia škôl a zriaďovatelia pripravení podporovať profesijný a osobnostný rast VP a KP? Dokáže vedenie školy zabezpečiť pravidelné vyhodnotenie činnosti na pozícii VP a KP na primeranej profesionálnej úrovni?

Kedy a kto zabezpečí profesionálnu supervíziu pre VP a KP a pravidelné pracovné stretnutia na úrovni obce, regiónu, štátu,

úníe... Pracovať v pomáhajúcej profesii (ktorou VP, či KP a vôbec pedagóg, pedagogička určite sú) bez profesionálnej supervízie je vysoko rizikové. Nielen pre samotného pomáhajúceho, ale aj pre celé jeho okolie. Okrem ľudskej podpory sa kvalita práce VP a KP odvíja aj od materiálno-technického vybavenia, ktoré má k dispozícii. Pozri bližšie profesijný štandard pre VP alebo KP najmä v 3. dimenzii (personálnej), časť špecifické kompetencie.

4. Dokážeme akceptovať rozdielne požiadavky medzi jednotlivými školami a školskými zariadeniami vzhľadom k ďalšiemu vzdelávaniu?

Diferencovať vzdelávanie podľa:

- typu a stupňa školy (MŠ, ZŠ, SŠ, CVČ a pod.),
- typu školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie (vyhláška MŠ SR č.325/2008 Z.z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie),
- typu špeciálneho výchovného zariadenia (vyhláška MŠ SR č.323/2008 Z.z. o špeciálnych výchovných zariadeniach),
- ale aj napr. podľa regiónu a tomu zodpovedajúcim špecifikám (sociálno-ekonomické vplyvy) atď.

5. Vieme vymedziť rozdiely medzi kompetenčnými profilmi VP a KP a školským psychologom, školským špeciálnym pedagógom, liečebným pedagógom, sociálnym pedagógom?

Platná i navrhovaná legislatíva vytvára priestor a podporuje vznik pracovných miest školských psychologov, školských špeciálnych pedagógov, liečebných pedagógov, sociálnych pedagógov. Návrhy profesijných štandardov VP a KP, odrážajúc prax kolegov a kolegyň pracujúcich na týchto pozíciách, v mnohom kopírujú profesijné štandardly špecialistov spomenutých v otázke. Na jednej strane to vnímame, ako prirodzený proces, na druhej však táto skutočnosť prináša riziko neprimeraných očakávaní a úloh pre VP a KP.

6. Je štát schopný a ochotný finančne zabezpečiť pracovné miesta špecialistov spomenutých vyššie v systéme školstva?

Cieľom je eliminovať prehnané očakávania k práci VP a KP a ich možnostiam. V systéme musí pracovať omnoho väčšie množstvo špecialistov spomenutých vyššie. Alebo budeme len donekonečna konštatovať nárast najrôznejších nevhodných prejavov v správaní sa žiakov a iných závažných problémov v oblasti výchovného poradenstva a prevencie?

Autor predslavu dúfa, že čitatelia na pozíciách koordinátor, koordinátorka prevencie a výchovný poradca, poradkyňa zareagujú na predložený návrh. V prípade záujmu môžete využiť anketu zverejnenú na internetovej stránke časopisu www.rozhlady.pedagog.sk. Uvedenú anketu je potrebné odoslať na adresu: viera.stankovicova@mpc-edu.sk. Anketa bude zverejnená do **30. júna 2009**.

Profesijný štandard pedagogického zamestnanca špecialistu – výchovný/kariérový poradca

Profesijný štandard: pedagogický zamestnanec špecialista			
Kariérová pozícia: výchovný/kariérový poradca			
Doterajšie zaradenie: učiteľ pre príslušný typ a druh školy (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov)			
Kvalifikačný predpoklad: podľa doterajších predpisov (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. v znení neskorších predpisov) a podľa zákona o pedagogických zamestnancoch			
Kariérový stupeň: samostatný učiteľ/ učiteľ s prvou atestáciou/ učiteľ s druhou atestáciou			
Kompetenčný profil			
Dimenzia	Kompetencia	Špecifické spôsobilosti	
		Vedomosti Zručnosti Postoje	Indikátory Nástroje
1. Normatívna a strategická	1.1 schopnosť uplatňovať všeobecne záväzné právne predpisy v relevantnej oblasti svojho pôsobenia (škola, školské zariadenie)	1.1.1. pozná platné právne normy a ustanovenia štátnej správy a samosprávy týkajúce sa škôl a školských zariadení 1.1.2. uplatniť platné právne normy a záväzné ustanovenia štátnej správy a samosprávy týkajúce sa škôl a školských zariadení 1.1.3. pozná systém starostlivosti o sociálne a zdravotne znevýhodnené osoby	I: využívanie noriem školy a školského zariadenia, ktoré sú v súlade s platnými normami a predpismi týkajúcimi sa prevencie sociálno-patologických javov, vytvorenie kontaktov a spolupráca so spádovými poradenskými, liečebnými, rehabilitačnými a sociálnymi zariadeniami N: normy školy a školského zariadenia pre prevenciu sociálno-patologických javov, dokumentácia kontaktov a spolupráce s odborníkmi v iných zariadeniach
	1.2 schopnosť podieľať sa na tvorbe strategického plánu v relevantnej oblasti svojho pôsobenia (škola, školské zariadenie)	1.2.1. monitorovať problémy výchovy, vzdelávania a profesijného vývinu na škole a školskom zariadení 1.2.2. stanoviť strategické ciele zamerané na prevenciu a odstraňovanie problémov vo výchove, vzdelávaní a profesijnom vývine 1.2.3. stanoviť pedagogické stratégie na dosiahnutie strategických cieľov vo výchovnom a profesijnom poradenstve 1.2.4. určiť personálne a materiálno-technické zdroje potrebné na uplatnenie pedagogických stratégií 1.2.5. vytvoriť plán výchovného a profesijného poradenstva na školský rok v škole a školskom zariadení 1.2.6. vytvoriť dlhodobú koncepciu výchovného a profesijného poradenstva v škole a školskom zariadení	I: skríning zameraný na okolnosti ohrozujúce výchovu a vzdelávanie, skríning zameraný na deti a mládež ohrozené sociálno-patologickými javmi, identifikácia zdrojov pomoci, návrh opatrení N: SWOT analýza z pohľadu koordinátora prevencie, plán prevencie v škole, školskom zariadení
	1.3 schopnosť podieľať sa na hodnotení plnenia cieľov strategického plánu (škola, školské zariadenie)	1.3.1. hodnotiť proces výchovného a profesijného poradenstva vo vzťahu k strategickým a akčným cieľom 1.3.2. korigovať plán výchovného a profesijného poradenstva	I: vedenie záznamov o príprave, priebehu a výsledkoch prevencie sociálno-patologických javov, procesuálne hodnotenie priebehu a výsledkov preventívnych aktivít, návrh ďalších postupov v koordinácii prevencie sociálno-patologických javov N: dokumentácia o priebehu a výsledkoch preventívnych aktivít, hodnotiacia správa o koordinácii prevencie

2. Projektového riadenia v relevantnej oblasti	<p>2.1 schopnosť vytvoriť projekt vlastnej činnosti a poradenstva</p>	<p>2.1.1 pripraviť individuálne a skupinové poradenstvo so žiakmi, učiteľmi a rodičmi v oblasti výchovy, vzdelávania a profesijného vývinu pedagogickými prostriedkami</p> <p>2.1.2 identifikovať nástrojmi pedagogickej diagnostiky sociálno-patologické javy, problémy žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a problémy v profesijnom vývine žiakov</p> <p>2.1.3 pripraviť plán poradenskej činnosti tímu učiteľov, koordinátora prevencie a vedenia školy v oblasti primárnej prevencie sociálno-patologických javov a problémov profesijného vývinu</p> <p>2.1.4 participovať na príprave plánu poradenskej činnosti tímu učiteľov, koordinátora prevencie a vedenia školy v oblasti primárnej prevencie sociálno-patologických javov a problémov žiakov v profesijnom vývine rodičov pedagogickými prostriedkami</p> <p>2.1.5 participovať na príprave plánu poradenskej činnosti tímu učiteľov, koordinátora prevencie, ktorý koordinuje školský špeciálny pedagóg alebo školský liečebný pedagóg, prípadne školský sociálny pedagóg v prevencii sociálno-patologických javov a v starostlivosti o žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, alebo žiakov s problémami v profesijnom vývine</p> <p>2.1.6 pripraviť plán spolupráce s pracovníkmi poradenských a iných špecializovaných pracovísk v starostlivosti o žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, alebo žiakov s problémami v profesijnom vývine v prípade keď zamestnanci školy nemajú kompetencie, alebo si to vyžaduje zákonná norma</p>	<p><i>I: plán individuálneho a skupinového poradenstva pre žiakov, učiteľov a rodičov, plán spolupráce s pracovníkmi poradenských a iných špecializovaných pracovísk</i></p> <p>N: rozhovor, analýza plánov poradenstva vo vzťahu k stratégii školy a legislatívy</p>
	<p>2.2 schopnosť realizovať projekty vlastnej činnosti a poradenstva</p>	<p>2.2.1 realizovať individuálne a skupinové poradenstvo so žiakmi, učiteľmi a rodičmi v oblasti výchovy, vzdelávania a profesijného vývinu</p> <p>2.2.2 uskutočňovať poradenskú činnosť v spolupráci s tímom učiteľov, triednych učiteľov, koordinátorom prevencie a vedením školy v oblasti primárnej prevencie sociálno-patologických javov a profesijnom vývine</p> <p>2.2.3 uskutočňovať poradenskú činnosť v spolupráci s tímom učiteľov, triednych učiteľov, koordinátorom prevencie, školským špeciálnym pedagógom, školským liečebným pedagógom, školským sociálnym pedagógom a vedením školy v oblasti prevencie sociálno-patologických javov, v starostlivosti o žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, alebo žiakov s problémami v profesijnom vývine</p> <p>2.2.4 spolupracovať s pracovníkmi poradenských a iných špecializovaných pracovísk v starostlivosti o žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, alebo žiakov s problémami v profesijnom vývine v prípade keď zamestnanci školy nemajú kompetencie, alebo si to vyžaduje zákonná norma</p>	<p><i>I: ciele, obsahy, úlohy, metódy a formy poradenstva adekvátne potrebám žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo žiakov s problémami v profesijnom vývine, učiteľov školy</i></p> <p>N: pozorovanie činnosti výchovného a profesijného poradcu, učiteľov školy, spätná väzba od žiakov, rodičov, učiteľov a zamestnancov poradenských a iných špecializovaných pracovísk, analýza dokumentácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo žiakov s problémami v profesijnom vývine</p>

	2.3 schopnosť hodnotiť kvalitu procesov a výsledkov realizácie projektov vlastnej činnosti a poradenstva	<p>2.3.1 hodnotiť priebeh a výsledky individuálneho a skupinového poradenstva so žiakmi, učiteľmi a rodičmi v oblasti výchovy, vzdelávania a profesijného vývinu</p> <p>2.3.2 hodnotiť efektivitu realizovaných opatrení v oblasti primárnej prevencie sociálno-patologických javov a profesijného vývinu</p> <p>2.3.3 spolupracovať pri hodnotení efektivity realizovaných opatrení v starostlivosti o žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, alebo žiakov s problémami v profesijnom vývine</p> <p>2.3.4 spolupracovať pri hodnotení efektivity realizovaných opatrení v oblasti prevencie sociálno-patologických javov</p>	<p><i>I: protokol o procesuálnom hodnotení priebehu a výsledkov, spracovanie a využitie nových údajov (vyšetrení), návrh ďalších opatrení</i></p> <p>N: analýza záznamov, konzultácií, spätných väzieb, pozorovania a rozhovorov, analýza kritérií a nástrojov hodnotenia a výsledkov žiakov, spätná väzba od žiakov a rodičov</p>
3. Personálna	3.1 schopnosť hodnotiť svoj pracovný výkon v relevantnej kariérnej pozícii, špecialista, vo vzťahu k profesijným štandardom	<p>3.1.1 vyhodnotiť spätnú väzbu zo strany riaditeľa školy a školského zariadenia vo vzťahu k profesijnému štandardu výchovného poradcu</p> <p>3.1.2 vyhodnotiť spätnú väzbu od učiteľov a vedenia školy a školského zariadenia v oblasti výchovného poradenstva</p> <p>3.1.3 vyhodnotiť spätnú väzbu zo strany rodičov detí školy a školského zariadenia</p>	<p><i>I: výsledky spätnej väzby</i></p> <p>N: hodnotiaci rozhovor, pozorovanie činnosti učiteľa, spätná väzba od žiakov, rodičov, učiteľov</p>
	3.2 schopnosť plánovať svoj profesijný rast vo vzťahu k relevantnej kariérnej pozícii, špecialista a cieľov školy alebo školského zariadenia	<p>3.2.1 stanoviť ciele sebarozvoja chýbajúcich kompetencií výchovného a profesijného poradcu</p> <p>3.2.2 sledovať odbornú tlač, zúčastňovať sa odborných podujatí</p> <p>3.2.3 informovať o výchovno-poradenských aktivitách na pedagogických radách</p> <p>3.2.4 publikovať o výsledkoch svojej činnosti, navrhovať inovácie v oblasti výchovy, vzdelávania a profesijného poradenstva (články v odborných časopisoch, príspevky na konferencie)</p>	<p><i>I: plán osobného a profesijného rozvoja, prezentácie a publikačná činnosť v oblasti poradenstva</i></p> <p>N: analýza plánu vzhľadom na rozvoj kompetencií výchovného a profesijného poradcu, hodnotiaci rozhovor, pozorovanie činnosti poradcu, spätná väzba od vedenia školy a učiteľov</p>
	3.3 absolvovať relevantné špecializačné a inovačné špecializačné vzdelávanie	<p>3.3.1 absolvovať špecializačné vzdelávanie na pozíciu učiteľ špecialista – výchovný a profesijný poradca</p> <p>3.3.2 uskutočniť vzdelávanie v oblasti chýbajúcich kompetencií</p> <p>3.3.3 absolvovať špecializačné inovačné štúdium pre učiteľov špecialistov - výchovných a profesijných poradcov podľa platnej legislatívy</p>	<p><i>I: plán osobného a profesijného rozvoja, absolvovanie vzdelávania</i></p> <p>N: analýza výsledkov hodnotiaceho rozhovoru a evidencia sebarozvoja výchovného a profesijného poradcu</p>

Profesijný štandard pedagogického zamestnanca špecialistu – koordinátor prevencie

Profesijný štandard: pedagogický zamestnanec špecialista

Kariérová pozícia: koordinátor prevencie

Doterajšie zaradenie: učiteľ pre príslušný typ a druh školy (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov)

Kvalifikačný predpoklad: podľa doterajších predpisov (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. v znení neskorších predpisov) a podľa zákona o pedagogických zamestnancoch

Kariérový stupeň: samostatný učiteľ/ učiteľ s prvou atestáciou/ učiteľ s druhou atestáciou

Kompetenčný profil

Dimenzia	Kompetencia	Špecifické spôsobilosti	
		Vedomosti Zručnosti Postoje	Indikátory Nástroje
1. Normatívna a strategická	1.1 schopnosť uplatňovať všeobecne záväzné právne predpisy v relevantnej oblasti svojho pôsobenia (škola, školské zariadenie)	1.1.1 poznať platné právne normy a ustanovenia štátnej správy a samosprávy týkajúce sa školy, školských zariadení 1.1.2 uplatniť platné právne normy a záväzné ustanovenia štátnej správy a samosprávy týkajúce sa školy, školských zariadení 1.1.3 iniciovať implementáciu všeobecne záväzných právnych predpisov v oblasti sociálno-patologických javov do interných predpisov školy, školského zariadenia 1.1.4 poznať systém starostlivosti o sociálne a zdravotne znevýhodnené osoby	I: využívanie noriem školy a školského zariadenia, ktoré sú v súlade s platnými normami a predpismi týkajúcimi sa prevencie sociálno-patologických javov; vytvorenie kontaktov a spolupráca so spádovými poradenskými, liečebnými, rehabilitačnými a sociálnymi zariadeniami N: normy školy a školského zariadenia pre prevenciu sociálno-patologických javov; dokumentácia kontaktov a spolupráce s odborníkmi v iných zariadeniach
	1.2 schopnosť podieľať sa na tvorbe strategického plánu v relevantnej oblasti svojho pôsobenia (škola, školské zariadenie)	1.2.1 monitorovať situáciu v oblasti výskytu sociálno-patologických javov v škole, školskom zariadení 1.2.2 zadefinovať problémy v oblasti sociálno-patologických javov v škole, školskom zariadení 1.2.3 stanoviť strategické ciele zamerané na prevenciu a odstraňovanie problémov v oblasti sociálno-patologických javov v škole, školskom zariadení 1.2.4 stanoviť pedagogické stratégie na dosiahnutie strategických cieľov v oblasti prevencie a eliminácie výskytu sociálno-patologických javov v škole, školskom zariadení 1.2.5 určiť personálne a materiálno-technické zdroje potrebné na uplatnenie pedagogických stratégií 1.2.6 vytvoriť plán prevencie sociálno-patologických javov na školský rok v škole, školskom zariadení 1.2.7 vytvoriť dlhodobú koncepciu prevencie sociálno-patologických javov v škole, školskom zariadení	I: skríning zameraný na okolnosti ohrozujúce výchovu a vzdelávanie; skríning zameraný na deti a mládež ohrozené sociálno-patologickými javmi; identifikácia zdrojov pomoci, návrh opatrení N: SWOT analýza z pohľadu koordinátora prevencie; plán prevencie v škole, školskom zariadení
	1.3 schopnosť podieľať sa na hodnotení plnenia cieľov strategického plánu (škola, školské zariadenie)	1.3.1 hodnotiť proces realizácie prevencie sociálno-patologických javov vo vzťahu k strategickým a akčným cieľom 1.3.2 korigovať plán prevencie sociálno-patologických javov na základe hodnotenia procesu realizácie prevencie sociálno-patologických javov	I: vedenie záznamov o príprave, priebehu a výsledkoch prevencie sociálno-patologických javov; procesuálne hodnotenie priebehu a výsledkov preventívnych aktivít; návrh ďalších postupov v koordinácii prevencie sociálno-patologických javov N: dokumentácia o priebehu a výsledkoch preventívnych aktivít; hodnotiaci správa o koordinácii prevencie

2. Projektového riadenia v relevantnej oblasti	<p>2.1 schopnosť vytvoriť projekt vlastnej činnosti a poradenstva</p>	<p>2.1.1 pripraviť a iniciovať preventívne aktivity a koordináciu prevencie ako integrálnej súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu</p> <p>2.1.2 pripraviť implementáciu metodických pokynov MŠ SR pre usmernenie pedagogických zamestnancov v ich preventívno-výchovnej činnosti</p> <p>2.1.3 pripraviť plán spolupráce s pracovníkmi preventívnych, poradenských a iných špecializovaných pracovísk</p> <p>2.1.4 pripraviť individuálny a skupinový rozhovor s učiteľmi v konkrétnych prípadoch výskytu sociálno-patologických javov</p> <p>2.1.5 pripraviť individuálny a skupinový rozhovor so žiakmi s cieľom posilniť zdravý životný štýl, podporiť zdravý psychický vývin osobnosti</p> <p>2.1.6 pripraviť individuálny a skupinový rozhovor so žiakmi v konkrétnych prípadoch výskytu sociálno-patologických javov</p> <p>2.1.7 pripraviť individuálny a skupinový rozhovor s rodičmi v oblasti prevencie a v konkrétnych prípadoch výskytu sociálno-patologických javov</p> <p>2.1.8 iniciovať prepojenie tímu učiteľov a iných špecialistov v konkrétnych prípadoch výskytu sociálno-patologických javov</p> <p>2.1.9 pripraviť samostatný projekt preventívnych aktivít v oblasti sociálno-patologických javov s možnosťou financovania z rôznych zdrojov (fondy EÚ, MŠ SR a iných grantových zdrojov)</p>	<p><i>I: plán preventívnych aktivít a koordinácie prevencie; zosúladenie preventívnych aktivít s časovo-tematickými plánmi jednotlivých predmetov; rozhovory; Vytváranie spolupracujúcej kultúry v škole, školskom zariadení</i></p> <p><i>N: analýza o prognóza výchovno-vzdelávacieho procesu v škole, školskom zariadení v oblasti prevencie sociálno-patologických javov; tímová spolupráca koordinátora prevencie so zamestnancami školy, školského zariadenia a špecialistov z iných pracovísk; metodika k príprave štruktúrovaného rozhovoru</i></p>
	<p>2.2 schopnosť realizovať projekty vlastnej činnosti a poradenstva</p>	<p>2.2.1 realizovať preventívne aktivity a koordináciu prevencie ako integrálnej súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu</p> <p>2.2.2 koordinovať realizáciu metodických pokynov MŠ SR pedagogickými zamestnancami v ich preventívno-výchovnej činnosti</p> <p>2.2.3 spolupracovať s pracovníkmi preventívnych, poradenských a iných špecializovaných pracovísk</p> <p>2.2.4 realizovať individuálny a skupinový rozhovor s učiteľmi v konkrétnych prípadoch výskytu sociálno-patologických javov</p> <p>2.2.5 realizovať individuálny a skupinový rozhovor so žiakmi s cieľom posilniť zdravý životný štýl, podporiť zdravý psychický vývin osobnosti</p> <p>2.2.6 realizovať individuálny a skupinový rozhovor so žiakmi v konkrétnych prípadoch výskytu sociálno-patologických javov</p> <p>2.2.7 realizovať individuálny a skupinový rozhovor s rodičmi v oblasti prevencie a v konkrétnych prípadoch výskytu sociálno-patologických javov</p> <p>2.2.8 koordinovať činnosť tímu učiteľov a iných špecialistov v konkrétnych prípadoch výskytu sociálno-patologických javov</p> <p>2.2.9 realizovať samostatný projekt preventívnych aktivít v oblasti sociálno-patologických javov s možnosťou financovania z rôznych zdrojov (fondy EÚ, MŠ SR a iných grantových zdrojov)</p>	<p><i>I: realizované preventívne aktivity a koordinácia prevencie; dosahovanie edukačných cieľov so vzťahom k prevencii; protokol o realizácii preventívnych aktivít a koordinácie prevencie v edukačnom procese; protokol o realizácii individuálnych a skupinových rozhovorov s žiakmi, rodičmi, učiteľmi; záznam o pracovnom stretnutí tímu pedagógov a iných špecialistov v konkrétnych prípadoch výskytu sociálno-patologických javov; realizovaný projekt prevencie financovaný z iných zdrojov</i></p> <p><i>N: kritériá dosiahnutia cieľov; kritériá kvality a efektivity (Smernice na hodnotenie drogovej prevencie) preventívnych aktivít; spätná väzba od zúčastnených v procese prevencie; analýza procesu koordinácie prevencie</i></p>

	2.3 schopnosť hodnotiť kvalitu procesov a výsledkov realizácie projektov vlastnej činnosti a poradenstva	<p>2.3.1 hodnotiť realizáciu a efektívnosť preventívnych aktivít a koordináciu prevencie ako integrálnej súčasťi výchovno-vzdelávacieho procesu</p> <p>2.3.2 hodnotiť realizáciu metodických pokynov MŠ SR pre usmernenie pedagogických zamestnancov v ich preventívno-výchovnej činnosti</p> <p>2.3.3 hodnotiť spoluprácu s pracovníkmi preventívnych, poradenských a iných špecializovaných pracovísk</p> <p>2.3.4 hodnotiť realizáciu a efektívnosť individuálneho a skupinového rozhovoru s učiteľmi v konkrétnych prípadoch výskytu sociálno-patologických javov</p> <p>2.3.5 hodnotiť realizáciu a efektívnosť individuálneho a skupinového rozhovoru so žiakmi s cieľom posilniť zdravý životný štýl, podporiť zdravý psychický vývin osobnosti</p> <p>2.3.6 hodnotiť realizáciu a efektívnosť individuálneho a skupinového rozhovoru so žiakmi v konkrétnych prípadoch výskytu sociálno-patologických javov</p> <p>2.3.7 hodnotiť realizáciu a efektívnosť individuálneho a skupinového rozhovoru s rodičmi v oblasti prevencie a v konkrétnych prípadoch výskytu sociálno-patologických javov</p> <p>2.3.8 hodnotiť činnosť tímu učiteľov a iných špecialistov v konkrétnych prípadoch výskytu sociálno-patologických javov</p> <p>2.3.9 hodnotiť realizáciu a efektívnosť samostatného projektu preventívnych aktivít v oblasti sociálno-patologických javov s možnosťou financovania z rôznych zdrojov</p>	<p><i>I: hodnotiaci správa o realizovaných preventívnych aktivitách a koordinácie prevencie; správa z konziliárneho stretnutia</i></p> <p><i>N: pozorovanie; analýza protokolov; analýza spätno-väzbových rozhovorov a dotazníkov; dotazníky, výskumné metódy, autoevalvacia</i></p>
3. Personálna	3.1 schopnosť hodnotiť svoj pracovný výkon v relevantnej kariérnej pozícii, špecialista, vo vzťahu k profesijným štandardom	<p>3.1.1 vyhodnotiť spätnú väzbu zo strany riaditeľa školy, školského zariadenia vo vzťahu k profesijnému štandardu koordinátora prevencie sociálno-patologických javov</p> <p>3.1.2 vyhodnotiť spätnú väzbu od učiteľov a rady školy, školského zariadenia v oblasti koordinácie a realizácie prevencie sociálno-patologických javov</p> <p>3.1.3 vyhodnotiť spätnú väzbu zo strany rodičov a detí školy, školského zariadenia v oblasti koordinácie a realizácie prevencie sociálno-patologických javov</p>	<p><i>I: spätná väzba zo strany žiakov, rodičov a kolegov vo vzťahu k dohodnutým cieľom; spätná väzba zo strany riaditeľa školy, školského zariadenia vo vzťahu k profesijnému a výkonovému štandardu</i></p> <p><i>N: dohoda s klientom (rodičmi, pedagógmi); dohoda vyplývajúca z hodnotiaceho rozhovoru s riaditeľom školy, školského zariadenia</i></p>
	3.2 schopnosť plánovať svoj profesijný rast vo vzťahu k relevantnej kariérnej pozícii, špecialista a cieľov školy alebo školského zariadenia	<p>3.2.1 stanoviť ciele osobnostného rastu</p> <p>3.2.2 stanoviť ciele rozvoja chýbajúcich kompetencií koordinátora prevencie sociálno-patologických javov</p> <p>3.2.3 sledovať odbornú tlač, zúčastňovať sa odborných podujatí</p> <p>3.2.4 informovať o preventívnych aktivitách na pedagogických radách</p> <p>3.2.5 publikovať o výsledkoch svojej činnosti (články v odborných časopisoch, príspevky na konferencie)</p>	<p><i>I: sleduje odbornú tlač, zúčastňuje sa odborných podujatí; publikuje v spolupráci o výsledkoch svojej činnosti (články v odborných časopisoch, príspevky na konferencie); absolvuje rôzne druhy kontinuálneho vzdelávania</i></p> <p><i>N: referát o odbornej publikácii; referát na konferencii; príspevok v odbornom časopise; doklad o aktualizáčnom, inovačnom vzdelávaní</i></p>
	3.3 absolvovať relevantné špecializačné a inovačné špecializačné vzdelávanie	<p>3.3.1 absolvovať špecializačné vzdelávanie na pozíciu učiteľ špecialista – koordinátor prevencie sociálno-patologických javov</p> <p>3.3.2 uskutočniť vzdelávanie v oblasti chýbajúcich kompetencií</p> <p>3.3.3 absolvovať špecializačné inovačné štúdium pre učiteľov špecialistov – koordinátor prevencie sociálno-patologických javov podľa platnej legislatívy</p>	

POKYNY NA ÚPRAVU PRÍSPEVKU
(výťah z elektronickej verzie z www stránky časopisu)

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri súbor „**Témy**“ na www stránke časopisu),
- príspevok je pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok tvorí ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:
 - A. Príspevok: max. 5 normostrán, t.j. 9 000 znakov (vrátane medzier)
 - B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
 - C. Informácia z činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier) napísaných v textovom editore MS Word 1997 a vyšším, vrátane tabuliek a grafov.

A. Príspevok - osnova: *Názov, Autor/i, Anotácia, Kľúčové slová, Úvod, Hlavný text, Záver, Zoznam bibliografických zdrojov, Summary*

B. Recenzia - osnova: *Názov, Bibliografický odkaz na recenzovanú publikáciu v štruktúre, Autor/i recenzie, Text recenzie*

C. Informácia o činnosti MPC - osnova: *Názov, Autor/i správy, Text informácie, správy*

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky - všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- typ písma **Times New Roman**
- riadkovanie - 1
- zarovnanie textu - zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie - tučné, kurzíva, index horný, dolný)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku
- vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte, len ak sú nevyhnutné
- nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- odrážky zarovnajzte na 0 cm, zarážku a šírku tabulátora na 0,7 cm
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, potom rok vydania. Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách sa uvádza aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „....“ (Turek, 2008, s. 258).
V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al., 2005.
- v žiadnom prípade v príspevku nepoužívajte „poznámky pod čiarou“
- rozlišujte písmeno veľké **O** a číslicu **0**, malé písmeno **I** a číslicu **1**
- zoznam bibliografických odkazov - je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy

Edukačný portál www.skolaplus.sk

Portál www.skolaplus.sk / www.skolaplus.eu vznikol na základe výzvy ESF v roku 2006 a skončil v novembri 2008, avšak funkčnosť stránky edukačného portálu je zatiaľ neobmedzená.

Od **decembra 2008** si všetci záujemcovia môžu naďalej nájsť informácie vo všetkých troch moduloch portálu **Skolaplus - UČITEL, RODIČ, ŽIAK**.

Odborné tímy edukačného portálu Skolaplus pripravujú obsahové zmeny so snahou skvalitniť štruktúru stránky a rozšíriť jej pôsobnosť na ďalšie cieľové skupiny (**materské školy, 1. a 2. stupeň ZŠ**).

Doterajších (ale aj nových) aktívnych prispievateľov snád' neodradí fakt, že ich potenciálne príspevky nie sú honorované, ale budú sa naďalej prezentovať prostredníctvom portálu

www.skolaplus.sk / www.skolaplus.eu.

Z obsahu:

Eva Pršová:

**Literárna výchova a tvorivá dramatika
na základnej škole ... 1**

Literary Education and Creative Drama at Primary School

Ivana Krupová, Jana Krížová:

**Prostriedky edukácie pri uplatňovaní tradičných ľudových remesiel
v edukačnom procese na 1. stupni ZŠ ... 3**

Educational Resources for Implementing Traditional Folk Crafts
in the Education Process at the First Level of Primary School

Renáta Pondelíková:

**Význam interpretácie umeleckého diela
v edukačných procesoch výtvarnej výchovy ... 7**

The Importance of Interpreting a Work of Art
as part of the Education Process in Art Education

Kateřina Dytrtová:

Animace studentů k litoměřické výstavě F. Kupky ... 10

Bringing the Exhibition of F. Kupky in Litoměřice to Life for Students

Libor Fridman:

Hudobná edukácia a školské vzdelávacie programy ... 14

Music Education and the School Education Programme

Vladimír Patráš:

Výťah z textu ako tvorivá metóda ... 16

The Relationships in Text as a Creative Method

Príloha

Marián Lehotský

**Návrh profesijných štandardov učiteľov -
vedúci metodického združenia a predmetovej komisie (diskusia)**

A Proposal of Professional Standards for Teachers
Holding the Position of Head of the Methodological Association
and Subject Departments (a Discussion)

Róbert Sabo

**Návrh profesijných štandardov učiteľov -
výchovný poradca, poradkyňa a koordinátor, koordinátorka prevencie (diskusia)**

A Proposal for Professional Standards for Teachers Holding the Position
of Educational Advisor and Coordinator, Prevention Coordinator (a Discussion)