

PEDAGOGICKÝ AUDIT V ŠKOLE

M. Novák, Metodické centrum Banská Bystrica

Anotácia: Ponuka pedagogického auditu ako zdroja vonkajšej spätnej väzby - nezávislého a profesionálneho posúdenia pedagogickej kvality školy. Metodická pomoc priamo v organizácii. Cieľ projektu. Metódy výkonného pedagogického auditu. Výstup pedagogického auditu.

Kľúčové slová: pedagogický audit, vonkajšia spätná väzba, vnútroškolské procesy, hodnotenie, pedagogický program školy, strategický zámer školy, ciele školy, pedagogické riadenie školy, pedagogická dokumentácia, strategické, taktické a operatívne riadenie školy

Úvod

Potreba a užitočnosť spätnej väzby o kvalite a účinnosti výchovno-vzdelávacieho procesu je dnes už neodiskutovateľnou súčasťou riadiacej práce riaditeľa školy či školského zariadenia. Tvoriť a získať informácie o stave školy alebo školského zariadenia môže, a zrejme i je, zakomponované do vnútroškolskej organizačnej štruktúry. Vnútroškolská kontrola a vnútroškolské procesy hodnotenia, ako prostriedky vnútornej spätnej väzby, sú doplnené vonkajšími zdrojmi spätnej väzby, medzi ktoré patrí činnosť školskej inšpekcie, ohlasy z pedagogického i nepedagogického okolia školy, školského zariadenia.

Metodické centrum v Banskej Bystrici prichádza s ponukou pedagogického auditu, ktorý rozširuje zdroje vonkajšej spätnej väzby o vskutku nezávislé a profesionálne posúdenie pedagogickej kvality školy (školského zariadenia), doplnené o metodickú pomoc priamo v konkrétnej organizácii. Pedagogický audit nemôže, a ani nechce, suplovať inšpekčnú činnosť voči školám a školským zariadeniam.

Projekt pedagogického auditu vychádza z tohto ideového základu:

- sme si vedomí ústavných práv na vzdelanie a výchovu,
- sme si vedomí autonómie každej školy, ktorá naplňa toto právo,
- veríme, že cieľom výchovy a vzdelávania je celkový rozvoj osobnosti žiaka pri rešpektovaní jeho jedinečnosti.

1. Cieľ projektu

Cieľom projektu je poskytnúť objednávateľovi (spravidla riaditeľ školy, školského zariadenia) objektívne hodnotenie pedagogického programu konkrétnej školy (školského zariadenia), ktoré obsahuje posúdenie:

- kompatibility strategického zámeru a cieľov školy so zákonom stanovenými podmienkami,
- reflexie cieľov školy vo výchovno-vzdelávacom procese,
- úrovne pedagogického riadenia školy.

Posúdenie strategického zámeru školy (filozofie školy) spočíva v porovnaní kritérií formulovaných

v právnych normách so stavom na škole (školskom zariadení). Cieľom je zistenie, v akej kvalite sa rešpektuje Ústava SR, čl. 42, ďalšie právne normy platné pre daný typ výchovy a vzdelávania (školský zákon), zriaďovacia listina školy (školského zariadenia) - vymedzenie účelu činnosti zriaďovateľom a tiež záujmy rodičov a žiakov školy.

Posúdenie reflexie cieľov školy vo výchovno-vzdelávacom procese je založené na porovnaní kompatibility pedagogických cieľov školy s profilom absolventa školy, vnútroškolským poriadkom, obsahom a rozsahom úprav učebného plánu, cieľmi jednotlivých vyučovacích predmetov, ale tiež v hodnotení koherentnosti cieľov jednotlivých vyučovacích predmetov a zvolených didaktických prístupov v ich plnení (nie jednotnosti!), cieľoch výchovy vo voľnom čase a starostlivosti o ľudské zdroje (ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov). Vzhľadom na rozsiahlosť načrtnutej problematiky presahujúcej účel predkladaného článku, uvediem na ilustráciu jediný príklad. Predpokladajme, že škola (školské zariadenie) má definovanú humanistickú pedagogiku ako východiskový pedagogický prístup, v ktorom akceptácia žiaka zohráva kľúčovú rolu. Teda pedagogický audit musí hľadať odpovede na otázky, ako sa akceptovanie žiaka prejavuje. Spomeniem aspoň bazálne činnosti, do ktorých sa akceptovanie žiaka premieta:

- zber informácií o preferovanom spôsobe učenia sa žiaka a ich tok v rámci učiteľského zboru,
- zber informácií o preferovanom spôsobe prejavu žiaka a ich tok v rámci učiteľského zboru,
- zber informácií o kvalite pamäti žiaka a ich tok v rámci učiteľského zboru,
- tvorba tematických plánov v jednotlivých predmetoch a ich korelácia s profilom absolventa,
- miera identifikácie učiteľa s cieľmi školy, prípadne predmetovej komisie,
- definovanie pravidiel, podľa ktorých by žiak vedel, aké vedomosti, schopnosti a zručnosti sú očakávané pre úspešnosť v škole,
- korelácia týchto pravidiel s profilom absolventa školy,
- koherentnosť týchto pravidiel v rámci všetkých vyučovacích predmetov,

- skúmanie a rešpektovanie názorov žiakov na obťažnosť jednotlivých vyučovacích predmetov (dôležité kritériá pre tvorbu rozvrhu hodín),
- riadenie kvality sociálnej klímy na vyučovaní,
- ponuka rozširujúcich vzdelávacích aktivít a pod.

Pedagogické riadenie školy je z hľadiska normatívneho a legislatívneho z veľkej časti v právomoci riaditeľa školy. Sú posudzované prínosy všetkých krátkodobých plánovacích aktivít a rozhodovacích aktov v rámci operatívneho riadenia k napĺňaniu strategických zámerov školy (školského zariadenia). Cieľom tejto časti pedagogického auditu je vyjadrenie sa o úrovni štruktúry a kvalifikovanosti pedagogických pracovníkov, organizačnej štruktúry riadenia školy, vrátane poradných orgánov riaditeľa, operatívneho riadenia školy, informačného systému školy, sociálnej klímy na vyučovaní, formách a metódach hodnotenia žiaka, formách a metódach hodnotenia učiteľa, komunikácie s "okolím školy" (rodičia, tretí sektor, občianska a obchodná komunita), metodiky evaluácie vzdelávacieho programu ako celku.

2. Metódy výkonu pedagogického auditu

Základným predpokladom na výkon pedagogického auditu je prístup k pedagogickej dokumentácii školy, k ostatným písomným materiálom z rokovania riadiacich a poradných orgánov a do výchovno-vzdelávacieho procesu. Pracovníci nie sú nadriadenými ani podriadenými ostatným pracovníkom organizácie, sú v pozícii partne-

rov - profesionálov. Posudzovateľ sa zaväzuje, že nebude zasahovať do priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu, informácie získané pri audite nezverejní (pokiaľ zákon nestanovuje inak), bude rešpektovať ochranu individuálnych údajov.

Niektoré z vymenovaných cieľov pedagogického auditu je možné splniť komparáciou základnej pedagogickej dokumentácie školy s platnou školskou legislatívou, analýzou plánovacích rozhodnutí v rámci strategického, taktického a operatívneho riadenia školy. Na hodnotenie kvality kultúry školy, sociálnej klímy a vyučovacieho procesu sú aplikované metódy pedagogického pozorovania (analýza vyučovacích hodín zameraná na meranie rozvoja kognitívnych a metakognitívnych funkcií žiaka, úrovne motivácie a aktivizácie hodnotením, neverbálnu komunikáciu, cielenosť komunikácie a pod.), riadený rozhovor s učiteľmi a žiakmi, sociometrické a osobnostné dotazníky.

3. Výstup pedagogického auditu

Výstupom pedagogického auditu je správa, ktorá zodpovedá cieľom pedagogického auditu. Je predložená v písomnej forme 14 dní po ukončení terénneho zisťovania a prediskutovaná s riaditeľom školy. Významnou súčasťou správy je prehľad silných a slabých stránok školy (školského zariadenia), doplnený ponukou metodologickej pomoci pracovníkov MC Banská Bystrica v konkrétnych oblastiach.

Summary: The article provides a brief introduction to new service of Metodické centrum Banská Bystrica for schools. Author describes goals, means, procedures, and results of project. "Pedagogický audit" as an independent external evaluation of schools including offer for next assistance and counseling.

AKO VYTVORIŤ STRATEGICKÝ MANAŽMENT ŠKOLY?

A. Mičudová, SOU papierenské Ružomberok

Anotácia: *Strategický manažment ako špecifická časť teórie manažmentu. Strategický manažment a jeho štyri fázy. Vonkajšie a vnútorné faktory ovplyvňujúce riadenie škôl. Strategické plánovanie.*

Kľúčové slová: *manažment, strategický manažment a jeho štyri fázy, skúmanie a analýza prostredia, formulácia stratégie, vízia, misia, implementácia stratégie, kontrola a hodnotenie, strategické plánovanie.*

Riadenie akejkoľvek organizácie, školu nevynímajúc, v období neustálych zmien a neistoty vyžaduje od manažmentov veľa nových vedomostí a schopností naučiť sa s týmito zmenami a neistotou žiť a vedieť ich vhodne využiť vo svoj prospech. Zmeny sú spôsobené sociálnymi, kultúrnymi a demografickými faktormi, vedec-kotechnickým rozvojom, ekonomickými a politickými vplyvmi, ktoré tak, ako pôsobia na podnikateľský sektor, pôsobia aj na oblasť vzdelávania.

Strategický manažment je špecifickou oblasťou teórie manažmentu. Je to pomerne mladá disciplína,

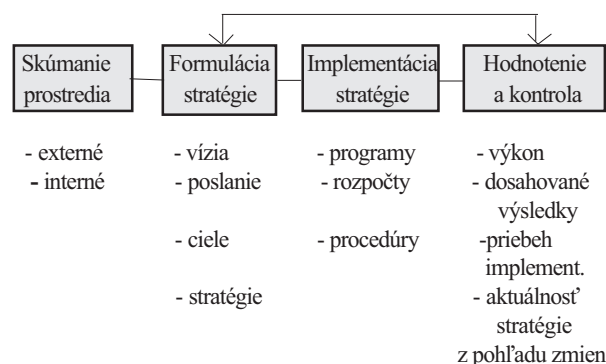
ktorá sa začala prudko rozvíjať v druhej polovici sedemdesiatych rokov v dôsledku nedostatkov v strategickom plánovaní, týkajúcich sa najmä realizácie strategických zámerov a cieľov organizácie, aktualizácie a reagovania na zmeny v prudko sa meniacom prostredí. Strategické plánovanie bolo nahradené strategickým manažmentom. Samozrejme, nešlo o zmenu názvu, ale hlavne o integrovaný prístup ku plánovaniu, implementácii a kontrole. Hlavná zodpovednosť za plnenie týchto zložiek strategického manažmentu je na manažéroch organizácií.

Ak sa stotožníme s teóriou, že firmy existujú preto, aby zarábali peniaze, vytvárali zisk, ktorý je porovnateľný, a teda merateľný s inými firmami, strategický cieľ firmy je zrejmý. Cieľom školy je výchova a vzdelávanie. Ako budeme merať jej výkon a porovnávať ho s inými školami? Môžeme porovnávať prospech, rozvíjať nadanie u žiakov, prácu s talentami, odbornú prípravu, rozvoj osobnosti žiaka a spoločenskú kvalifikáciu, úspešnosť absolventov atď. Otázkou je, kto bude kontrolovať a porovnávať tieto protichodné ciele, ktoré, navyše, nie všetky sú merateľné. Ako spájať pojem zisk so vzdelávaním. J. E. Stiglitz v knihe *Economics of the Public Sector* uvádza: "Vzdelanie je investícia do jednotlivca, ktorá prináša úžitok (zisk) rovnako ako každá iná kapitálová investícia." Alebo inak povedané - škola je príklad organizácie, ktorá spotrebúva viditeľné a po istom čase produkuje neviditeľné peniaze.

Vráťme sa však ku základným pojmom strategického manažmentu.

Stratégia nie je cieľ, ale spôsob jeho dosiahnutia. Základnými fázami procesu strategického manažmentu sú: **skúmanie prostredia, formulácia stratégie, implementácia stratégie, hodnotenie a kontrola.**

Graf. č. 1: Model strategického manažmentu



1. Skúmanie a analýza prostredia

Základnou fázou strategického manažmentu je analýza prostredia organizácie a identifikácia základných strategických faktorov, a to **príležitostí (šanci) a hrozieb (rizík)** z okolia, **silných a slabých stránok** vlastnej organizácie. Pre tvorbu stratégie sú nevyhnutné **informácie**. Odborná literatúra udáva tento príklad, ktorý ukazuje, ako je dôležité venovať sa neustálemu skúmaniu a analýze prostredia: Firma Baťa v mezivojnovom období vyslala do Afriky dvoch zamestnancov, ktorí mali zmapovať situáciu s možným odbytom topánok. Po niekoľkých týždňoch poslali takéto správy. Prvá bola z juhu Afriky: "Je to neperspektívny trh, tu nepredáme ani topánku, lebo všetci chodia bosí." Druhá bola zo severu Afriky: "Je to veľmi perspektívny trh s takmer neobmedzenými možnosťami predaja, pretože tu všetci chodia bosí."

Tomáš Baťa túto situáciu skomentoval slovami: "Človek musí vychádzať z existujúcej situácie. Treba sa pozerieť na možnosti, nie na prekážky."

Stratégia musí pružne reagovať na zmeny prostredia. Prostredie organizácie sa delí na:

1. Externé prostredie - pozostáva z:

a) **makroprostredia** - patria sem spoločenské vplyvy: - **politické a legislatívne vplyvy** - stabilita vlády, zahranično-obchodné vzťahy, daňová a colná politika, protimonopolná politika, ochrana životného prostredia, zákony, nariadenia, vyhlášky, obmedzenia a pod. - **ekonomické vplyvy** - hospodárska politika, hospodársky rast, úroveň úrokovej miery a výmenné kurzy v bankách, inflácia, miera nezamestnanosti a pod. - **vedecko-technické vplyvy** - výskum a vývoj, nové technológie, výpočtová technika, automatizácia, nové odbory - **sociologické vplyvy** - sociálne a kultúrne vplyvy - populačný vývoj, životný štýl, vek obyvateľstva, kvalifikácia a vzdelanosť

b) **odvetvového prostredia** - čo je vlastne konkurenčné prostredie, ktoré vytvárajú podniky ponúkajúce výrobky alebo služby, ktoré sú vzájomne zastupiteľné, napr. v oblasti vzdelávania vznik alternatívneho školstva.

c) **prognózovanie zmien** - účelom je znížiť neurčitost' a riziká budúceho vývoja.

Na to, aby bolo možné predvídať budúcnosť a trendy budúceho vývoja v každom rezorte, treba mať zdroje informácií - či už pre kvalitatívne alebo kvantitatívne metódy tvorby prognóz. Školám informácie chýbajú, či ide o výsledky matematicko-štatistické alebo o pedagogický výskum. Keby sme urobili anketu medzi riadiacimi pracovníkmi škôl na tému Aké sú prognózy vývoja vášho mesta, regiónu alebo školstva, neviem, či by sme sa dozvedeli zmysluplné informácie - o stave a prognóze susedných regiónov nehovoriac. V školstve a v školách by malo ísť navyše aj o prognózu nových trendov vo vzdelávaní a možno aj prehodnotenie cieľov školy vzhľadom na meniace sa prostredie a podmienky.

2. Interné prostredie - úlohou internej analýzy organizácie je určenie jej silných a slabých stránok:

a) **silné stránky** - sú to zdroje alebo schopnosti organizácie pomocou ktorých dosahuje svoje ciele;

b) **slabé stránky** - sú to obmedzenia, chyby, nedostatky v organizácii, ktoré zabráňujú dosahovať stanovené ciele.

Na analýzu interného prostredia sa odporúča SWOT analýza:

S	TRENGTHS	- silné stránky
W	WEAKNESSES	- slabé stránky
O	OPPORTUNITIES	- príležitosť (šance)
T	THREATS	- hrozby (riziká)

Tabuľka č. 1: Matica analýzy silných a slabých stránok školy

Kritérium	veľmi	silná	priemerná	slabá	veľmi
	silná				slabá
Hodnotenie školy školským úradom					
Hodnotenie školy okolím školy					
Postavenie školy v rámci regiónu					
Atraktivnosť štud. a učebných odborov					
Financovanie školy					
Pedagogickí pracovníci					
Nepedagogickí pracovníci					
Materiálna vybavenosť					
Uplatnenie absolventov					
Práca na projektoch					
Starostlivosť o zamestnancov					

Metóda SWOT spočíva v zostavení prehľadu silných a slabých stránok organizácie a jej šancí a rizík. Je možné použiť dve matice. Prvá z nich analyzuje silné a slabé stránky školy a je vlastne pohľadom do vnútra školy.

Profil silných a slabých stránok podľa kategórií sa zobrazí graficky šrafovaním od stredu doprava alebo doľava. Veľkosť šrafovej oblasti je úmerná silnej alebo slabej stránke, napr.: ak je materiálna vybavenosť veľmi výrazná, šrafovaná oblasť sa rozšíri úplne doľava. Hoci takto získaný profil schopností je značne subjektívny, predsa poskytuje názorný obraz o prednostiach a slabostiach organizácie. Podklady pre vyplnenie matice je možné získať napr. metódou brainstormingu.

Druhá matica sa zaoberá identifikáciou šancí a rizík školy v závislosti na okolí školy.

Tabuľka č. 2: Matica prehľadu šancí a rizík školy

vývoj okolia školy	šanca	riziko	význam
Národný program vzdelávania			
Celospoločenské a ekonomické trendy			
Demografický vývoj			
Politické prostredie			
Legislatíva			
Sociálno-psychologické vývojové tendencie			
Vplyv iných vzdelávacích organizácií			

Legenda: 1 - veľmi nízke; 2 - nízke; 3 - stredné; 4 - vysoké; 5 - veľmi vysoké

Ak majú byť výsledky analýzy SWOT čo najobjektívnejšie, žiadna problematika sa nesmie stať na škole tabuizovanou, potrebné je umožniť vyjadriť sa k problematike výchovy, vzdelávania i organizácie a riadenia

školy každému, kto o to prejaví záujem a chce škole pomôcť.

2. Formulácia stratégie

Formulácia stratégie je ťažiskom procesu strategického manažmentu. Jej časový horizont je 3-10 rokov, pre školstvo je ideálnejší časový horizont na jedno až dve vzdelávacie obdobia, t.j. 4-8, prípadne 10 rokov. Keď máme poznatky z analýzy prostredia, je možné pristúpiť k formulácii **základnej stratégie organizácie** - vízií, poslaniu (misie), hierarchicky nastupuje formulácia strategických cieľov a tvorba stratégie.

Vízia - filozofia školy je predstava o budúcnosti organizácie, školy, odvážne myšlienky, ktoré predbiehajú dobu. Sú to odpovede na otázky typu: Čo chceme vytvoriť? Kde chceme byť o niekoľko rokov? Aký vzdelávací program chceme ponúknuť? Akú pozíciu chceme dosiahnuť medzi konkurenčnými školami? Aké sú naše predstavy o inovácii?

Poslanie - misia je konkretizácia vízie do jednoduchého kréda, ktoré by malo vyjadrovať charakteristiku organizácie, jej snahy a stratégie. Niektorí manažéri pokladajú misiu za vizitku na verejnosti. Misia by však mala byť nástrojom, ktorý udáva smer činnosti a vyjadruje strategické zámery, priania a úsilie organizácie. Keď je poslanie - misia zadefinovaná, je potrebné komunikovať o nej jednak vo vnútri organizácie, preto je dôležité stotožnenie sa zamestnancov s filozofiou organizácie, (bez ich lojálnosti je každá stratégia odsúdená na krach), jednak na verejnosti (plagáty, video, audio-nahrávky a pod).

Pri tvorbe poslania by sme si mali odpovedať na otázky: Kde som? Čo chcem? Ako to chcem dosiahnuť? Aké

zmeny musím urobiť? Čo ma to bude stáť? Ako sa starám o zamestnancov? Vymedzenie poslania môže byť rôzne:

- **užšie** - napr. známy slogan Vitana varí za Vás alebo slogan SOU papierenského - Váš úspešný krok do sveta práce v celulózopapierenskom priemysle;
- **širšie** - odporúča sa rozsah najviac jednej strany.

Strategický cieľ je stav, ktorý sa má v budúcnosti dosiahnuť, je merateľný kvalitatívnymi a kvantitatívnymi ukazovateľmi, ktoré sú termínované.

Vízia fiktívnej školy:

- byť integrovaným centrom odborného vzdelávania a prípravy;
- poskytovať rôzne úrovne vzdelania a rôzne vzdelávacie cesty;
- ponúkať zamestnávateľom kvalifikovaného pracovníka;
- využívať nové technológie a moderné pedagogické prístupy vo vzdelávaní;
- pristupovať ku vzdelávaniu tvorivo a humanisticky;
- viesť študentov k zodpovednosti za seba a svoje vzdelávanie a pripravovať ich na novú kvalitu života;
- svoje úspešné pôsobenie v oblasti stredného odborného školstva zakladá na schopnostiach svojich zamestnancov, ktorých individuálny rozvoj bude podporovať.

Základné strategické ciele

- trvalé zvyšovanie kvality výchovnovzdelávacieho procesu na základe merateľných výstupov;
- modernizovať technické vybavenie školy v závislosti na finančných zdrojoch;
- udržanie nosných odborov školy za predpokladu uplatnenia sa absolventov na trhu práce;
- poskytovať postsekundárne vzdelávanie;
- inovácia školského kurikula (základné pedagogické dokumenty) podľa najnovších trendov v súlade s požiadavkami potrieb odberateľov;
- zapojiť sa do projektov za účelom získavania nových poznatkov a skúseností;
- udržať a zabezpečiť vysokú odbornosť pedagogického zboru a vytvoriť efektívne pôsobiace motivačné prostredie;
- zapojiť žiakov a rodičov do organizačnej štruktúry školy;
- v rámci humanizácie vzdelávania zabezpečiť mimoškolské aktivity;
- konanie a vystupovanie školy v súlade s jej kultúrou.

3. Implementácia stratégie

Realizácia stratégie je najdôležitejšou fázou strategického manažmentu. Na jej implementáciu je potrebné **komunikovať** o nej - získať si zamestnancov, vyvolať v nich záujem o rozvoj organizácie, presvedčať ich,

vysvetľovať im základnú filozofiu a vhodne ich stimulovať. Treba si uvedomiť, že každá zmena v organizácii má svojich priaznivcov, ale d'aleko viac odporcov. Inak sa na zmenu pozerá ten, kto ju navrhuje a inak ten, ko-ho sa zmena týka.

Medzi faktory ovplyvňujúce implementáciu stratégie môžeme zaradiť okrem komunikácie napr. **vhodnú organizačnú štruktúru, štýl riadenia, systém hodnotenia a odmeňovania, kultúru organizácie** a pod. Implementácia stratégie je vlastne tvorba programov, rozpočtov a detailne rozpracovaných krokov - procedúr (operatívne plány). Jednotlivé kroky závisia od prijatej základnej stratégie a taktiky. Inak sa bude realizovať napr. integrácia škôl, pokiaľ by išlo o vzdelávacie cesty, inak integrácia študijných odborov a ich zameraní.

4. Hodnotenie a kontrola

Poslaním strategickej kontroly a hodnotenia je zistiť o-vať s dostatočným predstihom novovznikajúce šance a možné riziká, upozorňovať na nutné korekcie strategických cieľov, prípadne na zmenu stratégie. Je to vlastne spätná väzba medzi jednotlivými fázami strategického riadenia. Z časového hľadiska možno kontrolný proces rozčleniť na kontrolu **strategickú, taktickú** a **operačnú**.

- **Strategická kontrola** sa zameriava na kontrolu strategických rozhodnutí a monitoruje zmeny prostredia v čase ich prijímania, môže to byť napríklad kontrola dlhodobých úloh obsiahnutých v pláne práce školy alebo v projekte. Môžu to byť napríklad odpovede na otázky typu: Ako sa uplatňujú naši absolventi na trhu práce? Aké sú pripomienky k obsahu nášho vzdelávacieho produktu, ktorý ponúkame, zo strany zamestnávateľov, bývalých absolventov, ale i pedagogického zboru, predňňňňmetových komisií, expertných skupín? Ako sa mení prostredie okolo školy? Čo z nových trendov môže ovplyvniť náš strategický zámer?

- **Taktická kontrola** sa uskutočňuje paralelne s procesom implementácie stratégie.

- **Operačná kontrola** sa uskutočňuje súbežne s realizáciou jednotlivých krokov implementácie.

Včasným zistením nereálnosti cieľa alebo potreby korekcie daného cieľa, prípadne substitúciou inej vopred pripravenej alternatívy strategického cieľa, sa dá predísť mnohým škodám, či morálnym alebo materiálnym.

Strategické plánovanie v školstve by malo zahŕňať obdobie, ktoré bude viazané na niekoľko vzdelávacích období - 4-8, prípadne 10 - rokov z toho dôvodu, že keď overujeme napríklad nový experimentálny odbor, výsledky sa môžu očakávať až po ukončení cyklu, ktorý trvá podľa dĺžky štúdia 2-5 rokov. Je v záujme manažmentu škôl, aby si pre základnú stratégiu získal aspoň

niektorých zamestnancov, ktorí budú pomáhať realizovať ju v činnosti školy a získavať ďalších. Každý zamestnanec školy má poznať strategické zámery školy - ciele vzdelávania, ku ktorým smeruje, a vedieť ich prezentovať na verejnosti. Zároveň by sa mal s nimi stožniť.

Stratégiu možno tvoriť týmito metódami:

- zhora nadol - riaditeľ školy, manažment školy smerom k pedagogickému zboru, predmetovým komisiám;
- zdola nahor - predmetové komisie, pracovné tímy, záujmové skupiny i tvoriví jednotlivci;
- protiprúdové - tzv. "skákanie po rebríku" alebo kas-

káda - postupné prelievanie informácií zhora dolu od vyšších riadiacich pracovníkov až po najnižšiu úroveň. Všetky tri metódy sú rovnako účinné, ich použitie závisí od kvality kultúry školy, vzťahov a komunikácie v nej, ako i od kvality vyhodnocovania informácií viažúcich sa k životu školy.

Strategicky myslieť sa nedá naučiť zo dňa na deň alebo naštudovať z učebníc. Je to množstvo práce, zberanie informácií, prieskumy a prognózy, analýzy, korekcie, úspechy aj neúspechy, ktoré sprevádzajú myšlienku, ktorá bola na začiatku, aby sa stala našim úspešným cieľom na konci.

Použitá literatúra:

Bowman, C.: *Strategický manažment*. Praha, Grada 1996.
 Horecká, K. - Grznár, M.: *Strategický manažment a plánovanie*. Bratislava, Transfer 1995.
 Souček, Z.: *Jak připravit a prosadit efektivní strategii podniku*. Praha, JP 1996.
 Študijný materiál v rámci projektu *Riadenie školy*. Banská Bystrica, MC 1997.
 Trumček, J.: *Ekonomika pro střední školy*. 4.díl. Praha, Foruna 1993.

Summary: The author points out possibilities of a change in acting and thinking of school managers in their relation to a school they manage.

PROCES TRANSFORMÁCIE NA VYŠŠIU ODBORNÚ ŠKOLU

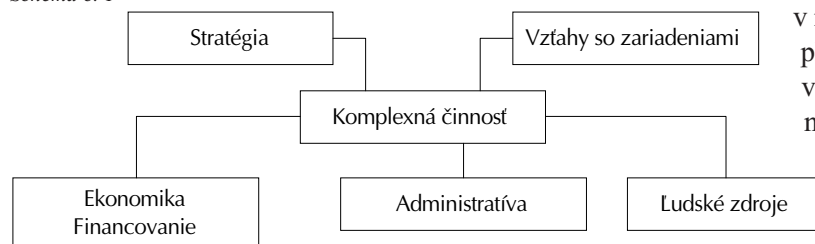
V. Parížek, Stredná zdravotnícka škola Martin

Anotácia: Oblasti komplexnej činnosti vyššej odbornej školy, ich postavenie v systéme, koordinácia. Profil absolventa ako rozhodujúci cieľ práce školy. Systém blokov, koordinácia cieľov. Organizačná štruktúra vyššej odbornej školy.

Kľúčové slová: komplexná činnosť školy, strategické plánovanie, cieľovosť, profil absolventa, systém blokov, integrované vyučovanie.

Základom transformačného procesu zo strednej na vyššiu odbornú školu je pochopenie a rozpracovanie jednotlivých oblastí, ktoré sú základom efektívneho systému komplexnej činnosti. V nasledujúcej schéme uvádzame základné oblasti (schéma č. 1).

Schéma č. 1



Z hľadiska vytvorenia efektívne fungujúcej vyššej odbornej školy je nevyhnutné vytvoriť stratégiu, ktorá umožní jej postupný, plánovaný rozvoj. Pri tejto činnosti platia vo všeobecnosti zásady strategického plánovania rozpracované vo všeobecnej teórii manažmentu. Ako základné strategické ciele uvedieme:

1. monitorovanie vývoja spoločenského života, v podmienkach ktorého plánuje škola pôsobiť (priemysel, poľnohospodárstvo, služby a pod.), potreb

odborníkov v tejto oblasti;

2. plánovanie výchovy odborníkov, vypracovanie príslušného profilu absolventa;

3. analýza možností školy, určenie smerov jej ďalšieho rozvoja;

4. zapojenie sa do systému vzdelávania v regióne a celoštátne. Pri strategickom plánovaní je nevyhnutné si uvedomiť, že vyššia odborná škola vychováva odborníkov pre potreby praxe tak, aby absolventi boli schopní zapojiť sa čo najskôr do pracovného procesu. Vyžaduje sa od nich najmä schopnosť samostatnej práce, pričom majú dokázať vysokú flexibilitu - schopnosť prispôbiť sa vývoju vlastného odboru a pomáhať pri tomto vývoji.

Vonkajšie vzťahy školy so zariadeniami (network) sa tak stávajú základným predpokladom efektívnosti vyššej odbornej školy. Pôjde tu o vzťahy:

- so zariadeniami, pre ktoré škola vychováva odborníkov (organizácie);
- so zariadeniami, ktoré ovplyvňujú vývoj daného odboru (vývojové, výskumné pracoviská);

- so vzdelávacími inštitúciami pôsobiacimi na príslušnom úseku vzdelávania u nás alebo v zahraničí)
- so zariadeniami, ktoré pôsobia na úseku teórie a praxe vzdelávania (pedagogické ústavy, metodické centrá, pedagogické fakulty a pod.).

Konečným cieľom, výstupom činnosti vyššej odbornej školy je totiž absolvent, ktorého profil musí byť jednoznačne stanovený v oblasti poznatkov, zručností a postojov. Vytvorenie takéhoto profilu nie je bez uvedených požiadaviek možné. Ľudské zdroje sú realizátormi všetkých cieľov a činností školy. Ich príprava a rozvoj sú zložitou kapitolou, ktorej sa budeme venovať osobitne.

Ekonomicko-administratívna oblasť činnosti sa v školskom manažmente obvykle uvádza ako podporná, zabezpečujúca pedagogický proces ako rozhodujúcu časť práce školy. Treba si však uvedomiť, že aj proces financovania a celkového materiálneho zabezpečenia je úplne iný ako pri strednej škole.

Profil absolventa vyššej odbornej školy je vo všeobecnosti daný tak, ako sme uviedli v predchádzajúcej časti nášho príspevku. Z toho vyplýva, že rozhodujúcimi pre jeho tvorbu sú potreby praxe v príslušnom odbore. Preto sa ako najlepšia cesta vytvárania profilu absolventa ukazuje práca expertných skupín. V nich by mali pracovať odborníci z daného odboru, pracovníci z praxe, pedagogickí odborníci z teórie a praxe. Profil absolventa má korešpondovať s budúcou pracovnou náplňou vyplývajúcou z pracovného zaradenia absolventa. Stanovenie rozsahu a obsahu poznatkov a zručností absolventa je predpokladom jeho úspešného uplatnenia. Osobitná pozornosť v profile sa venuje etickej zložke výkonu povolania, čo je základom ďalšieho vývoja absolventa.

Profil absolventa je základným, konečným cieľom vyššieho odborného štúdia. Z neho sa odvíjajú ďalšie ciele na všetkých úrovniach. Cieľovosť je v tomto systéme vzdelávania základom jeho filozofie. Ak chápeme ciele stanovené v profile absolventa ako vrcholové, potom sa tieto musia postupne rozvíjať v jednotlivých ročníkoch, predmetoch až po vyučovacie jednotky. Z hľadiska procesu organizovania je stanovenie cieľov prvou etapou, ktorá však kontinuálne prechádza celým týmto procesom. Každá činnosť musí mať stanovený jasný, merateľný cieľ, ktorý nadväzuje na predchádzajúci a otvára perspektívu pre nasledujúci cieľ. Vzhľadom na rozsah tohto príspevku upozorníme len na potrebu koordinácie cieľov dlhodobých (strategických), strednodobých (taktických) a krátkodobých (operatívnych). Zvlášť schopnosť vytvárať operatívne ciele na požadovanej

úrovni si vyžadujú tvorivosť učiteľa.

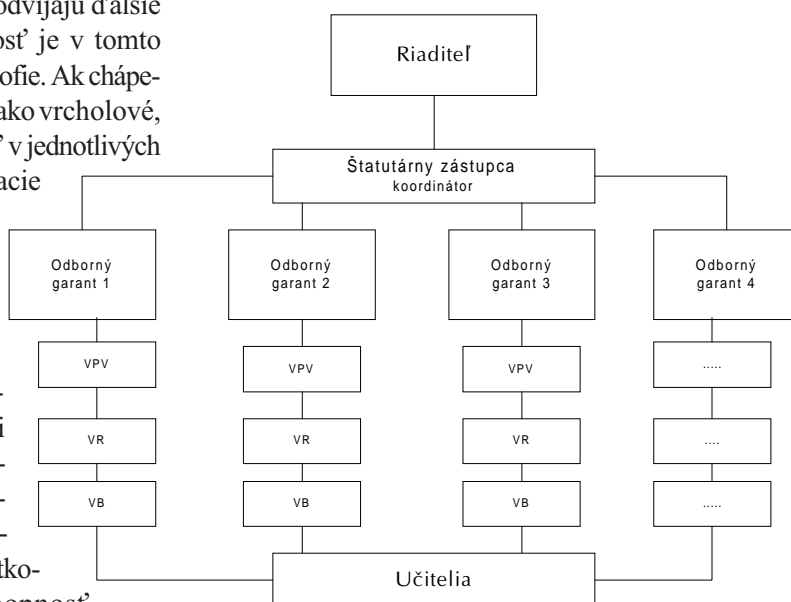
Organizačná štruktúra vyššej odbornej školy vychádza z uvedenej filozofie. Jej úlohou je zabezpečiť plnenie cieľov štúdia celkovo i v jednotlivých etapách. Uvedieme jednu z možností, ktorá sa uplatňuje na našej škole a je experimentálne overená.

Od profilu absolventa sa odvíja dĺžka štúdia stanovená tak, aby sa dali dosiahnuť určené ciele. V obsahu výchovy a vzdelávania treba zohľadniť tieto faktory:

- pomer teoretického a praktického vyučovania,
- pomer praktického vyučovania v školských podmienkach a v prirodzených podmienkach organizácií,
- pomer prípravy s učiteľom (tzv. kontaktné hodiny) a samostatnej práce študentov,
- obsah a formy samostatnej práce študentov, jej zaradenie do študijného plánu,
- obsah a formy kontrolných mechanizmov (skúšky, zápočty a pod.).

Základom organizačnej štruktúry je systém blokov. Celý študijný plán je rozložený do 12 blokov, čo v celkovom súčte predstavuje 4600 hodín. V týchto hodinách sú zahrnuté všetky formy štúdia. Keďže ide o prípravu odborníkov pre prax, praktické formy vyučovania predstavujú 50 % z celkového študijného plánu. Počet kontaktných hodín v jednotlivých ročníkoch sa pohybuje v rozpätí 30-34 hodín v týždni, študijný plán predpokladá ďalších 8-10 hodín samostatnej práce. Základom tejto práce sú projektové úlohy, ktoré študenti riešia a obhajujú. Školský rok predstavujú 4 bloky (1 blok 8-9 týždňov), ktoré sa končia skúšaním a hodnotením. Rozloženie študijného materiálu do jednotlivých blokov je dané cieľmi (celkový profil - ročník - blok), tak je dané aj zaradenie študijných predmetov.

Schéma č. 2: Priprava funkcií



Legenda: VPV - vedúci praktického vyučovania; VR - vedúci ročníka; VB - vedúci bloku

Základnou metódou vyučovania je integrované vyučovanie, ktoré predpokladá tímovú prácu všetkých subjektov, ktoré do tohto procesu vstupujú. Preto v organizačnej štruktúre vyššej odbornej školy treba venovať osobitnú pozornosť príprave funkcií, ktoré sa v klasickom systéme nevyskytujú (pozri schému č. 2 na str. 7).

Literatúra:

Beare, H. a kol.: *Creating an Excelent School*. Routledge London and New York 1992. 237 s.

Kolektív: *Evalucia a perspektívy tvorby modelu školy s praktickou orientáciou*. PHARE. 1. riadiaca jednotka (zborník). Dolný Kubín, OA 1997. 166 s.

Turek, I.: *Kapitoly z didaktiky*. Banská Bystrica, Metodické centrum 1995. 52 s.

Summary: The author analyses the process of transformation into a higher specialized school.

UČITELIA "ALTERNATÍVNYCH A TRADIČNÝCH ŠKÔL" - PODOBNOSTI A ROZDIELY

V. Poliach - S. Kariková - M. Valihorová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Anotácia: Niektoré výsledky čiastkového výskumu v rámci grantovej úlohy č. 1/2204/95. Názory učiteľov alternatívnej a tradičnej orientácie na psychologickú prípravu, hodnotenie a riešenie výchovných modelových situácií.

KLúčové slová: humanizácia, demokratizácia, psychologická príprava, rozvoj osobnosti, modelová výchovná situácia, hodnotenie, sebahodnotenie, hodnotenie, kritériá hodnotenia, výkon žiaka.

Východiská

V r. 1989, po zmene spoločenského systému v SR, sa výrazne začali uplatňovať v pedagogickej praxi učiteľov humanizačné a demokratizačné tendencie. Na základe týchto snažení vznikli v našom štáte tzv. alternatívne školy, ktoré majú vo svojich projektoch priamo deklarované princípy rozvoja osobnosti dieťaťa v zmysle humanizmu a demokracie. Naďalej však u nás zostávajú tzv. tradičné školy, v ktorých sa menej uplatňujú inovované trendy vzdelávania žiakov.

V alternatívnych školách učitelia aplikujú vo svojej práci prvky alebo aj celé programy rôznych alternatívnych systémov vzdelávania (Freinetovská škola, ITV, Waldorfská škola), alebo uplatňujú aj vlastné netradičné prístupy, ktoré majú svoj odraz i v názvoch týchto škôl, napr. Škola hrou, Škola partnerského priateľstva a pod.

Humanistický učiteľ by mal mať v centre svojej pozornosti žiaka, jeho akceptáciu, vieru v jeho prirodzené sily a dobro. Vo výchove a vzdelávaní by sa nemala preceňovať funkcia osvojovania poznatkov, informačná sféra, ale pozornosť by sa mala zamerať aj na vnútorné prežívanie žiaka, získavanie nových kvalít v jeho sociálno-emocionálnej sfére, aspiračnej a motivačnej štruktúre osobnosti, na utváranie etického a zdravého životného štýlu, tolerantnému súžitiu v priaznivej klíme školy (Švec 1991).

Demokratizácia v škole mení tradičné poňatie vzťahu

Transformačný proces prechodu na vyššie odborné štúdium je zložitý. Náš príspevok celú túto zložitost' nevystihuje. Pochopiteľné, možno zvolit' aj iné možnosti. V organizačnej štruktúre možno uvažovať napríklad o systéme modulov, prípadne o klasickom predmetovom systéme. Potrebné je však mať stále na zreteli potrebu integrácie ako základ úspechu štúdia.

učiteľ - žiak na vzťah symetrickejší, v ktorom moc učiteľa je do istej miery kontrolovateľná zo strany žiakov a kde sú kultivovanejšie "pravidlá hry" týkajúce sa riešenia konfliktov, tolerancie, odlišnosti, podnecovania dialógu, iniciatívy jednotlivca. Učiteľ vedie žiakov k schopnosti volit' si spomedzi alternatív a k osvojovaniu si demokratických procedúr (vyjednávanie, hlasovanie, hodnotenie, participácia) prostredníctvom cieleného tréningu, ako i tým, že vlastným postojom a konaním prezentuje modelové zvládanie situácií, kde na seba narážajú rozmanité predstavy, názory a záujmy.

V našom výskume sme sa zamerali na zistenie toho, ako sa humanizačné a demokratizačné tendencie premietajú do prípravy učiteľov, do hodnotenia a sebahodnotenia žiakov a do riešenia výchovných situácií. Uvedený výskum je súčasťou grantovej úlohy č. 1/2204/95, ktorej hlavným koordinátorom je PhDr. A. Furman, CSc.

V tomto zmysle sme si stanovili **výskumné ciele**.

1. V oblasti psychologickkej zložky prípravy:

Zistiť, či respondenti preferujú v psychologickkej časti VŠ prípravy tie obsahy a formy, ktoré korešpondujú s humanizačnými a demokratizačnými tendenciami, či je v pregraduálnej príprave dostatočne zastúpená psychologická zložka, či sú rozdiely medzi učiteľmi alternatívnej a tradičnej orientácie v ochote ďalej sa vzdelávať. Ďalej sme sa snažili zistiť, či sa učitelia alternatívnej a tradičnej orientácie líšia v návrhoch na



Koláž č. 1: Využitie zbierky typograf. písma od jednoduchého mechanického radenia na ploche až po vytvorenie tvarovo zaujímavej kompozície z prvkov písma (k príspevku S. Troppa na s. 25).

inováciu psychologickéj časti prípravy a tiež to, či sa učitelia alternatívnej a tradičnej orientácie líšia v preferencii pojmov súvisiacich s humanizmom a demokraciou.

2. V oblasti prípravy na hodnotenia žiakov a jeho realizáciu:

Zistiť, či respondenti očakávajú v psychologickéj zložke vysokoškolskej prípravy posilnenie informatívnej i formatívnej stránky hodnotenia a či je rozdiel medzi učiteľmi alternatívnej a tradičnej orientácie; porovnať, aké hodnotenie (slovné, klasifikácia) vyhovuje učiteľom tradičnej a alternatívnej orientácie, do akej miery učitelia alternatívnej a tradičnej orientácie utvárajú podmienky pre rozvoj hodnotiaceho myslenia žiakov, ako ich zapájajú do hodnotenia a sebahodnotenia. Ďalej sme zisťovali a porovnávali, či a aké kritériá hodnotenia uplatňujú učitelia alternatívnej a tradičnej orientácie a tiež to, na čo sa pri hodnotení žiakov skúmaní respondenti orientujú - či na výkon, správanie, rozvíjanie osobnosti žiaka, či porozumenie problému žiakom.

3. V oblasti riešenia výchovných modelových situácií:

Zistiť, či učitelia alternatívnej a tradičnej orientácie dokážu vo výchovno-vzdelávacom procese efektívne voliť riešenia na základe reflexie písomne prezentovaných modelových situácií, do akej miery zvolené riešenia korešpondujú s hodnotami humanizmu a demokracie, ktoré deklarujú alternatívne vzdelávacie systémy, a tiež to, či je možné prostredníctvom preferovaných riešení odlišiť učiteľov alternatívnej orientácie od učiteľov tradičnej orientácie.

Sledovali sme **2 výskumné vzorky:**

1. Vzorku učiteľov **tradičnej výkovej orientácie** (skupina KO) tvorilo 83 učiteľov ZŠ zo škôl celého Slovenska, ktorých sme vybrali náhodným výberom. Priemerná dĺžka ich pedagogickej praxe bola 16,6 roka, priemerný vek 38,6 roka. Medzi respondentmi boli 4 muži.

2. Vzorku učiteľov **alternatívnej výkovej orientácie** (skupina EX) tvorilo 66 učiteľov ZŠ zo škôl celého Slovenska. Ako kritérium výberu sme využili ich pôsobenie v alternatívnom vzdelávacom systéme. Priemerná dĺžka ich pedagogickej praxe bola 12,7 roka, priemerný vek 35,4 roka.

Celkove náš výskumný súbor tvorilo 149 respondentov.

Na realizáciu výskumu sme použili **3 metódy:**
1. Test situačnej reflexie (TSR-97/1)

Podstatou anonymného dotazníka pre učiteľov sú stručné popisy výchovných problémových situácií nasledovaných piatimi alternatívami riešenia. Úlohou respondentov bolo vybrať ku každej situácii riešenie z troch rôznych pohľadov:

- pohľadu osobnej preferencie (osobne sympatické riešenie);
- pohľadu korekcie rôznymi okolnosťami (reálne riešenie);
- pohľadu skúseností s kolegami (kolegom pripísané riešenie).

Získané odpovede sa spracovávajú do podoby hrubého skóre v nasledujúcich rovinách:

A. V rovine celkovej efektivity zvolených riešení - skóre CEL

B. V rovine nasledujúcich subškál:

1. Subškály humanizmu (HUM)
2. Subškály demokracie (DEM)
3. Subškály liberalizmu, akceptácie a tolerancie (LIB)
4. Subškály autoritárstva, obmedzovania prípadne agresie (AUT)
5. Subškály chybnnej (nejasnej, nepriamej, neúprimnej, manipulatívnej) komunikácie (MAN)
6. Subškály stereotypných postojov, kliše a pedagogických mýtov (MYT).

C. V rovine jednotlivých modelových situácií (napr. situácia, v ktorej sa môže prezentovať rasizmus, situácia, vyjadrujúca postoje k verbálnemu hodnoteniu).

2. Dotazník "Názory na psychologickú prípravu učiteľov" (NPPU)

Dotazník pozostával zo 6-tich základných problémových okruhov :

a) *Obsah psychologickéj prípravy* - respondenti udávali poradie dôležitosti od 1 po 9 nami vytypovaným obsahovým okruhom (1 - najviac preferovaný obsah, 9 - najmenej preferovaný obsah).

b) *Formy psychologickéj prípravy* - respondenti udávali poradie dôležitosti od 1 po 9, podľa ich vlastnej preferencie (1 - najviac preferovaná forma, 9 najmenej

preferovaná forma).

c) *Oblasti sebarozvoja* - respondenti udávali poradie dôležitosti od 1 po 9 tým oblastiam, ktoré by chceli v rámci psychologickéj prípravy u seba rozvíjať.

d) *Percentuálne zastúpenie psychologickéj prípravy* - respondenti udávali percento, ktoré by podľa ich názoru malo byť v rámci štúdia venované psychológii.

e) *Absencia psychologických poznatkov* - respondenti voľnými odpoveďami uvádzali témy a okruhy z psychológie, ktoré podľa nich v psychologickéj príprave absentovali, resp. ktoré považujú za dôležité.

f) *Ďalšie vzdelávanie* - respondenti KO a EX skupiny uvádzali, či v posledných 6-tich rokoch absolvovali niektorú z foriem ďalšieho vzdelávania.

3. Dotazník "Hodnotiace preferencie učiteľov" (HPU)

Anonymný dotazník pre učiteľov HPU obsahoval otázky zamerané na nasledujúce oblasti:

- aký spôsob hodnotenia respondentom vyhovuje;
- do akej miery zapájajú žiakov do procesu hodnotenia a sebahodnotenia;
- do akej miery analyzujú a komentujú svoje hodnotiace výroky;
- aké kritériá hodnotenia uplatňujú;
- do akej miery sa na zostavovaní kritérií podieľajú žiaci samotní;
- na ktoré aspekty sa pri hodnotení orientujú.

Výsledky výskumu

Nami stanovené hypotézy korešpondujú s vyššie uvedenými cieľmi výskumu. Základný hypotetický predpoklad očakával rozdielne výsledky medzi skupinami učiteľov s alternatívnou a tradičnou výukovou orientáciou.

1. Psychologická príprava

V rámci obsahu a foriem psychologickéj prípravy na VŠ preferujú učiteľia s alternatívnou orientáciou skôr aktívny nácvik sociálnych zručností a aktivity zamerané na poznanie seba a iných, kým učiteľia tradičnej orientácie preferujú menej samostatné formy vzdelávania. Rozsah psychologickéj prípravy považujú obidve skupiny za nedostatočný. Učiteľia alternatívnej orientácie absolvovali významne viac rôznych dlhodobějších fo-

riem ďalšieho vzdelávania ako učiteľia tradičnej orientácie.

2. Problematika hodnotenia

V psychologickéj zložke prípravy nie je rozdiel medzi skupinami v očakávaní posilnenia informácií, týkajúcich sa problémov hodnotenia žiakov.

Pri hodnotení uprednostňujú učiteľia alternatívnej orientácie skôr slovné hodnotenie, kladú dôraz na rozvíjanie hodnotiaceho myslenia tým, že žiakov zapájajú viac do hodnotenia a sebahodnotenia. Učiteľia alternatívnej orientácie skôr uplatňujú rôzne kritériá hodnotenia, pričom zohľadňujú osobnosť žiaka, jeho aktivitu a záujem o školu. Učiteľia tradičnej orientácie sa zameriavajú viac na vedomosti, pohotovosť žiaka pri odpovedi, vyjadrovacie schopnosti a disciplinovanosť.

3. Riešenie výchovných modelových situácií

Skupiny sa významne odlišovali v kvalite vyberaných riešení predkladaných výchovných situácií. Odlišovali sa aj v skóre jednotlivých subškál, obzvlášť v skóre demokracie, liberalizmu a autoritárstva.

Záver

V našom výskume sa ukázalo, že použité metódy sú dostatočne citlivé, schopné odhaliť rozdiely medzi učiteľmi alternatívnej orientácie a učiteľmi tradičnej orientácie.

Skupina učiteľov alternatívnej orientácie sa, až na výnimky, obvykle umiestňovala v oblasti lepšieho skóre v porovnaní so skupinou učiteľov tradičnej orientácie.

Predbežné výsledky nášho výskumu ukazujú na to, že v pedagogickej práci učiteľov alternatívnej orientácie sú výraznejšie zastúpené humanizačné a demokratizačné trendy. Podrobnejšie výsledky a interpretácie budú publikované v ďalších číslach časopisu.

Náš príspevok považujeme za vstup a otvorenie širšej diskusie, ku ktorej vyzývame všetkých tých, ktorých oslovil. Zaujímalo by nás najmä to, či učiteľia, ktorí aplikujú alternatívne prístupy vzdelávania majú dostatočné odborné zázemie. Zaujímajú nás aj názory a pripomienky všetkých učiteľov z praxe, ktoré môžu prispieť ku skvalitneniu psychologickéj zložky prípravy na učiteľských fakultách v zmysle predložených problémových okruhov, ako aj ku skvalitneniu obsahu a výberu tém v ďalšom vzdelávaní učiteľov.

Literatúra:

- Helus, Z.: *Zřetel k autoregulaci jako složka osobnostního přístupu k žákům*. *Pedagogika*, 40, 1990, č. 1, s. 27-39.
- Kosová, B.: *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo ako ďalej na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica, MC 1995.
- Howey, K. R.: *Why teacher leadership?* *Journal of Teacher Education*, 1988, č. 1, s. 28-31.
- Rogers, C.: *Manifest humanistickej psychológie (niekoľko dôležitých objavov)*. *Nezávislá revue pre výchovu a vzdelávanie*, 1, 1990, č. 3, s. 59-62.
- Slavík, J.: *Hodnocení žáka a pedagogické rozhodování*. (Modul distančního studia informační technologie.) Praha, PF UK 1995.
- Ďalšia použitá literatúra je k dispozícii v redakcii.

Summary: *The authors present some results of the research, which is oriented on finding out the level of humanistic approaches in the pedagogical work of the teacher of traditional and alternative orientation.*

Vážení kolegovia,

pokračujeme v publikovaní príspevkov do diskusie, ktorá bola podnietená príspevkom Sprisahanie učiteľov matematiky od B. Blažeka (PR, 1997/98, č. 1, s. 11-12). Boli by sme veľmi radi, keby svoj názor vyslovili aj vyučujúci iných predmetov, resp. keby sa táto diskusia stala podnetom pre analogické skúmanie tohto javu i pri iných vyučovacích predmetoch.

Redakcia

"ZAKOPANÝ" MATEMATIK

B. Janoušková, SPŠ strojnícka Zvolen

V Pedagogických rozhľadoch¹ som čítala článok B. Blažeka - Sprisahanie učiteľov matematiky v Čechách, s podnadpisom Na Slovensku je to inak? Prinútil ma k hlbšiemu zamysleniu sa nad svojou prácou, jej zmyslom, výhľadmi do budúcnosti, pretože ja som jedna z tých "zo zvláštneho oddelenia, ktoré nikto nepotrebuje, ale ktoré všade musia byť a nad všetkým mať moc (podľa p. Blažeka). Jednoducho - som učiteľkou matematiky.

S verejne prezentovaným postojom autora článku budú možno naozaj mnohí súhlasiť. Samozrejme, rôzni ľudia majú na to rôzne dôvody. Niektorí zanevrel na matematiku, pretože práve neúspech v tomto predmete mu znemožnil dosiahnuť vyššie vzdelanie. Iných odradil neľudský prístup učiteľa alebo jeho neschopnosť objasniť žiakom nové poznatky. Možno to boli učebnice - v minulosti strohé, nezaujímavé, písané prísne vedeckým štýlom, bez náznaku hravosti, esteticky nevyhovujúce. Ďalších odradilo jednotné tempo výuky, ktorému nestačili. Niektorí iní sa možno hlbšie zamysleli nad smerovaním školstva, nad profilom absolventov SŠ, nad zmysluplosťou vzdelávania a jeho cieľmi. Ktovie? Dôvody niektorých majú výlučne subjektívny charakter, ale sú aj objektívne príčiny na vytvorenie si nepriaznivej mienky o matematike a matematikoch. A nielen o nej. Keby sa niektorí iní zamerali na chémiu, fyziku, geografiu, dejepis ... a ich učiteľov, zrejme by v záverečnom hodnotení nedopadli o nič lepšie. Domnievam sa, že nášho autora primälo upnúť svoj kritický zrak na matematiku práve ten fakt, že v podmienkach prijatia študentov na vysokoškolské štúdium zväčša figuruje aj úspešnosť v matematike. O tom ale nerozhodujú matematici, ale vedecká rada fakulty a jej riadiaci pracovníci.

Časť problémov je ukrytá v osobnosti učiteľa v jeho metódach a formách práce, v nechuti ďalej sa vzdelávať, uplatňovať nové techniky výučby, humanistický prístup ku žiakom. Skameneli vo svojom stereotype a disciplína je pre nich známkou najvyššej kvality. Mnohí sa nedokážu odosobniť a pri hodnotení podliehajú vplyvom sympatií či antipatií. Feminizácia školstvu tiež

neprospela. Ďalšou kapitolou sú učebné pomôcky a technické vybavenie škôl. Škoda slov, keď niet peňazí ani na čistý papier.

To všetko sú existujúce a dlho pretrvávajúce problémy. Ich vyriešenie by však neznamenalo zásadnú zmenu vo výuke predmetov. Z môjho pohľadu sú potrebné systémové zmeny. Konečne by sa mala zmeniť politika štátu v oblasti financovania školstva. Za rovnako dôležité považujem i prehodnotenie cieľov vzdelávania. Nemyslím si, že systém všetkých učiteľov všetko a v rovnakom tempe a rozsahu, je ideálny. Oveľa väčší priestor by mali dostať študenti pri výbere voliteľných predmetov. Pomer voliteľných ku predmetom povinným by mal byť presne opačný, ako je v súčasnosti. Treba sa rozhodnúť, či je dôležitejšie množstvo alebo kvalita poznatkov, ktoré študentom sprostredkujeme.

Toto všetko predpokladá zmenu myslenia, a to nielen učiteľov, ale aj študentov a ich rodičov. Často sa prezentujú názory o tom, že orientácia na školské systémy a metódy výučby v západných krajinách nášmu školstvu prinesie iba negatíva. Hlavné obavy vyplývajú z demokratizácie a humanizácie škôl. Je tiež zbytočné hovoriť, že stredné školy nie sú prípravkami pre vysoké školy. V laickej verejnosti je hlboko zakódované hodnotenie úrovne škôl, ako aj úspešnosti jednotlivých učiteľov, podľa výsledkov pohovorov ich detí na vysokých školách. Kým tieto názory budú smerodajnými, určujúcimi, nebude záležať na tom, aby sme študentov učili samostatne a logicky myslieť, aby sme dali priestor ich kreativite a čo najviac podporili ich inteligenciu. Dôležitým zostane reprodukcia učiva, schopnosť aplikácie hotových faktov a dril. Takto získané vedomosti majú pre prax pramálo úžitok, pretože okolo 90 % z nich sa zabudne po poslednom školskom zvonení. Ale splníme učebné osnovy a naši študenti podmienky požadované na prijímacích pohovoroch na VŠ.

Autor prorokuje, že matematika je pre budúcnosť mŕtvou vedou. Už teraz je iba prežívajúcim exemplárom dávno vyhynutého rodu veľjašterov, ktorý v smrteľnom kŕči driape pazúrmí na všetky strany a nechce sa poddať

¹ Pedagogické rozhľady, 1997/98, č. 1, s. 11.

svoju úlohu. Ja si však myslím, že tak ako matematika nevznikla z rozmaru malomysel'ných, z výmyslov bláznov, ale z potrieb každodenného života, a jej existencia bola nepostrádateľná niekoľko tisícročí, má svoju úlohu i dnes. Žiadny predmet nemá na formovanie logického a abstraktného myslenia, priestorového videnia, kombinačných schopností, analytického myslenia, tvorby argumentov, zdôvodňovanie a preniknutie do podstaty problémov taký vplyv ako práve matematika.

Ak nepatríte k rodeným matematikom a nemáte túto vedu v láske, iste ste našli rozlet v iných oboroch. No chtiac-nechtiac i vo vás matematika zanechala svoje

stopy, spôsobila kvalitatívne zmeny vášho myslenia - sú nepreukázateľné a kvantitatívne nemerateľné, ale sú tam. Možno práve ony vám častokrát pomáhajú vyriešiť problémy v bežnom živote. Nezatrucujte matematiku pre ďalšie generácie, nech ony samé rozhodnú o jej osude. Budúcnosť ukáže, na čej strane je pravda.

Ťahanice

Medzi ľuďmi občas vzniknú ťahanice.

Jedným ide o smer, druhým o smernice.

J. Bily

CIELE VYUČOVANIA MATEMATIKY ¹

M. Hejný, Pedagogická fakulta UK Praha

Anotácia: *Ciele vyučovania matematiky. Preverovanie cieľov z hľadiska toho, ako prispievajú ku prípadnému zlepšeniu obrazu matematiky v predstavách verejnosti. Dôvody prítomnosti matematiky na školách. Argumenty za zníženie prítomnosti matematiky na školách. Analýza "protimatematických" argumentov.*

Kľúčové slová: *ciele vyučovania matematiky, kritické hodnotenie cieľov, rozsah matematiky v osnovách, "protimatematické" argumenty, výkonnosť, matematické vedomosti, schopnosti a vzdelanie, kultúra a vzdelanie, učiteľ, zvyšovanie "kvality" učiteľa*

V novembri 1997 prebehla 29. konferencia Jednoty slovenských matematikov a fyzikov. Dostalo sa mi cti predniesť na nej jednu z hlavných prednášok. Tento článok podáva rozšírenú verziu uvedenej prednášky.

V minulom roku vyšla dvojdielna rozsiahla knižka², v ktorej významní svetoví odborníci v didaktike matematiky formulujú svoje názory na základné problémy disciplíny. Prvú kapitolu tejto zaujímavej knihy napísal Morgens Niss. Názov kapitoly Goals of Mathematics Teaching (str. 11 - 47) je zhodný s názvom môjho článku. Nissove myšlienky ovplyvnili tok mojich úvah. Najviac jeho znepokojivá otázka, či je súčasný rozsah matematiky na základných a stredných školách primeraný, či nie je zbytočne nadmerný. Záver, ku ktorému Niss dochádza, nie je odpoveďou na položenú otázku, ale výzvou. Niss vyzýva komunitu matematikov, učiteľov matematiky, najmä však didaktikov matematiky, aby sa položenou otázkou dôkladne zaoberali, pretože hlasy volajúce po útlme prítomnosti matematiky na základných a stredných školách počuť čoraz hlasnejšie - a to vo všetkých vyspelých krajinách sveta. Niss navyše uvádza silné argumenty, ktoré ukazujú, že vo vyučovaní matematiky existuje mnoho takého, čo potrebuje hlbšie zamyslenie.

Pôvodný zámer mojich úvah, vymedzený nadpisom článku, sa v dôsledku Nissovej znepokojujúcej otázky posunul. Už nejde iba o vyslovenie vlastného názoru na

ciele vyučovania matematiky, ale aj preverovanie týchto cieľov z hľadiska toho, ako prispievajú ku prípadnému zlepšeniu obrazu matematiky v predstavách verejnosti.

1. Dôvody prítomnosti matematiky na školách

Na prvý pohľad sa mi Nissova otázka javila naivná. Veď predsa, vravím si, matematika je nosnou súčasťou ľudskej kultúry a to nielen pokiaľ ide o konkrétne znalosti, ale i z hľadiska rozvoja schopností, ako je logické, kritické, či abstraktné myslenie. Žiaden oficiálny dokument tieto skutočnosti nespochybnil. Hlasy volajúce po zmene sú ojedinelé, okrajové. Keď som však čítal Nissovo sociologicky i historicky fundovaný rozbor ďalej, moja istota sa vytrácala. Do mysle sa mi vtierala znepokojujúca vízia možného náhleho, masmédiami podporovaného protimatematického útoku verejnosti. Usúdil som, že na argumenty odporcov matematiky treba sa pozrieť podrobnejšie.

1.1. Argumenty za zníženie prítomnosti matematiky na školách a návrhy ako ďalej

Argumenty, ktoré ďalej uvedieme, pochádzajú čiastočne z Nissovoho článku, z rôznych domácich i zahraničných novinových článkov a výskumných správ a čiastočne aj z rozhovorov s ľuďmi, väčšinou takými, ktorých skúsenosti so školskou matematikou sú trpké.

¹ Príspevok bol vypracovaný s podporou grantu GAČR 406/96/1186.

² International Handbook of Mathematics Education, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, (Ed) Bishop, Clements, Keitel, Kilpatrick, Laborde

A. Žijeme v prudko sa meniacom svete. Jednoduchý fakt, že matematika v minulých desaťročiach zohrala významnú rolu vo vzdelávaní mládeže, nie je argumentom za jej ďalšie pretrvávajúce na škole, pokiaľ nebude jasné, že pretrvávajú dôvody jej prítomnosti (ak nejaké boli). Napríklad kalkulačky ukazujú, že netreba venovať toľko času nácviku algoritmov početných operácií.

B. Skutočnosť, že oficiálne dokumenty nespochybňujú význam matematiky nie je argumentom za jej pretrvávajúce. Argumentom by boli vtedy, keby dali závažné a reálne dôvody pre také pretrvávajúce. Také dôvody však nevidíme. Oficiálne dokumenty o vyučovaní matematiky vypracovávajú predovšetkým matematici a tí sú o potrebnosti matematiky presvedčení. Celú vec musí posúdiť nezávislá skupina psychológov, sociológov, historikov...

C. Vy matematici tvrdíte, že hlavnou úlohou matematiky je dať žiakovi ucelený pohľad na súbor matematických poznatkov. Proklamované slogany o tom, že matematické poznanie patrí k základnému vzdelaniu človeka a je pre život občana v modernej spoločnosti nutnosťou, pokrývajú, lebo nie sú doložené výskumom. Ba naopak. Výskumy často svedčia o neefektívnosti vyučovania matematiky, a teda o jej zbytočnosti. Napríklad:

- Iba promile zo žiakov, ktorí sa učili Pytagorovu vetu ako jednu z najväčších múdrostí matematiky, túto múdrosť niekedy v živote použilo.
- Rozsiahly výskum v USA a iných krajinách ukázal, že ani vysokoškolsky vzdelaní občania humanitného či lekárskeho zamerania nevedia bezpečne napísať pomocou jazyka písmen vzťah "na našej fakulte je päťkrát toľko študentov ako žiakov"; namiesto $5P = S$ až 40% z nich napíše $5S = P$; aký majú teda význam hodiny učenia sa úprav algebraických výrazov, keď pre tak veľký počet ľudí sú tieto znalosti v praxi celkom nepoužiteľné a ich vyučovanie je často stresujúce? Bolo by ďaleko múdrejšie učiť algebru iba ten úzky segment populácie (cca 15%), ktorý tieto znalosti ozaj potrebuje.

D. Matematici tvrdia, že matematika rozvíja intelektuálne schopnosti človeka. Ani tejto povere neverím. Verejnosť ju prijíma len preto, že neexistujú objektívne dôkazy o tom, ako to s tými schopnosťami vlastne je. Uvediem ale moju osobnú skúsenosť (a nasleduje rozprávanie, ktoré na konkrétnom príklade dokladuje, ako človek, ktorý na hodinách matematiky strávil mnoho hodín, nevedel v praxi použiť ani jednoduchý poznatok matematiky).

Nazdávam sa, že na tomto mieste treba uviesť príklad, aby sme na základe citového zážitku lepšie pochopili, ako silno môže taký argument, povedaný na vhodnom mieste a vo vhodnom čase, zapôsobiť. Najmä

ak je podaný dobrým rozprávačom naladeným proti matematikom.

Príklad, ktorý uvediem, som sa dozvedel od priateľa V. Klemona, kedysi riaditeľa výborného gymnázia v Holíči.

Príklad 1. Na cenovom úrade pracovala istá inžinierka ekonómie, ktorej úlohou bolo určovať maloobchodnú cenu (MC) nových výrobkov. Výrobca udal výrobnú cenu (VC) a na základe tejto sa MC stanovila zo vzťahu $MC = VC + p\%MC$. Číslo p sa menilo s časom i v závislosti od komodity. Spomínaná pani inžinierka hľadala číslo MC postupnými iteráciami. V počítaní mala už značnú rutinu, takže dosť často sa jej podarilo nájsť správne číslo s presnosťou na halier už na tretí pokus. Keď jej Ing. Klemon ukázal, že na výpočet MC si možno urobiť vzorček, táto tomu nechcela veriť. Nevychádzala z údivu, keď zistila, že to ozaj funguje. Nebol to iba údiv, ale aj smútok a zlosť nad zbytočne premrhaným časom a energiou. Vedť to ju mali naučiť v škole. Namiesto toho ju učili derivovať, integrovať a zisťovať, či daná skupina vektorov je, alebo nie je lineárne závislá.

Opýtajme sa, aký zmysel mala vysokoškolská matematická príprava pani inžinierky? Koľko času a energie jej bolo venované? Mala táto výuka zmysel? To, čo pani inžinierka vo svojej praxi úspešne používa, získala nie na matematike, ale na ekonomických predmetoch.

E. Matematici žijú vo svojom čudnom svete definícií, viet, dôkazov, metód, algoritmov atď. Tento svet má málo spoločného so svetom, v ktorom žijú obyčajní ľudia. Im by sa občas hodilo, keby z matematiky vedeli viac. Lenže to ich matematici nenaučia, lebo nevedia, čo z matematiky treba pre život. Matematiku by mali učiť nematematici. Podobne ako v bode D., mohol by nasledovať príklad dokladujúci, že to, čo rozprávač z matematiky vie, má od učiteľa teoretickej elektrotechniky, nie od matematikov.

V tomto prípade netreba uvádzať ďalší príklad, pretože ten predchádzajúci ilustruje i túto námietku.

F. V dobe, keď objem potrebných vedomostí prudko narastá, keď sú osnovy preplnené, keď sa nástojčivé problémy spoločnosti odvracajú od techniky zodpovednej za mnoho zlého a obracajú sa k človeku ako jedinému činiteľovi, ktorý môže zvrátiť alarmujúci vývoj behu sveta, je nezmyselné venovať toľko času predmetu, ktorý deti viac frustruje, ako vychováva. Je potrebné zaviesť intenzívnejšiu výchovu k občianstvu, k poznaniu vlastného tela, k poznaniu medziľudských vzťahov a koreňov našej kultúry. Je treba masívne zaviesť do škôl latinu a gréčtinu, psychológiu, občiansku výchovu...

Matematika by mala ostať na školách v obmedzenom rozsahu. Na prvom stupni treba znížiť nácvik kalkulačných algoritmov, ktoré sú v dobe kalkulačiek ana-



Obr. č. 2: Grafické dotváranie a ozvláštnovanie typograf. celku spôsobom vytvárania analógie na určitý druh písma (k príspevku S. Troppa na s. 25).

chronizmom. Matematiku orientovať na zaobchádzanie s počítačmi. I tu sa však situácia mení tak rapídne, že výuku bude treba stále prispôbovať tomuto vývoju. Na druhom stupni treba učiť len to, čo bežný občan skutočne potrebuje - to by mal stanoviť tím odborníkov, zostavený väčšinou z nematematikov. Špecializované matematické znalosti potom treba učiť tých študentov, ktorí ich budú skutočne potrebovať. Aj tu však treba výuku upraviť tak, aby spôsob vyučovania vychádzal z budúcich potrieb žiaka, nie z profesijných záľub matematika.

1.2. Kto bude rozhodovať o otázke týkajúcej sa rozsahu matematiky v osnovách?

Pokiaľ ide o malé zmeny osnov, kompetentným orgánom je ministerstvo školstva (príslušného štátu). Ak by malo dôjsť k zemetraseniu v osnovách, treba očakávať, že spúšťacím impulzom bude verejná mienka, nie MŠ. Rozhodujúce bude vedomie občanov, ich názory a postoje, ich životné skúsenosti.

Človek, ktorý si na svoje hodiny matematiky spomína ako na čosi užitočné, pekné a zmysluplné, nebude naklonený ochudobniť o podobné zážitky svoje deti. Bude hájiť potrebu bohatej hodinovej dotácie matematiky. Naopak občan, ktorý si na hodiny matematiky spomína ako na chvíle strachu a vynúteného otravného bifľovania sa mnohých samoúčelných zaklínadiel, bude útlm matematiky vehementne podporovať.

Som hlboko presvedčený, že ak by k takému zemetraseniu u nás došlo, nebol by to jav izolovaný, ale rozsiahlejší, aspoň celoeurópsky. Našich krajín by sa taká "povodeň" dotkla veľmi nešťastne a nechcem si kresliť katastrofické scenáre.

Žiaľ, nevidím nič, čo by ma uistilo, že k niečomu podobnému dôjsť nemôže. Signály možného útoku sa s rastúcou frekvenciou i nástojčivosťou objavujú vo všetkých štátoch a súhlasím s Nissom, že matematická obec ich podceňuje. Príliš si je istá sama sebou, príliš verí zotrvačnosti verejnej mienky, tomu, že iba hŕstka občanov môže vážne uvažovať o radikálnom útlme matematiky.

Predstavme si, že k útoku na matematiku príde; slogan "vyučovanie matematiky je zbytočne nafúk-nuté" sa stane nosnou témou masmédií. Potom už asi bude neskoro čokoľvek vysvetľovať, objasňovať či zachraňovať. Emóciami impregnovaná verejná mienka nebude už vnímavá k argumentom vecného typu. Rozhodujúce budú doterajšie skúsenosti občanov s vyučovaním matematiky a citové hodnotenie týchto skúseností. Masmédiá uvedú dostatok skutočných príbehov, v ktorých školskej matematike pripadne rola zlosyna. Nebude dlho trvať a prevládne názor, že "je na čase urobiť niečo zásadné".

Keby sa v atmosfére verejného pohoršenia nad hriechmi matematiky našli poslanci, ktorí by boli ochotní vypočuť a zvážiť argumenty matematikov (a verím, že nielen matematikov), sotva by to výrazne zavážilo. Pre poslanca totiž nakoniec nebude smerodajný jeho názor, ale názor jeho voliča, ktorý rozhoduje o ďalšom zotrvaní svojho poslanca vo funkcii.

Na tomto mieste si dovoľím malú odbočku od témy. V každej dobre organizovanej spoločnosti existujú dva inštitúty riadenia: strategický - zodpovedajúci za dlhodobé trendy vývoja spoločnosti, a taktický - riadiaci každodenný beh spoločnosti. V židovskej kultúre to boli rabíni a proroci, v kresťanskej kultúre králi, vlády, sudy, snemovne na strane jednej a špičkoví intelektuáli, umelci, filozofovia a vedci na strane druhej. Tí prví sa riadili verejnou mienkou a trestali tých druhých, ktorí sa usilovali existujúci svetonázor a hodnotový systém zlepšiť. Spoločnosť, ktorá nemá svojich prorokov, svojich stratégov musí buď odumrieť, alebo hľadať ochranu u tej spoločnosti, ktorá stratégov má. Zisk ochrany je kompenzovaný stratou duchovnej autonómie.

Vráťme sa k nášmu problému. Je veľmi ťažké predpovedať, k akým dôsledkom by načrtnutý scenár, ktorý z pohľadu matematika, najmä učiteľa matematiky, vyzerá katastroficky, viedol. Podľa môjho názoru by sa v hodnotovom systéme spoločnosti zvýraznil proces odklonu od hodnôt racionálnych k hodnotám iracionálnym. Mne sa taký posun javí ako retardačný, ale

jasné argumenty pre tento názor uviesť neviem. Práve táto neistota mi nedovoľuje stať sa plamenným zástancom udržania matematiky na školách.

Na druhej strane som hlboko presvedčený, že každá revolučná reforma duchovnej sféry, ktorej uskutočnenie prichádza inštitucionálnou cestou, retardačnou je. Inštitúcia dokáže narušiť existujúcu štruktúru, ale nevie vytvoriť novú fungujúcu štruktúru. To, čo vytvorí, bude horšie ako to, čo zrušila. Duchovná revolúcia sa musí odohrať najprv vo vedomí ľudí a až postupne bude toto nové vedomie inštitucionalizované.

Prenesené na náš konkrétny prípad: Nie je problémom vypustiť matematiku zo škôl. Problémom je zaplniť vyprázdnený priestor niečím lepším. Môj návrh znie paradoxne: nahraďme matematiku matematikou. Matematiku nezmyselného strašiaka, matematikou radosťou z duchovného rozvoja človeka. Nie je to nič nové, viem. Nové by hľadám mohlo byť odhodlanie matematikov prejsť od proklamácií k činom. K tomu vyzývajú M.Niss a ja sa k výzve pripájam.

1.3 Analýza "protimatematických" argumentov

Program, ktorý sme si v závere predošlého odseku stanovili, začneme vytvárať skúmaním argumentov a návrhov uvedených v 1.1. Uvedomujeme si, že tento zoznam argumentov a návrhov zďaleka nevyčerpáva všetko, čo možno proti matematike uviesť. Náš zoznam je však dobrou vzorkou, vhodným východiskom pre hľadanie odpovedí.

Agresívna argumentácia odseku 1.1. môže vyvolať našu prudkú a rovnako agresívnu odozvu. Za múdrejšie však považujem argumenty starostlivo skúmať a hľadať vecné, jasné a ľahko pochopiteľné protiargumenty. Potrebné je však kriticky hodnotiť aj vlastnú prácu a poučiť sa zo všetkého, čo je na uvedených argumentoch podnetné.

Tieto argumenty majú dva korene. Prvým je názor, že *matematické znalosti a schopnosti tak, ako ich podávajú matematici, sú pre bežného občana nepotrebné*. Druhým koreňom je obvinenie, že *matematika nedáva žiakom to, čo vo svojich proklamáciach sľubuje*. Ku každému z týchto koreňov vyslovím svoj osobný názor.

Súhlasím s tým, že objem učiva matematiky na školách je často predimenzovaný. A to aj na vysokých školách. Prihovárom sa za redukciu objemu a uvoľnenie učiva. Nesúhlasím však s tým, že prvoradou a hlavnou úlohou školskej matematiky je dať žiakovi poznatky o tejto disciplíne. Za dôležitejšie považujem to, že matematika prispieva k rozvoju žiakových kognitívnych schopností. Neskôr ukážem, že podľa mňa ani tento cieľ nie je tým hlavným, čo opodstatňuje prítomnosť matematiky na školách. Nateraz sa však obmedzím na polemiku s argumentom číslo 3, teda že táto téza je

poverou a že ju nemožno objektívne preveriť. Je pravda, že presvedčivých a objektívnych výskumov, ktoré túto tézu dokazujú, je nateraz veľa, ale to neznamená, že táto téza je predsudkom. Dovoľte podložiť môj názor aspoň jedným ilustratívnym argumentom.

Príklad č. 2. Východiskom mojej úvahy je myšlienka z argumentu číslo 1. (odsek 1.1): žiakov na prvom stupni netreba učiť algoritmy písomného sčítania, odčítania, násobenia a delenia, pretože dnes už má každý kalkulačku. Myšlienka je založená na predpoklade, že hlavným zmyslom výuky, napríklad písomného násobenia, je dokonalé zvládnutie tohto algoritmu. To však nie je pravda. Hlavným zmyslom výuky písomného násobenia (a ďalších základných početných algoritmov) je rozvoj série kognitívnych schopností žiaka, napríklad schopnosti reťaziť jednoduchšie myšlienkové operácie do zložitejších celkov. To je schopnosť dôležitá pre každodenný život človeka.

Žiak, ktorý sa učí písomne sčítať, odčítať, násobiť alebo deliť, vykonáva štyri rôzne druhy myšlienkových operácií zreťazené do jediného procesu. Sú to: riadenie procesu, používanie údajov uložených v dlhodobej pamäti, práca s krátkodobou pamäťou (vkládanie, uchovávanie, vyberanie) a vykonávanie operácií nižšej aritmetickej úrovne.

Napríklad na to, aby pri násobení 327×64 žiak napísal prvé dve číslice výpočtu, treba 20 elementárnych myšlienkových krokov, ako je uvedené v rozpise v rámečku.

Nepárne kroky 1, 3, 5, ..., 19 sú riadením algoritmu, kroky 2 a 10 sú zapojením dlhodobej pamäti (v ktorej má žiak uloženú malú násobilku), kroky 4, 8, 14, 16, 20 sú použitím operácií nižšej aritmetickej úrovne a kroky 6, 12 a 18 predstavujú prácu krátkodobej pamäti (ukladanie do pamäti, uchovávanie informácie a jej vyberanie).

V prípade delenia sa k uvedeným štyrom operáciám pripája aj piata - odhadovanie. Podrobnú analýzu algoritmu písomného

327
x 64
... 08
1. Zober čísla 7 a 4 a vynásob ich
2. $7 \times 4 = 28$
3. Rozlož 28 na desiatky a jednotky
4. desiatky = 2, jednotky = 8
5. Ulož desiatky do pamäti
6. Žiak vystrie dva prsty
7. Napíš jednotky na prísluš. miesto
8. Žiak napíše 8
9. Zober čísla 2 a 4 a vynásob ich
10. $2 \times 4 = 8$
11. Z pamäti vyber uložené číslo
12. Žiak vyberie 2
13. a prirátaj k 8
14. $2 + 8 = 10$
15. Rozlož číslo 10 ako v bode 5.
16. desiatky = 1, jednotky = 0
17. Ulož 1 do krátkodobej pamäti
18. Žiak vystrie jeden prst
19. Napíš 0 na príslušné miesto
20. Žiak napíše 0

násobenia možno nájsť v bode 3.

Rozvoj schopnosti zreťazovania je náročný. Svedčí o tom aj to, koľko času treba venovať nácviku v škole. Ak túto činnosť z vyučovania vypustíme, treba hľadať inú oblasť, kde budeme rozvíjať psychickú funkciu

reťazenia myšlienkových operácií.

Druhý koreň argumentov oponenta matematiky - že matematika nedáva to, čo sľubuje, treba vziať veľmi vážne. O tom budeme diskutovať v nasledujúcej čísle PR.

Pokračovanie v budúcom čísle.

DIFERENCIÁCIA AKO JEDNA Z PODMIENOK ÚSPEŠNOSTI V UČEBNOM PROCESE

J. Šurda, Odbor školstva a kultúry Zlaté Moravce

Anotácia: *Úloha diferenciacie pri skvalitňovaní vyučovacieho procesu na ZŠ v matematike. Jedna z jej možností - alternatívne kontrolné písomné práce.*

Kľúčové slová: *efektívnosť vyučovacieho procesu, diferencovaný prístup ku žiakom, súbor kontrolných písomných prác, alternatívne previerky*

Od čias existencie matematiky ako vednej disciplíny existuje aj úsilie zdokonaľovať odovzdávanie matematických znalostí ďalším pokoleniam.

Protirečenie medzi lavínovite narastajúcim množstvom vedeckých poznatkov a iba pomaly vzrastajúcimi intelektovými schopnosťami ľudského individua vedie k vážnej situácii: človek jednoducho nestačí zvládnuť všetky informácie, ktoré sa naňho hrnú. Treba urýchlene a zodpovedne vyriešiť požiadavky praktického života, a to: čo vlastne učiť a ako to učiť.

Efektívnosť učebného procesu si vyžaduje venovať väčšiu pozornosť subjektívnemu zástoju žiaka k učeniu pri určení osobnosti. Z tohto hľadiska treba od základu meniť prístup usmerňovania učebného procesu, ktorého poslaním je orientovať výchovno-vyučovaciu prácu na všetkých žiakov, ktorí sa majú rozvíjať po stránke intelektuálnej i mravnej a v tomto procese sú aktívnym činiteľom.

Ako jedna z možností sa ponúka robiť diferencovaný a individuálny prístup k žiakom **formou alternatívnych písomných prác**, s možnosťou výberu úloh žiakmi. Mnohoročné skúsenosti s ich používaním a zostavovaním ma presvedčili o tom, že preverovanie úrovne vedomostí, skúšanie a klasifikácia sú v našom školskom systéme zatiaľ považované za účinné nástroje. Dosahujú sa nimi určité výchovné, ale najmä vzdelávacie ciele. Z mnohých názorov kolegov učiteľov sa dá povedať, že táto činnosť je jednou z najnáročnejších a najťažších, lenže v súčasnej organizačnej štruktúre nášho školstva neodmysliteľnou súčasťou vyučovania. Tento proces preveruje nielen výsledok riešenia, ale aj proces, akým prebieha, pretože tu vzniká otázka, prečo žiak zvládol alebo nezvládol učivo.

Preto bolo snahou aj nášho autorského kolektívu pri bývalom OŠaK v Nitre pri zostavovaní Súboru kontrolných úloh z matematiky pre 5.-8. ročník ZŠ skutoč-

nosť, aby sme ako učitelia pri skúšaní vytvorili priaznivé prostredie a atmosféru zameranú na hlbšie skúmanie a poznanie žiakov. Boli sme presvedčení, že zisťovanie úrovne vedomostí, ich preverovanie by malo prinášať stále niečo nové, čo udržuje pozornosť žiakov na primeranej úrovni, má svoj cieľ, systematickosť, udržuje primeranú aktivitu, ale aj náročnosť na žiakov. Ak si žiaci uvedomia, že zisťovanie úrovne vedomostí je pre učiteľa formou na diagnostikovanie, stavajú sa do pozície nenútené a dobrovoľne sa podieľať na tomto procese.

Pri zostavovaní súboru úloh na samostatné písomné práce žiakov sme sa snažili uplatniť nové prístupy k hodnoteniu a klasifikácii vedomostí žiakov. Cieľom tohto materiálu bola snaha upozorniť učiteľskú verejnosť na možnosti uplatňovať **rozvíjajúce hodnotenie učebnej činnosti žiakov**. Ide tu v podstate o to, **aby sme v tomto procese videli predovšetkým žiaka**, psychické procesy, ktoré v ňom prebiehajú na vyučovacej hodine matematiky. Súbor obsahovali neklasifikované písomné práce, ale aj alternatívne písomné práce s možnosťou výberu úloh žiakmi. Zameriam vašu pozornosť na tie druhé.

Naše navrhované typy samostatných prác **umožňovali aj slabším žiakom nestrať celkom sebavedomie i záujem** o riešenie úloh, a tým aj celkový záujem o matematiku, pretože žiakom dávali možnosť výberu úloh podľa ich schopností. Tým sa nám podarilo dosiahnuť čiastočnú elimináciu negatívnych dôsledkov preverovania vedomostí a klasifikácie žiakov. Úspešnosť pri riešení ľahších úloh, a tým aj vyhnutie sa neúspechu pri klasifikácii, motivuje slabších žiakov a vedie ich k pokusom o riešenie náročnejších úloh.

Takto dávaná možnosť výberu úloh má pozitívny účinok aj na záujem dobrých žiakov a zároveň im umožňuje pomerne racionálne využívať čas vymedzený na previerku.

Pri použití alternatívnych previerok bolo potrebné ku každej zadanej úlohe napísať aj **bodovú hodnotu a stupnicu klasifikácie**. V oboch typoch písomných prác, tak neklasifikovaných, ako aj alternatívnych, boli zavedené aj úlohy pod čiarou. Boli to úlohy zväčša divergentného typu alebo náročnejšie úlohy. Žiaci mali možnosť riešiť ich, ak ukončili skôr, ako je orientačne vymedzený čas na riešenie úloh uvedených nad čiarou. Dali sme im ale možnosť podľa ich výberu riešiť úlohy spod čiaru namiesto niektorej úlohy nad čiarou. Pri ich klasifikácii sme ponúkli možnosť zaradiť alebo nezaraďovať do nej riešenie úloh pod čiarou, prípadne aj uznať správne riešenie úlohy pod čiarou ako náhradu za chybné riešenie úlohu nad čiarou.

Bodové hodnotenie a klasifikačná stupnica bola žiakom zverejnená pred písaním týchto prác. To malo poslúžiť učiteľom pri diagnostikovaní a analyzovaní, ale zároveň pomáhať žiakom pri vytváraní návykov sebakontroly a sebahodnotenia. Tento typ kontrolných písomných prác bol žiakmi jednoznačne lepšie prijatý ako písomné kontrolné práce klasického typu, a to z dôvodov, ktoré žiaci uviedli v ankete.

Summary: The author focuses on possibilities of making use of alternative control written tests in order to make teaching of maths more effective in basic schools.

TRETIE MERANIE ÚČINNOSTI METODIKY BRAIN REVIVE VO VYUČOVANÍ FYZIKY

I. Samák, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: Vplyv metodiky Brain Revive na vyučovacie výsledky. Meranie jej účinnosti vo 4. ročníku SOUE v Dubnici nad Váhom. Výsledky zistené meraním.

KLúčové slová: metodika Brain Revive, aplikácia metodiky, meranie účinnosti metodiky

V predchádzajúcich článkoch som uverejnil výsledky vplyvu metodiky Brain Revive na vyučovacie výsledky. Merania som realizoval v každom prípade osobne. V týchto dvoch meraniach boli testované rôzne vzorky profesií v podmienkach SOUE v, okrem štvrtého ročníka. Výsledky som publikoval v Pedagogických rozhľadoch č. 2 (95/96) a č. 5 (96/97). V druhom prípade bol opakovane prehľadne vysvetlený spôsob vyhodnocovania merania.

Pretože mi zostal rest testovať ešte štvrté (maturitné) ročníky, v tomto školskom roku som meranie realizoval aj v nich. Tieto triedy sú špecifické tým, že v máji maturujú. Teda v druhom polroku dochádza ku skráteniu vyučovania o viac ako mesiac. Tiež záver štvrtročného snaženia psychicky ovplyvňuje úsilie žiakov a aj učiteľov, i keď si to zrejme neuvedomujú. Preto sa aj terajšie výsledky môžu od predošlých odlišovať.

Zhrnutie žiackych odpovedí:

- možnosť vybrať si úlohy, ktoré zodpovedajú ich vedomostnej úrovni;
- psychicky labilnejší žiaci si zo začiatku vyberajú ľahšie úlohy, keď získajú po určitom množstve týchto úloh patričné sebavedomie, púšťajú sa do riešenia náročnejších úloh;
- dobrí žiaci vynechávajú elementárne úlohy a riešia úlohy pre nich primerané, zaujímavé, i divergentného typu;
- každý sa podľa svojich schopností a záujmu aktívne podieľa na tvorbe známky z takto stavanej kontrolnej písomnej práce.

V krátkosti ešte zhrniem získané skúsenosti s alternatívnymi kontrolnými prácami:

- a) každej skupine žiakov umožňujú realizovať sa podľa svojich schopností a záujmu;
- b) dávajú priestor rozvíjajúcemu hodnoteniu a sebakontrolle;
- c) motivujú žiakov k učeniu sa matematiky ako vnútornej potreby pre život;
- d) dobré možnosti využitia pri zavedení alternatívnych učebníc.

Aplikácia metodiky prebehla v 2. a 3. štvrtroku. Išlo o dve triedy s profesiou mechanik - elektronik. Boli to relatívne najschopnejší a najambicióznejší žiaci svojho ročníka (školský rok 1996/97).

Uvádžam výsledky merania za triedu po štvrtrokoch (ako v predchádzajúcich prípadoch) a hneď robím výpočet.

Trieda 4. C (18 žiakov - chlapci)

	Priemer	
1. štvrtrok	3 4 2 3 3 4 2 2 2 4 3 4 3 2 2 1 2 3	2,72
2. štvrtrok	2 4 2 3 3 3 1 2 1 3 2 3 3 2 1 2 2 3	2,33
3. štvrtrok	2 3 2 2 3 2 2 2 2 3 2 2 2 2 1 2 2 3	2,16
4. štvrtrok	2 3 2 2 3 2 2 2 2 3 2 2 2 2 1 2 2 3	2,16
$x + y = -0,39$; $x_p + y_p = (-0,39 : 2,33)$		$100\% = -16,7\%$
$x - y = 0$; $x_p - y_p = (0 : 2,16)$		$100\% = 0\%$
		$x_p = -8,3\%$; $y_p = -8,3\%$

Trieda 4. D (18 žiakov - chlapci)

	Priemer
1. štvrťrok 2 4 4 3 4 4 3 4 3 4 3 2 2 3 4 3 3 5	3,33
2. štvrťrok 2 3 3 3 3 3 3 4 3 4 3 1 1 3 4 3 2 5	2,94
3. štvrťrok 1 3 3 2 3 3 3 3 2 3 3 1 1 3 4 3 1 4	2,55
4. štvrťrok 1 2 3 2 3 3 3 2 2 2 3 1 1 3 3 3 1 3	2,27
$x + y = -0,4$; $x_p + y_p = (-0,4 : 3,11) \cdot 100\% = -12,8\%$	
$x - y = -0,18$; $x_p - y_p = (-0,18 : 2,27) \cdot 100\% = -7,9\%$	
$x_p = -10,35\%$; $y_p = -2,45\%$	

x_p - príspevok vôľového úsilia žiakov (napr. kvôli dobremu vysvedčeniu)

y_p - príspevok pôsobenia metodiky Brain Revive

Príspevky znamenajú zlepšenie v tom prípade, ak vyjde záporné číslo!

Ako vidieť, vždy ide o zlepšenie. Prekvapujúce je, že vplyv metodiky je rovnaký ako vôľový vplyv žiakov alebo jasne menší! Takáto skutočnosť bola pozorovaná iba v triede 1. E, ktorá bola dievčenská. Zdá sa teda, že vo štvrtom ročníku má predsa len rozhodujúci vplyv snaha žiakov úspešne ukončiť štúdium.

Zhrnutie všetkých doterajších výsledkov

	Príspevok vysvedčenia	Príspevok metodiky	Odbor
1. A	-0,35 %	-12,85 %	učebný odbor
1. E (o.p)	-4,45 %	-4,45 %	študijný odbor
1. E (m.e.)	1,84 %	-9,36 %	študijný odbor

Summary: The author presents the results gained by the measuring of application Brain Revive methods in teaching maths in 4th form of secondary technical school.

AKO ROZVÍJAM OSOBNOSŤ ŽIAKOV NA HODINÁCH ČÍTANIA

V. Šmelko, Základná škola Dolná Strehová

Anotácia: Potreba zlepšiť úroveň čítania na 1. stupni ZŠ. Príklady vlastných metód motivácie, rozvíjania pozitívneho vzťahu k literatúre, samostatnej práci s knihou, zlepšenie úrovne čítania.

Kľúčové slová: čítanie, čítanie s porozumením, samostatná práca s knihou, výber metódy, osobnosť učiteľa, hodnotenie

“Škola nesmie byť miestom slz, bludiskom a drinou, ale hrou, hosinou a rajom.”

(J. A. Komenský)

Už ako študent pedagogickej fakulty (počas súvislej pedagogickej praxe) nebol som spokojný s úrovňou čítania žiakov na 1. stupni. Rozmýšľal som o zavedení vlastných metód na zlepšenie a skvalitnenie výchovno-vyučovacieho procesu. Pociťoval som akési nutkanie tento stav zmeniť. Nielen úroveň čítania, ale aj prácu s literatúrou, túžbu po vedomostiach, čiže formovanie osobnosti žiaka od 1. ročníka ZŠ.

Z odborných publikácií vieme, že počet dyslektic-

2. A	2,5 %	-8,2 %	učebný odbor
2. E	-3,5 %	-11,7 %	študijný odbor
3. A	3,11 %	-8,21 %	učebný odbor
3. E	-3,45 %	-13,00 %	študijný odbor
4. C	-8,3 %	-8,3 %	študijný odbor
4. D	-10,35 %	-2,45 %	študijný odbor

Priemerné výsledky**Študijné odbory**

Priemerný vplyv vysvedčenia: -4,7% (zlepšenie)

Priemerný vplyv metodiky: -8,2% (zlepšenie)

Učebné odbory

Priemerný vplyv vysvedčenia: 1,7% (zhoršenie)

Priemerný vplyv metodiky: -9,75% (zlepšenie)

Oba odbory súhrnne

Priemerný vplyv vysvedčenia: -1,5%

Priemerný vplyv metodiky: -9%

Hoci sa v štvrtých ročníkoch a v dievčenskej triede vplyv metodiky ukazuje byť na úrovni vôľového úsilia žiakov dosiahnuť dobré vysvedčenie (alebo ešte slabší), celkovo je vplyv metodiky silnejší ako vôľová snaha žiakov. Je to iste zaujímavý záver. Pre objektivizáciu by však bolo potrebné uskutočniť meranie viacerými ďalšími vyučujúcimi.

Aplikácia metodiky je veľmi jednoduchá. Nevyžaduje žiadne materiálne ani časové prostriedky. Jej zmysel som vysvetlil v Pedagogických rozhľadoch č. 1 (95/96), kde sú tiež odporúčané zdroje evokačných otázok.

kých detí mierne stúpa. Žiaľ, mnoho učiteľov má také skúsenosti, že rastie aj počet detí, ktorým sa v predpokladanom čase nedarí osvojiť si čítanie s porozumením. Príčiny sú rôzne, okrem iného aj prevaha obrazových informácií, ktoré na deti pôsobia prostredníctvom televíznej obrazovky či filmu a nemotivujú ich k čítaniu. Počty hodín, ktoré deti od útleho veku presedia pred obrazovkou, sú z mnohých hľadísk varovné. V niektorých krajinách sa dokonca hovorí o ohrození kníh, preto chcem prispieť aj vlastnou prácou k rozvoju čítania.

Predstavením vlastných metód chcem ukázať, ako

je možné pracovať so žiakmi, nehľadiac na to, či je čítanka taká alebo onaká, či sa už nové učebnice dostali deťom do rúk alebo nie. Je nespočetne veľa možností, ako malého začínajúceho čitateľa zaujať, ako ho viesť k samostatnej práci s knihou. Záleží len na učiteľovi. Správna voľba knihy, správny výber učiteľovej metódy otvorí deťom úchvatný svet. Anglický esejista 18. storočia Richard Steel napísal, že čítanie má pre myseľ rovnaký význam ako gymnastika pre telo. Učí deti premýšľať, orientovať sa vo vlastnom vnútri a vydať sa do ríše vedomostí cestami, ktoré si samo vyberie.

V nasledujúcej časti uvediem niekoľko metód, ktoré sa mi v praxi osvedčili.

“Čitateľské” služby

Jednou z metód, ktorú často používam, je samostatná práca žiaka s knihou. Túto metódu sme so žiakmi nazvali *metódou “čitateľských služieb”*. Služby preto, lebo na každej hodine čítania má (podľa abecedného zoznamu) jeden žiak “čitateľskú” službu.

Každé dieťa túži po uplatnení a tu sa môže pod vedením učiteľa uplatniť i veľmi slabý čitateľ. Pri vhodne formulovanej náplni takýchto hodín sa deti zbavujú trémy, ostýchavosti, strachu z toho, že pred kolektívom so svojím prejavom neobstoja a deti sa im budú vysmievať. Naopak, tieto služby dovoľujú pociťovať radosť z úspešného vystúpenia a z pochvaly za nezriedka i práce dosiahnutý výkon. Žiak predstúpi so svojou knihou pred spolužiakov a predstaví ju: povie názov knihy, meno autora, ilustrátora, prípadne, ktoré vydavateľstvo ju vydalo a ktorú rozprávku alebo článok si vybral. Oboznámi žiakov s postavami, ukáže ilustrácie, ktoré sú v knihe. Povie, čo sa mu najviac páčilo, porozpráva stručný obsah a potom úryvok (krátku rozprávku) prečíta. Ak úryvok žiakov zaujme, prečítame si z ukážky viac, pričom sa vystriedajú viacerí čitatelia.

Príklad: “Vybral som si knihu Z rozprávky do rozprávky. Preložila ju Eva Kýšková, ilustrovala Jana Kingová. Najviac ma zaujala rozprávka Červená čiapočka. Vystupuje tu malá Marienka, ktorú volali Červená čiapočka, stará mama, vlk a drevorubači. Najviac sa mi páčilo, že sa nebála vlka. Išla s koláčmi k starej mame. Stretol ju vlk a vyzvedal sa, kam ide. Keď sa to dozvedel, utekal, aby tam bol prvý. Zjedol starú mamu a potom Červenú čiapočku. Nakoniec ich z vlkovoho brucha vyslobodili drevorubači.”

Samozrejme, iné vyžadujem od žiakov 1. ročníka, ktorí majú problémy vo vyjadrovaní, v čítaní, a iné od žiakov 3. a 4. ročníka, ktorí už nemajú problém vystúpiť pred kolektívom a plynule sa vyjadrovať. Keď príde čitateľ s knihou opakovane, povie, čo v nej čítal ďalej, čo ho zaujalo, opäť o tom rozpráva a číta. Zhodnotenie celého výstupu robím v rozhovore so žiakmi. Vyjadrim

sa ku knihe samotnej, či sa mi páči, či je vhodná pre čitateľa. Ak viem, poviem niečo o autorovi a dám možnosť vyjadriť sa aj ostatným žiakom, či knihu poznajú, či ju tiež čítali, ako sa im páčila a pod. Takýmto spôsobom si deti utvárajú určitý vkus a budú si vedieť vyberať pre seba lepšie knihy.

Je to dobrý pocit, keď sa žiacke výstupy zlepšujú, keď sa prostredníctvom kníh očividne mení kvalita ich čítania, slovná zásoba, spôsob ich komunikácie, vyjadrovania, ako sa vytvára osobnosť. Mám radosť, keď vidím, ako neustále rastie záujem o detskú knihu.

Kontrola správneho čítania - hra na bodky a čiarky

Túto metódu využívam u všetkých žiakov. Často sa stáva, že žiaci vynechávajú interpunkčné znamienka, spájajú vety, nerobia pauzy, zle intonujú. Mnohí žiaci si myslia, že ak čítajú rýchlo, je všetko v poriadku.

Táto metóda je vlastne hrou, ktorú sa žiaci radi hrajú. Voláme ju hra na bodky a čiarky. Hru začínam ja alebo niektorý zo žiakov, ktorý správne a rýchlo číta. Číta sa krátky text (4-5 viet), ostani majú pripravené papiere a perá. Text číta jeden žiak. Musí čítať správne, dávať dôraz na interpunkciu (zameriava sa na bodky a čiarky). Ostatní žiaci pozorne počúvajú. Keď si myslia, že v texte je čiarka, urobia na papier čiarku. Keď si myslia, že je koniec vety, urobia bodku. Čítanie je správne vtedy, keď sa počet bodiek a počet čiarok v prečítanom texte zhoduje s počtom, ktorý zaznačili žiaci. Ak má väčšina žiakov z triedy rovnaký počet bodiek a čiarok, znamená to, že žiak číta výborne a zaslúži si potlesk.

Práca s časopismi - hra na hlásateľov

Časopisy sa svojou tematickou rozmanitosťou a ilustračnou pestrosťou stali v mojich triedach nenahraditeľnými prostriedkami výchovy detského čitateľa. Krátkymi textami privábajú i technicky najslabších čitateľov triedy. Žiaci si nosia vlastné časopisy, nielen detské, ale aj pre dospelých, z ktorých si robíme takzvaný prehľad správ a zaujímavostí. Hráme sa na hlásateľov. **Príklad:** “Hlási sa vám štúdio 3. B. Pri prehľade zaujímavostí vás víta Vierka Folková. Slovenská rocková skupina HEX existuje už sedem rokov. Štyria pohotoví chalani dosiaľ nahrali 3 platne. Sú to napr. hity: Dobrý motýľ, Vetroň 1, 2, 3, Dobrý deň. Sledovali ste na TV Markíza ... “ Na pracovnom vyučovaní si žiaci vystrihli z kartónu televíznu obrazovku, ktorú používame pri tejto činnosti. Je to jedna z metód, ako žiakov zaujať na konci hodiny alebo vyučovania, kedy sú už pomerne unavení.

Z časopisov sa dozvedajú o známych osobnostiach, o nových knihách a pod. Aj tu majú možnosť realizovať sa, rozvíjať svoju osobnosť.

Ilustrácie

Mnohé čítankové texty sú bez ilustrácií, niektoré ilustrácie sa žiakom nepáčia, nevyhovujú im. Najmä čítanky pre 3. a 4. ročník majú nevyhovujúce obrázky - kresby. V takomto prípade musí učiteľ hľadať doplnujúce zdroje a možnosti. Práve tu je možnosť realizovať sa, popustiť uzdu fantázie. K takýmto článkom, rozprávkam, príbehom, kapitolám z kníh, básničkám vytvárame vhodné ilustrácie. Vtedy si hovoríme, že sme malými ilustrátormi. Žiaci si text najprv prečítajú (tiché čítanie), a potom na papieri nakreslia k nemu vhodné obrázky, ktoré očísľujú podľa postupnosti deja. Slabší žiaci kreslia väčšinou len to, čo sa im najviac páčilo. Nakoniec sa všetci spolu snažíme obrázky zoradiť podľa postupnosti deja. V 1. a 2. ročníku kreslia všetci žiaci obrázky k rovnakému textu podľa toho, čo sa im najviac páčilo. Potom ilustrácie pozbieram a zoradíme ich spolu so žiakmi podľa toho, ako dej nasleduje. Vznikne nám akési leporelo, podľa ktorého sa žiaci učia rozprávať obsah. Tu sa môžu uplatniť aj slabší čitatelia, ktorí radi kreslia. Pekný je pohľad na šťastné tváre, pretože každý prispel svojou kresbičkou. Túto metódu využívam najmä v 1. a 2. ročníku pri nácviku čítania s porozumením. Zaraďujem ju do hlavnej časti vyučovacej hodiny.

Hodnotenie ako pozitívny proces pri vytváraní osobnosti žiaka

Žiak je predovšetkým osobnosťou. Má svoju hodnotu a dôstojnosť, je svojskou individualitou, ktorá niečo znamená, ktorá môže niečím dôležitým a zaujímavým obohacovať ostatných. Nemožno k nej pristupovať ako k niekomu, kto ešte nič nevie, nič neznamena a hodnotnou osobnosťou sa stane až potom, keď ho dospelí vychovávajú a všetko naučia. Naopak, dieťa veľa vie, lenže inak ako dospelí, veľa vecí sa dokáže naučiť aj urobiť samostatne. Ak je žiak osobnosťou, má teda právo byť sebou samým, môže mať zo svojho pohľadu pravdu, aj keď je iná ako učiteľova. Má právo vzoprieť sa dospelému. Tieto zákonitosti plne rešpektujem a snažím sa odbúrať všetko, čo by žiaka ponížovalo, podceňovalo, diskriminovalo. Beriem do úvahy, že žiak je predovšetkým dieťaťom a byť žiakom je len jednou z jeho so-

ciálnych rolí.

Súčasťou detstva je aj čas strávený v škole. Veľakrát sa hovorí: "Aký učiteľ, taký žiak," čiže v širšom poňatí - "aká škola, taká osobnosť". Za jeden z najdôležitejších fenoménov školy považujem hodnotenie žiaka. Hodnotenie také, ktoré je spravodlivé, ktoré pozitívne vplyva na vytváranie osobnosti, ktoré žiaka povzbudí a nie naopak. Žiak prežíva atmosféru vyučovania ako pozitívnu alebo negatívnu predovšetkým podľa jednej dôležitej skutočnosti - ako ho učiteľ hodnotí.

V čom som najlepší

Kritika znižuje sebavedomie detí a je často príčinou obáv, strachu, stresu, aby žiak niečo zle nepovedal, neurobil, nevynechal, nepokazil. Pod takýmto psychickým tlakom sa veľmi ťažko pracuje. Všimol som si, že dobrí žiaci sa hlásia oveľa častejšie ako slabší. Úspešní žiaci sú často chválení, rastie ich sebavedomie a túžia po ďalšom úspechu. Tí druhí, možno práve vďaka nie najcitlivejším hodnoteniam ich prejavov, sú opatrní, brzdia ich strach z opätovného neúspechu. Aj oni však veľmi túžia po uznani a pochvale. Pomôže im oveľa viac ako kritika.

Žiaci sa líšia svojimi výkonmi tak, ako sa odlišujú aj svojimi schopnosťami. Snažím sa, aby v mojom hodnotení bolo vždy povzbudenie. Veď aj ono môže mať rôzne podoby. Chcem ním zároveň motivovať aj diferencovať. Snažím sa odbúrať tendenciu hodnotenia žiaka - dieťaťa podľa toho, aké má známky z "hlavných predmetov", z matematiky a slovenského jazyka. Usilujem sa, aby dieťa nežilo v tom, že ak je slabé v matematike, potom je zlým človekom, nič nedokáže,

ak pomaly číta, potom je pomalé vo všetkom. Takéto a podobné zmýšľanie sa snažím zmeniť už deviaty rok. V každej triede, v ktorej učím, vstúpim žiakom, že každý nemôže byť výborný v matematike a pod. Existujú aj iné vyučovacie predmety, v ktorých môže byť žiak výborný. Uvádzam im príklady zo života, vysvetľujem, že každý žiak, každé dieťa je v niečom výnimočné, preto nie je dôvod podceňovať sa. Počas svojej osemročnej praxe som sa nestretol so žiakom, ktorý by nebol v niečom výnimočný.

Napr.: Vynikajúci futbalista je osobnosťou, každý ho obdivuje, aj finančne je ohodnotený - takisto ako inžinier, ktorý je výbor-



Koláž č. 3: Skúmanie a porovnávanie vlastností rôznych rezov písma vo vzťahu k vyjadreniu slova (k príspevku S. Troppa na s. 25).

ný v matematike, ale vo futbale mu to akosi nejde. Podobný prípad uvádzam s hercom. Napr.: V relácii Aj múdry schybí sú rozhovory so známymi hercami, ktorí ukážu svoje vysvedčenie pred kamerou a nie sú tam vždy výborné známky. Nikto z nich, či je to herec, futbalista, inžinier, chemik, spevák, sa nepodceňuje. Dokázali, že sú v niečom najlepší.

Preto som v triede zaviedol systém pozitívneho hodnotenia s názvom V čom som najlepší, aby dieťa hľadálo samé seba, aby sa každé dieťa "našlo", objavilo, v čom je výnimočné, aby ho iní obdivovali, aby sa malo s čím pochváliť, aby bolo sebavedomejšie. Dôležité pre dieťa je, aby to vedeli aj iní učitelia, iní žiaci, preto sme urobili nástenku V čom som najlepší. Na nej je zoznam žiakov celej triedy a vedľa činnosť, skutky, vyučovacích predmet, všetko, v čom jednotlivý žiak vyniká nad ostatnými.

Dávam si pozor, aby negatívne stránky dieťa neboli nikde v triede zviditeľnené, na žiadnej nástenke, na žiadnom papieri a pod. V súvislosti s hodnotením mi nedá nespomenúť jednu príhodu, ktorú som zažil ako študent pedagogickej fakulty a práve na základe tejto skúsenosti som sa rozhodol pre pozitívne hodnotenie žiakov. Stalo sa to na súvislej pedagogickej praxi. Počas jednej veľkej prestávky som si vypočul rozhovor dvoch prvkov rozprávajúcich sa o hodnotení, o ich menách, napísaných na plagáte. Bol tam namalovaný veľký strom, na ňom a pod ním z farebného papiera vystrihnuté a špendlíkom pripnuté jablká. Na každom jablku bolo napísané meno žiaka. Tie jablká - mená,

ktoré boli pripnuté na korune, boli výbornými, dobrými žiakmi z matematiky (najvyššie umiestnený bol najlepší) a pod stromom alebo niekde na kmeni tí slabí. Spomínaní dvaja žiačikovia sa posmievali tretiemu, ktorý práve prišiel k nim, že nevie počítať, že jeho jablko spadlo zo stromu a zhnije. Malý žiačik sa rozplakal. Som presvedčený, že to nebolo prvý ani poslednýkrát. Dokáže sa v takejto situácii žiak natoľko zlepšiť, aby sa jeho jablko ocitlo na strome alebo ostane stále pod ním? Ten strom tam visel celý školský rok a chlapčekomu bolo stále pod ním, ako som aj predpokladal. Prečo asi?

Chcem poukázať na to, že každý, kto prišiel do spomínanej triedy, mohol si prečítať jeho meno, nehovoriac o spolužiakoch, ktorí ho videli každý deň. Nikde v triede na inom mieste nebolo jeho meno v tom lepšom svetle. Celý školský rok sa nik nemohol dozvedieť nič dobré o tom žiakovi, zviditeľnené bolo len to, že je slabý v matematike. Pritom som vedel, že chlapec mal nádherný, čistý hlas a pekne spieval, ale to nebolo pre učiteľku "dôležité". A pre samotné dieťa? Mám pochybnosti, či sa uvedeným spôsobom "hodnotením" dieťa bude vedieť v niečom presadiť, či si dokáže veriť, keď už bolo zaradené, dostalo nálepku, že je slabé. Pritom niekedy stačí tak málo, aby sme nevychovali potenciálnych narkomanov, bezdomovcov a pod. - ukázať našim žiakom, že si ich vážime a máme radi nie preto, že sú dobrými žiakmi, ale preto, že sú ľudskými bytosťami, osobnosťami, individualitami.

Summary: The author deals with an unsatisfactory situation in reading comprehension. He presents several ways of how to improve the existing state.

UKÁŽKY VYUŽITIA TVORIVOSTI NA HODINÁCH SLOHU V 7. A 8. ROČNÍKU

Jana Gul'ová, Základná škola, Rajčianska 3, Bratislava

Anotácia: Úloha učiteľa pri odhaľovaní a rozvíjaní tvorivosti žiaka. Motivácia. Ukážky aktivít podporujúcich tvorivosť na hodinách slohu. Vlastné skúsenosti.

KLúčové slová: tvorivý učiteľ, tvorivý žiak, motivácia, rozvoj tvorivosti

Počas môjho niekoľkoročného pôsobenia na ZŠ ako učiteľky slovenského jazyka a literatúry ma vždy zaujímali psychologické problémy, ktoré sa týkali tvorivosti. Táto téma je mi zvlášť blízka, pretože som sa stretla s deťmi, ktoré mali vyslovene tvorivé myslenie. Ich tvorivosť bola často považovaná za neposlušnosť, nesústreďenosť na daný problém a vymykanie sa z priemeru. Nad týmito problémami sa musíme zamýšľať aj my učitelia, aby sme dokázali podnecovať svojich žiakov k mysleniu. Nestačí, aby sme žiakovi sprostredkovali iba

poznatky a spôsoby riešenia úloh, ktoré tvoria základ jeho vzdelanosti, je potrebné rozvíjať aj jeho schopnosť pružne využívať osvojené poznatky novým spôsobom, aplikovať ich v praxi, podnecovať žiakovu schopnosť aktívne nápadito a samostatne myslieť.

Žiakov treba viesť k tomu, aby sa nebáli povedať svoj názor, aby sa dokázali realizovať, presadiť, uvoľniť svoje myslenie a využiť fantáziu, ktorá im je vlastná. Každé dieťa má určité základy tvorivých schopností. Treba ich vedieť odhaliť a rozvinúť. Dôležité je vhodné

kladenie otázok žiakom. Otázky rozvíjajúce tvorivosť sú také, ktoré vyžadujú analytické myslenie, majú otvorený koniec, vyvolávajú hodnotenie, provokujú, majú informačný charakter. Úlohy, ktoré zadávame deťom, musia byť zaujímavé, dramatické, musíme ich starostlivo formulovať, aby u žiaka vzbudili záujem.

Učiteľ, ktorý je tvorivý, rešpektuje nezvyčajne kladené otázky, neobvyklé nápady a myšlienky žiakov, dáva žiakom pocítiť, že si ich nápady váži, že sú hodnotné, umožňuje žiakom hodnotiť výsledky ich činnosti. Svoje vlastné hodnotenie žiakom vždy zdôvodní.

Vo svojom príspevku prezentujem vlastné predstavy a následné skúsenosti, ako je možné rozvíjať tvorivosť žiakov na hodinách slohu.

Téma: Opis umeleckého diela

M. Benka: Matkina pieseň

Výchovno-vzdelávací cieľ: Rozvíjanie vyjadrovacích zručností žiakov pri pozorovaní umeleckého diela, Návrik opisu, vzťah k prírode, materinský cit

Metódy a formy: Riadený rozbor, skupinová práca, práca so slovníkmi, samostaná práca, individuálne prejav žiakov

Pomôcky: Reprodukcia obrazu, monografia o M. Benkovi, epirex, gramafón, platne, slovníky (MSS, SSJ)

Postup:

1. a) Motivácia spojená s interpretáciou umeleckého diela
b) Riadený rozhovor
c) Interpretácia obrazu učiteľom
2. a) Štylistické cvičenie
b) Samostatná práca v skupinách
c) Hodnotenie výsledkov činnosti
d) Poznámky v zošitoch.
3. a) Súvislé opisovanie obrazu jednotlivými žiakmi v skupinách
b) Návrh na písomné opisovanie obrazu na domácu úlohu.

Priebeh vyučovacej hodiny

Opisovanie umeleckého diela na zvolenom obraze umožňuje detailnejšie pozorovať prácu s výtvarnými prostriedkami (farba, línia, plocha) a opisovať. V úvodnej časti bola navodená atmosféra vnímania umleckého diela pomocou farebných fotografií z monografie o M. Benkovi pomocou epirexu. V riadenom rozhovore žiaci odpovedali na otázky:

Čo vás na obraze zaujalo najviac?

Akým dojmom na vás obraz zapôsobil?

Kde sa nachádza originál obrazu?

Po tomto úvode sme so žiakmi pristúpili k samotnému opisovaniu obrazu. Išlo o obsahovú interpretáciu s dôrazom na symboliku jednotlivých prvkov znázornených na obraze spolu s formálnou interpretáciou výtvarných výrazových prostriedkov umeleckého diela. Žiaci spoločne sledovali farebnú reprodukciu. Zámerom bolo vysvetlenie kompozičného a ideového plánu obrazu.

Interpretácia obrazu:

Obraz je typickým príkladom na tradičnú kompozíciu diel M. Benku, ktorý zobrazoval krásu slovenskej prírody, život a prácu nášho ľudu.

Na tomto obraze zachytil lásku matky k svojmu dieťaťu. Podarilo sa mu zachytiť pravý obraz skromnej, pracovitej rodiny. V popredí obrazu vyniká matka, kľáčiaca pri svojej drobnej ratolesti. Tíško jej spieva krásnu uspávanku, ktorou poteší malé srdiečko, vnesie do neho kúsok citu, nežnosti a aspoň na chvíľu upokojí prosebne znejúci hlas. Pieseň už oddávna bola neoddeliteľnou súčasťou života nášho ľudu. Dominantná postava matky sklonenej nad kolískou je oblečená do jednoduchých bielych plátenných šiat. Čepiec jej chráni hlavu pred hrejúcim slnkom. Matkin vládny pohľad prezrádza hlbokú oddanosť dieťaťu, ktoré je uložené v kolíske zhotovenej z plachty a ukryté pred páľavou slnka. Na obraze nás zaujme pohľad na otca, ktorý neúnavne pracuje na poli, čím umožní matke krátky oddych a čas potrebný na obriadenie svojho dieťaťa. V ľavej časti obrazu možno vidieť dve kravky, ktoré boli užitočné pri namáhavých prácach na poli.

Pozadie obrazu dotvárajú s' a obry rozľahlé končiare hôr, ktoré zvyrazňujú krásu slovenskej prírody. Pod nimi sa rozprestierajú široké skosené lúky a rady obilných stohov sušiacich sa na zlatistom slnku.

Obraz tvorí nielen myšlienkovú, ale aj farebnú jednotu. Prevládajú na ňom teplé farby. Tým, že M. Benka použil viaceré odtiene farieb červenej, žltej, hnedej, okrovej, dosiahol farebnú vyváženosť a svetelný efekt. Prostredníctvom teplých farieb pôsobí na nás obraz dojmom sily, tepla. Z celého diela vyžaruje pokoj, láska a neha i keď je tu zachytený ťažký život slovenského ľudu.

Na tejto vyučovacej jednotke sa dajú dobre využiť medzipredmetové vzťahy. Na hodinách výtvarnej výchovy sa žiaci učili poznávať vlastnosti farieb, spôsoby ich miešania, vytváranie nových farebných kombinácií.

Na lepšiu orientáciu a výstižnejšie vyjadrenie o farbách mali žiaci k dispozícii symboliku farieb:

červená - teplo, radosť, oheň, sila, život, láska, činnosť
žltá - slnko, žiara, teplo
oranžová - energia, zrelosť
hnedá - pokoj, istota
biela - čistota, nevinnosť.

Počas vnímania obrazu zneli slovenské uspávanky v podaní D. Laščiakovej.

V ďalšej časti hodiny žiaci riešili štylizované a štylistické cvičenia pomocou farebnej reprodukcie uvedenej v literatúre pre 7. ročník v šiestich heterogénnych skupinách.

Skupina č. 1, 2 riešila tieto úlohy:

1. Ktoré ľudové piesne o práci roľníka poznáte?
2. Ktoré príslovia a porekadlá viete spojiť s týmto obrazom?
3. Tvorte synonymá k slovám zem, voľnosť, roľník.

Skupina č. 3, 4:

1. Vysvetlite, ktoré farby sú na obraze najviac zastúpené.
2. Tvorte prirovnanie k farbe červená, žltá, hnedá, oranžová.
3. Tvorte epitetá k slovám zem, voľnosť, roľník, matka.

Skupina č. 5, 6:

Tvorte súvislý opis

- a) ústredného motívu obrazu,
- b) pozadia obrazu.

Spoločnou úlohou pre všetky skupiny bola práca so slovníkom slovenského jazyka. Vysvetlite význam slov: pieseň, motív, práca, farba, kompozícia, silueta, reprodukcia, tradícia.

Každá skupina spoločnú úlohu riešila súťaživou formou v čo najkratšom čase. Po vyriešení úloh skupiny porovnávali, hodnotili a dopĺňali svoje riešenia. Najlepšie sa zapísali do zošitov. Po odznení všetkých úloh sme vyhodnotili najlepšiu skupinu a mohli sme pristúpiť k ďalšej časti - ústnemu opisu obrazu.

Výhodou bolo, že v triede súčasne vyučujem výtvarnú výchovu, a tak sú žiaci zvyknutí pomenovávať farby a výstižne poznať jednotlivé farebné odtienky žltej (citrónová, jasnožltá, zlatistá), červenej (vínovočervená, tmavočervená, tehlovočervená, hnedočervená).

Hľadaním synonymických výrazov sa slovná zásoba žiakov podstatne rozšírila.

V záverečnej časti hodiny žiaci dostali spoločnú úlohu - opísať obraz Matkina pieseň alebo iný, ktorého reprodukciu si prinesli, alebo všetci žiaci mohli pozorovať iný obraz v učebnici.

Ukážka vyučovacej hodiny č. 2: Sloh - 8. ročník

Téma: Citovo zafarbený (náladový) opis jarného dňa. Citové a zmyslové vnímanie jarnej prírody a jej umelecké vyjadrenie prostredníctvom umenia.

Výchovno-vzdelávací cieľ:

Nácvik citovo zafarbeného opisu

Medzipredmetové vzťahy

Vzťah k prírode

Znaky opisu, citovo zafarebného opisu

Metódy a formy: Práca v skupinách, riadený rozhovor, individuálne prejavy žiakov

Pomôcky: Reprodukcie umeleckých diel s jarnou tematikou, fotografický materiál prírodných krás a mláďat zvierat, gramafón, platne, básne s jarnou tematikou, slovníky

Posup:

- a) Motivácia spojená s interpretáciou umeleckých diel
- b) Interpretácia obrazov, hudobných skladieb, básní
- c) Štylistické cvičenia
- d) Samostatná práca žiakov v skupinách
- e) Hodnotenie činnosti
- f) Príprava na súvislý citovo zafarbený opis

Priebeh vyučovacej hodiny

Vyučovaciu hodinu sme začali relaxačne. Pri tónoch Vivaldiho Jari (Štyri ročné obdobia) a pri vnímaní fotografického materiálu znázorňujúceho jarnú prírodu žiaci uvažovali o nálade, atmosfére, ktorú v nich umelecké diela vyvolávali. Nasledovala práca v skupinách. Do každej skupiny si mali žiaci priniesť predmety, ktoré istým spôsobom charakterizujú jar. Priniesli ich veľa, kvietok - fialky, prvosenky, vetvičku bahniatok, reďkovku, veľkonočné vajička, obrázky jarnej prírody, báseň P. O. Hviezdoslava Z úzkej izby, gramofónovú platňu Tanec kuriatok od M. P. Musorgského. Jednotlivé zadované veci si žiaci v skupine uložili a mohli začať s interpretáciou svojich ukážok. Spoločne sledovali vystúpenie zástupcov svojich skupín, ktorí sa snažili interpretovať symboliku jari na uvedených príkladoch. Vychádzali pri tom už doposiaľ naučených poznatkov o opise a opise umeleckého diela.

Skutočnosť, že skoro všetky veci použité na tejto hodine si žiaci zadovážili sami, sa osvedčila, pretože deti boli vopred zapojené do témy, čím v nich vzrástol záujem o ňu. Systém takejto predprípravy by sa mal stať pravidlom, aby si na žiaci zvykli a tešili sa na spoločnú prácu. V ďalšej fáze hodiny žiaci riešili nasledovné úlohy.

Spoločné zadanie úlohy pre všetky 6 skupín:

Ktoré farby prevládajú na jednotlivých reprodukciách? Hľadaj spoločné znaky jari na prinesených reprodukciách.

Skupina č. 1, 2:

Tvorte prirovnania k farbe zelená, modrá, biela, červená.

Skupina č. 3, 4:

Tvorte epitetá k slovám kvietok, strom, les, ráno, deň, lúka, slnko

Skupina č. 5, 6:

Vysvetlite významy slov reprodukcia, hora, motív.

Po vyriešení úloh sa zhodnotila činnosť, pričom žiaci samostatne hodnotili, porovnali a dopĺňali svoje úlohy. V závere hodiny žiaci dostali na domácu úlohu urobiť

písomný citovo zafarbený opis na tému Jarná prechádzka lesom, Jarné ráno, Môj obľúbený kvietok a pod.

Nácvik súvislých ústnych prejavov formou skupinového vyučovania nevyužíva ešte každý učiteľ SJ. Podľa mňa je práve skupinová práca tým ideálnym medzistupňom, ktorý poskytuje učiteľovi bohaté možnosti na výchovné vplyvanie, na rozvoj komunikatívnych zručností potrebných na vytváranie a udržiavanie prirodzenej socializácie žiakov. Ak robíme nácvik súvislých prejavov v skupinách, nebýva taká výrazná ani téma pri pokusných vystúpeniach jednotlivcov. Triedy, v ktorých učím, sú zvyknuté pracovať v skupinách už od 5. ročníka. Často dostávajú úlohy s medziskupinovou i vnútroskupinovou diferenciaciou. Žiaci si v heterogénnych skupinách počínajú samostatne, iniciatívne, sú naučení používať primeranú kritickosť pri hodnotení a posudzovaní prác i prác svojich spolužiakov. Zároveň sa v skupinách zabezpečuje väčšia aktivita, súťaživosť, kontrola je dôslednejšia, hodnotenie objektívnejšie.

Ukážka vyučovacej hodiny č. 3: Sloh - 7. ročník

Téma: Základné jazykové štýly - umelecký štýl
Vých.-vzdel. cieľ: Vlastnosti umeleckého štýlu, Kultúra slovného prejavu, Umelecký text, Vlastenectvo
Metódy - formy: Medzipredmetové vzťahy (list, hudba, výtvarné umenie), Skupinová práca, individuálne prejavy žiakov

Pomôcky: gramofón, platne, básnická zbierka P. Koyša Pieseň o Slovensku, obrazový materiál

Postup:

1. Motivácia - pieseň Aká si mi krásna, pozorovanie obrazov s tematikou krásy Slovenska
2. Riadený rozbor - oboznámenie s cieľom hodiny, zopakovanie poznatkov o hovorovom, administratívnom a náučnom štýle ústnou formou
 - a) Vybrať zmiešané slová z rôznych štýlov a napísať identifikovateľný text
 - b) Premieňanie odborného opisu na umelecký text
 - c) Premieňanie správy na poviedku
 - d) Urobiť z básne epický žáner
3. Rozdelenie úloh (v každej skupine text s Koyšovou básňou)
 - Každá skupina vyberie verše, ktoré ju najviac zaujali.
 - Čím dosahuje autor estetický zážitok?
 - Čo je zámerom autora?
 - Vyhľadajte jazykové umelecké prostriedky v texte.
 - Zaznamenajte ich písomne.
4. Prečítanie úlohy za každú skupinu - bodove
5. Vyhodnotenie prác
6. Upevnenie získaných vedomostí
7. Zarecitovanie básne, ktorú žiaci rozoberali

8. Zadanie domácej úlohy - Pokúste sa o umelecký jazykový štýl napísaním citovo zafarebného opisu alebo krátkej básne Moja vlasť.

Pri tomto postupe žiaci počas celej hodiny (v úvodnej časti - bod č. 2) i v druhej časti hodiny plnia aplikačné úlohy, pričom majú možnosť prejavovať sa tvorivo a originálne.

V ďalších príkladoch slohových a literárnych tém som sa nezamerala na štruktúru hodiny, spôsob motivácie a formu prezentácie literárneho diela, ale iba na príklady úloh a otázok, ktoré sa mi osvedčili pri práci s tvorivým postupom. Tieto úlohy nie sú chronologickým postupom prác na hodine.

Téma: Kniha. Odborný opis - 7. ročník

Vých.-vzdel. cieľ: Oboznámenie žiakov s odborným opisom, Vzťah ku knihe

Úlohy: - Mohli by ľudia žiť bez kníh?

- Ak si myslíš, že áno, povedz prečo!

- Ak si myslíš, že nie, uveď dôvody!

- Čo by sa stalo, keby neexistovali knihy?

Porozprávaj o tom!

- Vyber z tašky niekoľko kníh - učebníc a povedz, v čom sú podobné, v čom sú odlišné!

- Vysvetli význam slov tiráž, titul, motto, obsah, predsádka (pomôž si so Slovníkom Sj)

Téma: Opis športovej hry - 7. ročník

Výchovno-vzdelávací cieľ: Nácvik opisu, Výcvik v myslení, dôvtipnosť

Úlohy: - Pripravte v skupine ukážku športovej hry, ktorú predvediete bez slov (pomocou gestikulácie, mimiky)

- Povedzte, o ktorú hru išlo!

- Napíš čo najviac podstatných mien, ktoré by si využil pri opise tejto hry!

- K trom podstatným menám pridaj prídavné meno a utvor zo spojenia jednoduché vety a súvetia!

- Na podstatné mená ihrisko, hala, faul utvor rôzne vety podľa obsahu (oznam., opyt.) a rozhodni, ktoré použijeme pri opise!

- Rozhodni, ktorý výraz je správny! Pomôž si slovníkom (KSSJ) v postavení mimo hru - mimo hry, mimo ihrisko - mimo ihriska, korčule - brusle, branka - gól, ihrisko - ihrisko

- Vysvetli výraz polčas, faul, pivotmanka, hala, trestný bod a uveď, z ktorej hry sú tieto športové termíny!

- Zostav vety na uvedené výrazy v takom poradí, ako ich budeš používať pri opise tejto hry!

Na záver chcem povedať len toľko:

Na základe mojej cieľavedomej a konkrétnej práce na vyučovacích hodinách slovenského jazyka, slohu

a literatúry sa stotožňujem s konštatovaním viacerých odborníkov, že tvoriví učitelia majú aj tvorivých žiakov. Z toho vyplýva, že pri rozvíjaní tvorivosti v škole sa neobohacuje iba objekt - tvorivý potenciál žiaka, ale tvorivejší sa stáva i tvorivý subjekt - učiteľ.

Summary: The author presents methods and activities which she uses for the creativity development of her pupils at composition lessons.

Zatial

*Možno tomu ani
nikto neuverí.*

V profesionalizme sme zatiaľ amatéri.

J. Bily

POSTAVENIE PÍSMO VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

S. Tropp, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Modelovanie obsahu a úlohy práce s písmom vo výtvarnej výchove

Významnosť vizuálnej komunikácie je dnes výrazne posilnená digitalizáciou, ktorá jej otvára nové priestory, spôsoby a postupy. Pružnosť a tvárnosť, ktorú počítač ponúka znakom písma, vytvára požiadavky na myslenie a prístupy v iných rovinách, ako boli doteraz zaužívané. Počítač už nie je výsadou vedca, špecialistu. Je všeobecne prístupný a spoločnosť je viac formovaná digitálnymi médiami, prestupujúcimi pracovné a súkromné prostredie. Nebude jednoduché zvládnuť úlohu, v ktorej počítač má byť nástrojom vždy podriadeným používateľovi. Šírka možností digitálnej komunikácie sprostredkovanej počítačom vytvára nové nároky na vedomosti a pripravenosť užívateľa (Banaš 1980).

Východiskom formulovania obsahu je dosiahnutie prirodzenej estetickej citlivosti a vnímavosti na hodnoty a vlastnosti písma, ktoré stále ostáva základným nositeľom informácií. Poznávanie začína pri výstavbe písma a rozlišovaní tvarov jednotlivých druhov písma. Postačí vedieť zaradiť písmo podľa neštandardného delenia do piatich základných skupín. Tú tvorí **antikva, egyptienka, grotesk, ozdobné a kaligrafické písmo**. V triedení sa dá vychádzať z charakteristických konštrukčných vzťahov, ktoré ovplyvňujú ich tvarovú kresbu a zaradenie do niektorej zo skupín.

Spočiatku uplatníme hrové a experimentálne formy, ktoré sa neskôr môžu striedať s nácvikom písaného písma, písaním a komponovaním textov. Rôzne hry s písmenami, experimentovanie so strihaným písmom a jeho zostavovanie formou koláže môžeme zaradiť do vyučovania **výtvarnej výchovy už v 2. až 4. ročníku ZŠ**. Tým sa dá dosiahnuť nadväznosť na úlohy osvojenia písaného písma z 1. a 2. ročníka. Praktické metódy sprevádza dopĺňanie vedomostí o písme, jeho vlastnostiach a použití.

Aby sme písmo nechápali len ako abstraktné znaky, je potrebné zamerať ďalšiu pozornosť a úlohy na význam písma v komunikácii a na poznávanie vzťahov jednotlivých druhov ku komunikačnej pohotovosti a

Pokračovanie z minulého čísla

praktickej účelnosti. Nezaobíde sa to bez skúmania súvislostí medzi druhmi písma a ich primárnou úlohou byť nositeľom informácie.

Celý program by mal mať charakter skúmania vlastností znakov rôznych písmových typov a škály možností ich použitia.

Východiskové aspekty:

- Grafický tvar jednotlivých znakov abecedy má rozdielnú podobu, hoci má rovnaký význam. Je to zjavné medzi písanými a tlačovými - typografickými formami písma.

- Rozdiely medzi písaným písmom, písanou verzou tlačového písma, tlačovým písmom a písmom písacieho stroja je podmienený vývojom a spôsobom používania v komunikácii. Pri uchovávaní osobných informácií prevláda písané písmo. Spoločenská komunikácia výlučne akceptuje tlačové formy.

- Každý druh písma zachováva estetické hodnoty, jeho tvar a spôsob aplikácie má preto možnosť vplyvať na obsah informácie, ktorej je nositeľom. Niektoré druhy majú širšie možnosti emocionálneho spolupôsobenia grafických znakov a obsahu. Písmo písacieho stroja nám poskytuje najobmedzenejšiu škálu, a naopak, rukopis písaného písma a množstvo typov



Koláž č. 4 : Skúmanie a porovnávanie vlastností rôznych rezov písma vo vzťahu k vyjadreniu slova

tlačového písma nám vytvára neobmedzené možnosti s rozdielnou formou aplikácie.

- Na emocionálne zvýraznenie významu slov a textu nie je vhodný každý druh písma. To isté platí aj pre obsah a jeho textovú podobu. Nie je potrebné hľadať umocnenie významu každého textu výberom typu písma. Túto stránku určuje význam, ale aj poslanie informácie.

Obsah a úlohy práce s písmom v 2. - 4. ročníku ZŠ

Riešenie naznačených aspektov a zložitých vzájomných vzťahov medzi použitým druhom písma a vizuálnou podobou obsahu, ktorý nám umožňuje sprostredkovať, nie je až také komplikované. Vyžaduje si to skúsenosti, ktoré sa dajú získať porovnaním použitia všetkých spôsobov písania alebo práce s písmom. Na to, aby sme mali čo porovnávať a hľadať vzájomné vzťahy, použijeme všetky prístupné možnosti vyjadrenia obsahu písmom. Je to použitie:

- **písaného písma** (písma písaného osobným rukopisom);
- **písaného lineárneho grotesku** (paličkového písma);
- **typografického tlačového písma** (výber strihaného písma z časopisov), prípadne písma textového programu počítača;
- **písma písacieho stroja.**

Naznačené obsahové požiadavky sú formulované v postupnosti jednotlivých úloh:

- hra s písmom, zostavovanie a vyhľadávanie čo najviac druhov jedného osobne preferovaného písmena a ich zoradovanie do skupín podľa základných druhov - antikva, egyptienka, grotesk;
- vytváranie zbierky písmen jedného druhu, rozlišovanie písma - verzia obyčajná, tučná, kurzíva, zúžené verzie a delenie písma podľa jeho rezu;
- tvarový rozbor jedného typu - písmena, poznanie názvoslovia - stopa písma, duktus, serif, priečka, bruško, chvost atď., a vytvorenie šablóny jedného písmena;
- hra a experimentovanie so šablónou jedného písmena, vytváranie plného a obrysového tvaru, negatívne, perspektívne a plastické písmo, pri hre so šablónou využívať možnosti a účinky prieniku, prelínania, posunu, otočenia a vrstvenia písmen;
- zostavovanie textov z tlačенých, strihaných a vytrhávaných písmen formou techniky koláže, napísanie textu rôznym spôsobom a následné porovnanie a skúmanie výsledkov;
- overovanie významovej účinnosti grafického spojenia slova a obrazu na rôznych jednoduchých kompozičných variantoch.

Písmo chápeme ako výtvarný prvok schopný niesť esteticko-emocionálne hodnoty. Tým nie je úplne neutrálné vo vzťahu k informácii, ktorej je nositeľom. Na

jej pôsobenie vplýva použitý typ písma. Nie je teda vhodné priradiť k určitému textu ľubovoľný rez. Použitým písmom a typografickou úpravou sa dotvára alebo znehodnocuje jeho obsah. Písmo môže podporovať, alebo negatívne zasahovať a priamo rušiť obsahový význam.

Antikva všeobecne pôsobí klasickejšie, elegantnejšie a dosť neutrálne. **Grotesk** je vo svojom výraze chladnejší a strohejší. Pri použití v knižnej sadzbe vyznieva monotónne. S **egyptienkou** sme sa často stretávali, pretože je to typ používaný v písacom stroji. Svojím určením je to skôr reklamné písmo. **Ozdobné** a **kaligrafické** písmo vychádza väčšinou z rukopisného základu. Má uplatnenie v príležitosti tlači a reklame.

Obsah a úlohy v 5. - 9. ročníku ZŠ

Vhodnosť alebo nevhodnosť výberu písma sa nedá hodnotiť výlučne estetickými meradlami. Písmo spolu s typografiou musí odpovedať funkčným požiadavkám. Je to predovšetkým jeho čitateľnosť. Dobrá čitateľnosť a významová jednoznačnosť je vyžadovaná pri použití v knihe, periodickej tlači a informačných systémoch. V grafickom dizajne taktiež plní funkčné kritériá, ktoré určuje forma použitia. Tým sa vytvárajú požiadavky na poznanie spôsobov a možností jeho uplatnenia vo vzťahu k obsahu, zameraniu a účinku, ktorý chceme dosiahnuť. V komunikácii je nakoniec najpodstatnejším **spolupôsobenie textovej a obrazovej informácie.**

Z týchto požiadaviek vychádza obsah a úlohy **výtvarnej výchovy v 5. - 9. ročníku ZŠ.** Pre naplnenie týchto cieľov, ich overenie a aplikovanie skúseností je potrebné formulovať postupnosť problémových úloh, ktoré vytvoria predpoklady pre rozvíjanie tvorivých schopností žiakov. Cesta poznania a osvojenia si škály druhov písma začína vtedy, keď s písmom skutočne pracujeme, kreslíme a konštruujeme jeho tvary, vystrihujeme ich alebo píšeme. Popri tom je to zároveň cesta získavania vedomostí na základe analýzy jeho charakteristických vlastností. Návrh škály problémových úloh vychádza z tejto podstaty:

- kompozičné riešenie plochy pomocou tlačенých, strihaných a vytrhávaných písmen formou techniky koláže, chiasmáže, dekoláže a proláže;
- razidlá z jednotlivých písmen, slov a ich zostavovanie do plošnej textovej kompozície;
- návrh nového, fiktívneho rezu písma a nachádzanie analógie s niektorým z príkladov v typografickom vzorovníku;
- vytváranie vzťahu obrazu a textu;
- spôsoby prepojenia textovej a obrazovej informácie, posilňovanie, zoslabovanie a súzvuk významovej sily zložiek spoluvytvárajúcich zmysel vzájomnej obsahovej interakcie;

- aplikácia písma v obraze, koláži a fotomontáži, vytváranie sútláče textu a obrazu cestou dekalku;
- úloha výberu vhodného rezu písma vo vzťahu k obsahovému významu slova, textu a obrazu, významové prepojenie obrazu a textu;
- osobná značka, písmové graffiti;
- miesto a uplatnenie písma vo formách grafického dizajnu.

Určujúcimi kritériami všetkých úloh a problémových celkov vo výtvarnej výchove sú:

- čitateľnosť textu;
- estetická stránka písma;
- pohotovosť použitia a písania;

- významový vzťah textovej a obrazovej informácie;
- možnosti využitia v komunikácii.

Úlohy sledujú postupné narastanie vedomostí a súčasne zvyšovanie náročnosti. Vytvárajú kroky, ktoré prostredníctvom tvorivej činnosti smerujú k poznávaniu, rozlišovaniu a vytváraniu citlivosti k tvarovým hodnotám jednotlivých druhov písma. Povinnosť akceptovať všetky uvedené problémové úlohy nie je nutná. Sú skôr naznačením spôsobov naplňovania cieľov a významu postavenia písma vo výtvarnej výchove. Určite nie sú formou konečnou alebo zásadne nemennou. Majú mať skôr charakter inšpirácie, ktorú možno ďalej dotvárať a rozvíjať.¹

Literatúra:

Banaš, J. a kol.: *Teória vyučovania výtvarnej výchovy*. Bratislava, SPN, 1989.

Bertók, I.-Janoušek, I.: *Počítače & umenie*. Bratislava, SPN 1991.

Geržová, J.: *Počítačová grafika*. Profil, 3, 1993, č. 1, s. 14

Kosová, B.: *Vybrané kapitoly z porovnávacej pedagogiky a alternatívne koncepcie*. B. Bystrica, UMB, 1996.

Moravčík, F.: *Metodika tvorby a radenia písma*.

Zoznam ďalšej použitej literatúry je k dispozícii v redakcii.

Summary: *The article deals with the role of the letters in the basic school teaching. On the basis of the analysis of the present state, the need of the re-interpretation of changes in the content is being stressed.*

POHĽADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA V PREDŠKOLSKOM VEKU

W. Saßmannshausen, Holandsko

Básnik Jean Paul (1763 - 1825) vo svojej knihe *Levana oder Erziehlehre* napísal, že v rámci celého svojho života je človek najučenlivejší v prvých troch rokoch života, teda v tzv. dojčeneckom veku.

Všimnime si dieťa na konci tohto "najmúdrejšieho" veku. Otec napríklad povie: "Obleč si bundu, chceme ísť von!" Dieťa odpovedá: "Nie!" Otec: "Dobre teda, nechaj ju visieť a pod' s nami bez bundy!" Dieťa: "Nie!"

Dieťa rozvíja svoju radosť hovorením nie. Každý prejav porozumenia dospelého, ktorý chce na to ísť skôr argumentačne, musí beznádejne stroskotať. Detský prejav sa ukazuje ako odôvodnenie - do seba a zo seba. Dieťa sa teší na zážitok hranice medzi sebou a svetom. Abstraktne hovoríme o fáze vzdoru - jednom významnom úseku v biografii človeka.

Od tohto času sa dokáže dieťa spoľahlivo rozpaľovať na svoje životné skúsenosti, žije vo svete predstáv a buduje zvnútra vzťah k primerane vnímanému, mimo vlastnej osoby ležiacemu svetu.

Tento nový vonkajškovo-vnútrotný vzťah sa azda najintímnejšie prejavuje v spôsobilosti pomenovať seba samého ako JA. Ak uvážime, že slovo JA sa vždy vzťahuje na toho, kto ho používa, bude zvláštnosť tejto rečovej spôsobilosti viditeľná. Človek zažíva seba ako v sebe postavený svet, ktorý sa od okolitého sveta podstatne odlišuje. Svet sa zobrazuje v predstave, a tak môže človek do neho aj tvorivo zasiahnuť.

Všimnime si obdobie pred týmto medzníkom a opýtame sa, čo dieťa v tomto období dokáže.

Všetko, čo sa stalo počas prvého roka života, nachádza naplnenie v spôsobilosti byť suverénnym voči fyzickému priestoru, t.j. prekonať zemskú príťažlivosť a ďalej sa vzpriamene pohybovať v priestore.

Kto pozoruje dieťa pri pokuse o prvý vlastný krok, zažije moment väčšej ľudskej radosti, ako keby vstúpil už len do naplneného momentu bytia.

Pre druhý rok života je typické získavanie špecifickej ľudskej suverenity s ohľadom na duševno-sociálny

1 Poznámka: Koláže, ktoré boli použité ako ilustrácie v tomto čísle časopisu, sú výberom prác poslucháčov štúdia 1. - 4. NŠ Pedagogickej fakulty UMB v B. Bystrci. Téma prác: Zostavenie jedného slova z typografických, písaných a tlačených písmen formou koláže. Napísanie významu slova rôznym spôsobom a porovnanie účinkov vzťahu obsahu slova a jeho grafického vyjadrenia.

priestor. Táto suverenita sa prejavuje v spôsobilosti ľudskej reči.

Reč predstavuje predbežne jeho prvotný charakter, to znamená, že je koniec-koncov predpojmovou - predabstraktnou prirodzenosťou. Dieťa vyjadruje slovom "mama" celý svoj stav, celé svoje zdravie a blaho alebo všetky svoje želania. Až neskôr, v treťom roku života, prejavuje sa napr. v reči spôsobilosť špecifického ľudského myslenia. Reč bude výrazom abstraktného - pojmového porozumenia.

Príklad to môže objasniť: Dieťa sedí rozmýšľajúc vo svojej stoličke a vymenováva mená oboch starých mám. Potom zdvihne hlavu, rozžiari sa a povie: "Obe staré mamy!" V tomto momente pojem prenikol kvázi do nadobudnutej škály reči: Tretí veľký krok v zmysle Jeana Paulsa "múdneho" obdobia: Dieťa dosahuje suverenitu vo vzťahu k duchovnému, pojmovému svetu.

Pozrime sa teraz na charakter a spôsob, ako dieťa dosahuje tieto kroky!

Zvlášťne je, že žiadne dieťa tohto sveta nerozvíja prapôvodné prejavy ľudskej existencie - chôdzu, reč, myslenie - úmyselne, zámerne, to znamená vo vzťahu k vlastnej predstave. Dieťa nemá znázornené alebo znázorňujúce uvedomenie tohto kroku.

Ako potom dochádza k týmto krokom?

Opíšeme tento postup na príklade nadobudnutia reči. Na začiatku druhého roka života vytvára dieťa počúvaním reči matky rečové nástroje tak, aby zodpovedali špecifickým hláskovým kvalitám materinského jazyka. Hlásky jedného jazyka, ktoré sa sčasti takto v inom jazyku nevyskytujú, budú akoby zapísané "do krvi". To sa ukazuje napr. v tom, že pri neskoršom učení sa cudzieho jazyka práve tie hlásky, ktoré sú pre daný jazyk špecifické, dajú sa ťažko naučiť a často alebo takmer vždy možno poznať hovoriaceho, že jeho materčinou je nejaký iný jazyk.

Vo všeobecnosti: Dieťa je natoľko otvorené, že jazyk, ktorému intelektuálne nerozumie, nemôže samé aktívne produkovať, necháva do seba prenikať.

Ďalším fenoménom je to, že dieťa - prirodzene staršie - produkuje "chyby", ktoré sú tak opísané, že napr. nepravidelnosti a výnimky jazyka produkuje ako pravidelnosť - len formálne nesprávnu. (V nemeckom alebo anglickom jazyku je takouto typickou chybou pravidelné časovanie nepravidelných slovies, ako napr. v nemčine "singte" namiesto "sang" alebo v angličtine "singend" namiesto "sang".) Dieťa takéto formulácie nikdy nepočulo a týmito rečovými výrazmi ukazuje, že jazyk produkuje zvnútra a nereprodukuje ho ako zvu-

kový záznam do pamäti uloženého. Dieťa je akoby zviazané s "duchom jazyka", so spôsobom alebo princípom tvorenia jazyka a z tejto spätosti tvorí vlastný jazyk, čo je zvlášť nápadné pri pekných a geniálnych neologizmoch z "detských úst".

Tým sa dieťa prejavuje dvojako: po prvé je úplne otvorené a odovzdané (zanietené?) - až po vytváranie svojej vlastnej prirodzenosti, po druhé, dieťa má nepriamy vzťah k bytiu, vo vnútri sídliacemu duchu výrazovej formy. Obal (zjav, výzor, zovňajšok) a jadro (bytie, povaha, charakter) zažije ako jednotu. Tak hovorí Rudolf Steiner s ohľadom na tento fenomén na základe toho, že malé dieťa je "celé zmyslovým orgánom", to znamená, že v zmyslovom (vonkajšom) dojme sa spoluzažíva istá podstata.

Na základe toho, čo sme už povedali, to znamená: Medzi vnemom a dieťaťom leží nie stupeň predstavy, ale vzniká nepriamy vzťah medzi vlastným uskutočňovaním života a medzi JA. Inak povedané: Dieťa je úplne identické so svojím uskutočňovaním života. To je vždy a všade podstatné. Keď básnik Friedrich Schiller o tom hovorí, aby úloha života bola založená v tom, že v každom človekovi treba žijúceho ideálneho človeka opäť objaviť v praktickom živote a aby potom nastúpilo naplnenie-uskutočnenie, keď človek v praktickom toku života môže tvoriť tento vzťah k sebe, potom sa dotýka tejto identickej kvality života, ktorú vlastní každé dieťa. Malé dieťa predchádza príkladným životom vo vyššej forme *identity seba samého* - bez akéhokoľvek občianskeho a konvečného ohraničenia - obmedzania. Z toho možno pochopiť, že práve prvé tri roky života vlastnej biografie najtrvalejšie dodávajú istotu, bezpečnosť, sebavedomie - a naopak - môžu znamenať najväčšie obmedzenie priebehu života, keď v tomto čase dochádza k poruchám.

Čo znamená táto situácia dieťaťa pre *výchovu*?

Žiadne učebné programy, ktoré *zvonka* prinášajú výchovné a rozvojové ciele na dieťa, sa nepýtali tak, dokonca ani človek, ktorý má k dieťaťu milý a dôveryhodný vzťah, aby dali priestor tomuto "sebaza-
znamenananiu" identity dieťaťa. Tento partner žiada priestor *potom*, keď je on sám vo svojich vlastných životných prejavoch seba-pohybu, konania, hovorenia a myslenia, je sám so sebou identický; potom zažíva dieťa v týchto prejavoch podstatu, na ktorú sa vo vlastnom hľadaní identity nasmeruje. Stará múdrosť, že "podobnosť sa tvorí len prostredníctvom podobnosti", platí zvlášť pre tento vek života.

Pokračovanie v budúcom čísle

Oprava: V minulom čísle časopisu sme na str. 31 publikovali príspevok s názvom *Letná škola ekonómie*. Omylom nám vypadlo meno jednej apoluautorky. Správna informácia o autorstve je nasledujúca: Ž. Galanová - E. Glatzová. Autorkám i čitateľom sa ospravedlňujeme. Redakcia

TOLERANCIA – BRÁNA K POSTMODERNÉMU MYSLENIU?

V. SEILER – B. SEILEROVÁ: TOLERANCIA VERZUS INTOLERANCIA.
BRATISLAVA 1997. 188 STRÁN.

J. Šlosiar, Fakulta humanitných vied UMB B. Bystrica

Presadzovaním postmodernej filozofie sa čoraz zjavnejšie opúšťajú klasické predstavy o ideálnych filozofických sústavách. Antiuniverzalizmom pravdy sa skúsenosť kontingencie prezentuje ako základ jedinečnosti, neopakovateľnosti a nepredvídateľnosti udalostí, ktoré vyplňajú priestor ľudského života. Antiuniverzalizmus a kontingencia sú predpokladom pre pluralizmus koncepcií sveta, pluralizmus práv a hodnotový relativizmus. Jednotlivé kultúry a ich dejinné obdobia si vytvárajú vlastné koncepcie sveta. Preto v súčasných filozofických diškurzoch sa častejšie ako pravda objavujú pojmy “intersubjektivita”, “konsenzus”, “dorozumenie”, ale aj “tolerancia”. Sú predpokladom reflexie života človeka v demokracii. Dekonstruujú ideologické koncepcie, ktoré si nárokuje vyjadrenie definitívnej pravdy. Z tohto pohľadu sa javí práca autorov Seilera a Seilerovej Tolerancia verzus intolerancia ako veľmi aktuálna a z hľadiska chápania hodnôt demokracie v našich podmienkach aj ako žiadúca.

Hneď na úvod však treba uviesť, že autori sa nestotožňujú s radikálnym pluralizmom hodnotových systémov v postmoderne, čo vyjadrujú slovami: “Tam, kde je spoločný predmet komunikácie, praktických vzťahov, nejestvujú, podľa nášho názoru, úplne nesúmerateľné, do seba absolútne uzavreté hodnotové systémy. Preto si myslíme, že radikálny pluralizmus hodnotových systémov v postmoderne, i keď utvrdzuje hodnotovú legitimitu a dôstojnosť každého subjektu, kultúrneho spoločenstva, neotvára kvalitatívne novú víziu tolerantných vzťahov...”(s.100)

Na prvých stranách práce, okrem objasnenia obsahu latinského pojmu “toleratia” (slovenské ekvivalenty znášať, zniesť, trpieť, ale aj vydržať, pretrpieť, prestať atď.), autori prostredníctvom Locka objasňujú, že pôvodne sa pojem predstavil v náboženskom význame, kde “práve rešpektovanie slobody náboženského vyznania iného človeka Locke označil slovom tolerancia. Všeobecnejšie, toleranciou označil stanovisko, vzťah, keď jeden subjekt nezabraňuje druhému subjektu zverejňovať a rozlišovať odlišné názory.”(s.14) Posun v chápaní tolerancie sa uskutočnil v 18. storočí vo Francúzku. “Francúzi kládli toleranciu vyhranene a mnohostrannejšie do súvislosti s požiadavkami slobody presvedčenia a slobody tlače, intoleranciu ilustrovali zas v konfrontácii rozumu a povier.”(s.17).

V predmete tolerancie a intolerancie si autori všimajú “ontopraktické stanovisko”, ktoré považujú za význam-

né, “najmä ak ide o stretávanie ľudí rôznych kultúr, teda aj rôznych spôsobov života, kde patria aj rôzne formy získavania prostriedkov na život.”(s.27)

Autori sa zaoberajú odlišnosťou subjektívnej a objektívnej stránky tolerantného vzťahu. Ilustrujú to na príklade, keď “subjekt má negatívny postoj voči odlišnému presvedčeniu, ale jeho spoločenská úloha, resp. nedostatok moci, mu nedovoľuje, aby zakázal verejne vyjadriť odlišné presvedčenie, jeho propagáciu, lebo, napríklad, žije v spoločnosti, kde verejná mienka odsudzuje intoleranciu k odlišnému presvedčeniu a právny systém zaručuje verejne prejavovať presvedčenie občanov. Subjektívne netolerantný občan, nedávajúci verejne najavo svoju intoleranciu, neobjektívizujúc intoleranciu, správa sa preto objektívne tolerantne.”(s.55)

Typologizácia tolerancie je obsahom ďalšej časti práce, kde autori rozoberajú disjunktívnu a konjunktívnu toleranciu. Disjunktívny typ tolerancie vystupuje v podobe ľahostajnosti, nezainteresovanosti a neúčasti. V konjunktívnej tolerancii subjekt disponuje mocou, prostriedkami, ktoré mu umožňujú zabrániť i zmažiť pre neho nežiadúce konanie, verejný prejav iného subjektu, takúto možnosť nevyužije.

V synergetickej tolerancii je premetom analýzy pozitívna hodnota odlišnosti. Na synergetickej tolerancii je postavený kultúrny relativizmus, kde interakcia dvoch alebo viacerých kultúrnych spoločenstiev vytvára predpoklady pre syntézu skúseností a ich kultúrnych hodnôt. Tu sa prejavuje dialogická povaha pravdy, kde dialóg sa môže viesť s cieľom, aby jeden z diskutujúcich prijal hodnotové presvedčenie druhého, aby ho presvedčil o svojej pravde.

Autori ďalej poukazujú na to, ako sú psychologické fenomény intolerancie a tolerancie podmienené psychickou väzbou subjektu na predmet potrieb. V súvislosti s tým analyzujú typy tolerancie a orientáciu charakterov ľudí. Odvolávajú sa na Fromma, pojednávajú o receptívnej, vykorisťovateľskej, a napokon trhovej orientácii charakteru osobnosti (s.119-120). Prostredníctvom nich, ale aj prostredníctvom pojmu ľudská dôstojnosť, človek vyjadruje svoj vzťah k tolerancii a intolerancii. Ďalej poukazujú na to, že v intolerantných a tolerantných postojoch veľmi významnú úlohu zohráva aj pravda, zvyk a verejná mienka a napokon problém tolerancie analyzujú z hľadiska náboženskej viery, čo ilustrujú na tvorbe Marcela, Ratzingera a Rahnera.



Obsahom záverečných častí práce je synergetická tolerancia v postindustriálnej spoločnosti, ako aj v integračných procesoch súčasného ľudstva. Autori upozorňujú na nevyhnutnosť tolerancie v silnejúcich integračných procesoch súčasnej civilizácie, kde najmä konjunktívna a synergetická tolerancia sa stávajú podmienkou rozvoja vzájomných vzťahov medzi národmi súčasného ľudstva.

Koláž č. 5: Kompozícia. variovanie kvalít tvaru a plochy znaku písma prostredníctvom hodnôt grafic. a fareb. štruktúr vrstvením tvarov písma s pomocou šablóny písma (k príspevku S. Troppa na s.25).

DOPLNKOVÁ LITERATÚRA PRI VÝUČBE DEJEPISU

MARIANNA KOMOROVÁ – LADISLAV VARGA: KLÚČ OD RAJA.
BANSKÁ BYSTRICA, G. A. G., S.R.O. 1997.

Š. Folkman, Metodické centrum B. Bystrica

Vážení priatelia historických románov, správcovia školských knižníc a kabinetov dejepisu, spomínate si na rok 1994, kedy vydavateľstvo Ikar ponúklo na trh jeden z bestsellerov Coleen McCulloughovej Prvý muž Ríma? Iste sme si vtedy viacerí poťažkali na neutešnú situáciu financií vyčlenených na nákup kníh v školách i nad značným rozsahom pútavého románu. 662 strán venovaných osudu sedemnásobného rímskeho konzula Gaia Maria a jeho kvestora z vojenskej výpravy proti numidskému kráľovi Jugurthovi, Lucia Cornelia Sullu, doplnených o 74 strán vysvetliviek a poznámok, často vôbec nezískalo našich žiakov pre seminárny spôsob práce v dejepise. Školské knižnice by napriek tomu mali mať beletristické tituly, ktorými je možné, aj vhodné, zaujať nevyprofilovaných a cieľavedome nešpecializovaných žiakov.

Tieto nároky obsahovo aj finančne ideálne spĺňa útlá knižička slovenskej spisovateľky Marianny Komorovej Klúč od raja. Historický román napísala v spolupráci so svojim otcom Ladislavom Vargom ako "čítanie na jeden dúšok". 156 strán románu a 1 strana vysvetliviek predstavujú kvótu, splniteľnú aj pre zapredaných konzumentov televíznej a počítačovej kultúry. Navyše, dej knihy je pútavý a dramatický, koncipovaný beletristicky aj faktograficky. Ohnivá láska germánskych krásavíc Goldy a Gudrun sa preplieťa s politickými ambíciami skutočných postáv antickej histórie - Augusta, Marobuda, Claudia, Tibéria, Katvalda, Lívie či Júlie.

Ten, kto nehľadá v histórii teoretické zámery, sumu presných, dôveryhodných znalostí, ale skôr etické kritériá, cit pre dobro a zlo a kultúrne ustálenú symbolickú interpretáciu, môže plne dôverovať Klúču od raja. Knižička poskytuje dnešnej mládeži to isté dynamické napätie vo vzťahoch veľkých na cisárskom dvore v Ríme,

ako mojej generácii svojho času poskytol britský televízny seriál Ja, Claudius. Sto rokov po víťazných výpravách hrdinu McCoulloughovej, Gaia Maria, proti germánskym Teutonom a Kimbrom, posielal cisár Augustus svojich vyzvedačov a vzápätí aj vojská proti kráľovi Marobudovi. Z rozhovorov a úvah veľkých vladárov - prvého rímskeho cisára, a tvorca dočasnej germánskej ríše, je možné dedukovať následné historické udalosti aj posudzovať otázky spravodlivosti, dobra a kultúrno-náboženského oprávnenia. V tomto smere je román výborným, rýchlym a efektívnym vstupom do dialógu so študentmi. Všetko nedopovedané: ako sa Livia Drusilla stala spoluvládarkou so synom Tibériom, ako sa podozrievaný Tibérius uzavrel pred svetom na ostrove Capri, ako Marobud ušiel pred Katvaldom k Rimanom, ako v ústraní žijúci, vedátorský Claudius bol vyhlásený pretoriánmi za cisára a otrávený druhou manželkou Agrippinou ..., to všetko je možné vytušiť z viet, ktoré Marianna Komorová vložila svojim hrdinom do úst. Nemenej zaujímavé diskusné námety poskytuje neochota troch antických vzdelancov - gréckeho astrológa Calva, židovského geografa Samsona a egyptského matematika Horóna - zostrojiť Augustovi mapu pre rímske vojská, ktoré majú napadnúť ríšu Markomanov. Každý z nich prináša do germánskeho sveta svoje spomienky, čítanie a veľmi presvedčivo ilustrujú tak rímsky multi-kultúrny polyteistický svet, ako i stret germánskej prirodzenosti a voľnosti s rímskou neskrotnou túžbou po moci.

Odbornosť autorov aj hodnotovú orientáciu diela vyzývajúceho k tolerancii a vzájomnému kultúrnemu obohacovaniu sa rôznych etnických či náboženských skupín, v knihe ocenili prof. Dr. Július Alberty, CSc., aj riaditeľ Múzea SNP PaedDr. Ján Stanislav, CSc.: "Spôsob, akým dokázali pretlmočiť predmetnú problematiku, potvrdzuje vysokú erudovanosť a maximálnu

heuristickú pripravenosť autorov, ktorí do ľudských osudov organicky "zatkali" aj širšie dejinné pozadie..."

Verím, že s románom Kľúč od raja prinajmenšom spestríte hodiny dejepisu, ak nedosiahnete ďaleko viac.

Uvedenú knižnú publikáciu si môžete objednať na dobierku (119,- Sk + 30,- Sk poštovné) na adrese: **Dušan Majer, Kníhkupectvo DUMA, Dolná 35, 974 01 Banská Bystrica, č. tel.: 723 966.**

PRE UČITEĽOV PRÍRODOVEDY A FYZIKY

S. WEINBERG: *SNĚNÍ O FINÁLNÍ TEORII. PRAHA, HYNEK 1996. 290 STR.*

D. Jedinák, Topoľčany

"Absolútne poznanie neexistuje... Všetky informácie sú neúplné a my musíme k nim pristupovať s pokorou... Taký je údel človeka a to učí kvantová fyzika. Myslím to doslova." (Jacob Bronowski) "Môj osobný názor je, že finálna teória existuje a že sme schopní ju odhaliť." Ako to myslí nositeľ Nobelovej ceny Steven Weinberg, možno sa dozvedieť z jeho knižky. Profesor fyziky a astronómie na Harvardskej univerzite v Cambridgi (USA) v nej ukazuje základné myšlienky a pojmy, ktoré sa vyskytujú na ceste hľadania definitívnej podoby prírodných zákonov. Priznáva, že vedecký výklad je založený na odvodzovaní jednej pravdy z druhej a jeho zaujíma logický poriadok vtelený do samotnej prírody. "Úsilie vynaložené na pochopenie vesmíru je jednou z mála vecí, ktoré pozdvihujú ľudský život nad úroveň frašky a udeľujú mu dôstojnosť tragédie."

Kvantová mechanika umožnila pochopiť všetky vlastnosti svetla, atómu a molekúl. Znalosť sveta elementárnych častíc nás môže priviesť bližšie k úplnému pochopeniu prírody. Tam sme spoznali, že "človek hrá podstatnú úlohu tým, že výkonom merania dodáva význam vlnovej funkcii". Nový pohľad na priestor a čas pripravil špeciálnu teóriu relativity, všeobecná teória relativity ukázala rovnocennosť gravitácie a zotrvačnosti. Einstein sa snažil vytvoriť unitárnu teóriu poľa, ktorou chcel spojiť teóriu elektromagnetického poľa so všeobecnou teóriou relativity. Nepodarilo sa mu to.

Autor Snenia je presvedčený, že **kvantová teória** patrí k tomu, čo vedie k **finálnej teórii**. V kapitole Tvar finálnej teórie upozorňuje na princípy symetrie, ktoré ovplyvňujú štandardný model slabých, silných a elektromagnetických síl. Tuší, že v tzv. teórii strún sa objavuje nový prístup na vytvorenie rámca pre kvantovú teóriu gravitácie. Pripomína možnosť využitia antropického princípu, aj jeho slabé miesta. Zdá sa, "že naša vlastná existencia hrá dôležitú úlohu pri vysvetlení, prečo je vesmír taký, aký je." Náš úsudok je súčasťou toho, čo pokladáme za vysvetlenie.

Zdá sa, že každé snenie je zmiešané s filozofiou. V pohľade na finalitu spoznáme niektoré názory K. Poppera, J. Wheelera, E. Wignera, R. Nozicka ako pôsobivé metafory, ktoré prenikajú k problémom Boha. "Čo ma naozaj zaujíma, je to, či mal Boh nejakú alternatívu, keď tvoril svet." (A. Einstein)

Publikácia patrí do rúk učiteľom prírodovedy a fyziky zvlášť. Okrem **úvah o jednotnom obraze sveta sa môžeme zamyslieť nad vierou v ľudský rozum a jeho úžasným úsilím o poznanie i pochopenie príčin a zmyslu**. "Jednotnosť sveta nie je jednotou materiálu, z ktorého sa skladá, ale ducha, ktorý ho vytvára a udržuje." (filozof J. Patočka). Umelec J. Čapek odhalil: "Pociťujú veľkú jednotu sveta, sme podnecovaní k mravnejšiemu konaniu."

Prijemné a užitočné snenie.

POZNÁMKA NA MARGO NOVEJ UČEBNICE

EVA LANGSTEINOVÁ A KOL.: *HUDOBNÁ VÝCHOVA PRE 8. ROČNÍK ZŠ.*

E. Kollárová, Metodické centrum B. Bystrica

S potešením som vzala do rúk nápadito premyslenú učebnicu, ktorá sa pokúša - ako jedna z mála - syntetizovať prezentáciu (i fixáciu) umeleckých smerov, samozrejme, predovšetkým v službe hudby (ale nielen pre hudbu!)

Imponuje mi spôsob výchovy - stretnutí s umením, v ich ľahkých, pôvabných vzájomných dotykoch.

K prednostiam učebnice patria zaujímavé zadania prirodzene vychádzajúce zo zaujímavej prezentácie základného učiva, jasnosť a prehľadnosť obsahu, podčiarknutá

invenčným grafickým členením, pestrý žánrový výber ilustračných obrázkov (portréty, zábery z oper, rôznorodá architektúra svetových stánkov hudby, výtvarný život okolo príslušného hudobného skladateľa a pod.), no najmä skutočne tvorivé praktické hudobné zadania.

Naši žiaci a študenti pri takto koncipovaných učebniciach a pripravených učiteľoch disponujúcich veľkou civilizačnou kompetenciou, nebudú zaskočení, keď, povedzme, príde na SŠ náročná cudzojazyčná učebnica, ktorá chce s iným cudzím jazykom doniesť i vôňu zeme

a jej kultúry v širokom zábere.

S pôžitkom listujúc v novej učebnici hudobnej vý-

chovy mala som pocit radostnej vďačnosti autorom, ktorí žiakom darovali viac ako len učebnicu.

AKO ZVYŠOVAŤ EFEKTÍVNOSŤ VYUČOVANIA

IVAN TUREK: ZVYŠOVANIE EFEKTÍVNOSTI VYUČOVANIA.
BRATISLAVA, METODICKÉ CENTRUM 1997. 316 STRÁN.

J. Jakubec, Metodické centrum Bratislava

Metodické centrum v Bratislave vydalo v roku 1997 s podporou Inovačného fondu PHARE knihu Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Autor doc. PhDr. Ing. Ivan Turek, CSc. v nej na základe štúdia veľkého počtu zahraničnej literatúry oboznamuje čitateľov s najnovšími poznatkami o spôsoboch zvyšovania efektívnosti vyučovacieho procesu, ako aj so súčasnými trendmi v oblasti výchovy a vzdelávania v demokratických, hospodársky vyspelých štátoch. Publikácia má 316 strán a obsahuje nasledujúce témy: vymedzenie problematiky efektívnosti vyučovacieho procesu, charakteristika a kritika tradičného vyučovania, súčasné trendy vo výchove a vzdelávaní, ciele vyučovacieho procesu, osobnosť učiteľa, učivo, kurikulum, štandardy, metódy vyučovacieho procesu, organizačné formy vyučovania, učebné pomôcky a didaktická technika, kontrola vyučovacieho procesu, riadenie škôl, zisťovanie efektívnosti vyučovacieho procesu, niektoré výsledky výskumov efektívnosti vyučovacieho procesu.

Knihá má slúžiť ako príručka pre učiteľov základných a stredných škôl v ich ďalšom vzdelávaní i v každo-

júcom pedagogickom štúdiu učiteľov odborných predmetov a pri príprave učiteľov na 1. a 2. kvalifikačnú skúšku. Z horeuvedeného obsahu publikácie vidno, že by nemala chýbať v žiadnej školskej knižnici, ba nemala by chýbať ani v súkromnej knižnici žiadneho učiteľa. Na vydavateľa i distribútora tejto knihy - Metodické centrum na Tomášikovej ulici v Bratislave - sa obracajú mnohí učители so žiadosťou o poskytnutie tejto knihy. Pretože prvé vydanie je už rozobrané, pripravuje Metodické centrum za finančnej spoluúčasti Združenia na podporu vzdelávania EDUKÁCIA jej druhé upravené a doplnené vydanie. V druhom vydaní budú odstránené niektoré formálne nedostatky prvého vydania a bude doplnené o niektoré najnovšie poznatky (rozsah bude približne 340 strán).

Záujemcov o druhé vydanie tejto knihy Ivana Tureka žiadame, aby si knihu objednali písomne (čím skôr, najlepšie na korešpondenčnom lístku) na adrese: Metodické centrum, Tomášikova č. 4, 820 09 Bratislava. Cena knihy bude závisieť od počtu výtlačkov (čím väčší záujem bude o knihu, tým nižšia bude jej cena) - predpokladáme cenu v rozpätí 130 - 170 Sk (+ poštovné a balné). Pri objednávke nad 5 kusov sa nebude poštovné a balné účtovať.

INFORMÁCIE

DRUHÝ ROČNÍK OLYMPIÁDY ĽUDSKÝCH PRÁV

PRE ŠTUDENTOV GYMNÁZIÍ A SOŠ V BANSKOBYSTRICKOM A ŽILINSKOM KRAJI

Po úspechu experimentálneho ročníka olympiády ľudských práv v šk. r. 1996/97 uskutoční sa 2. ročník regionálnej OLP.¹ Metodické centrum v Banskej Bystrici ju organizuje s vedomím a súhlasom MŠ SR pre študentov gymnázií a SOŠ v Banskobystrickom a Žilinskom kraji podľa kritérií, ktoré uvádzame ďalej.

Je potrebné využiť každú iniciatívu, aktivitu a úsilie, ktoré smeruje k podpore demokratických pilierov a tendencií. Prax potvrdzuje, že začať učenie, získavať návyk určitej spoločenskovednej oblasti býva pre spoločnosť najefektívnejšie vtedy, keď sa s ním začne u mladej generácie. Využívame v tejto súvislosti príležitosť systematicky na vyššej úrovni motivovať žiakov SŠ v SR k učeniu sa a spôsobilosti brániť a rozvíjať ľudské práva občana v spoločnosti (ktoré sú predpokladom existencie demokracie) formou Olympiády ľudských práv pre žiakov SŠ.

J. Gál

¹ **Poznámka:** Predložený ideovo-organizačný projekt OLP sa končí na regionálnej úrovni - zatiaľ neexistuje možnosť ďalej pokračovať v celoštátnom kole. V budúcom čísle PR uverejníme návrh projektu pre celoštátne kolo OLP.

Ciele súťaže

1. Zámer organizovania OLP vyplýva z požiadaviek posilňovať základné demokratické piliere na Slovensku medzi študujúcou mládežou, so zvláštnym zreteľom na ochranu a zabezpečenie základných ľudských práv.

2. Organizovanie olympiády má sprostredkovať vedomosti a poznanie práv človeka, ako aj poznanie práv detí. Učebný celok o základných ľudských právach, ktoré sú zahrnuté v učebných osnovách ON na všetkých typoch SŠ, sa olympiádou posilnia a zvýši sa ich vážnosť.

3. Olympiáda má byť veľkou prehliadkou ochrany a zabezpečovania ľudských práv (ďalej len LP) na stredných školách, bude demonštrovať humanizáciu školy v praxi.

4. Olympiáda prispieje k cieľavedomej príprave a výchove budúcich odborníkov v oblasti práva, politiky a ochrany práv človeka na úrovni európskeho štandardu.

5. Olympiáda bude motivovať žiakov, čím sa zvýši úroveň výuky predmetov dejepis, slovenský jazyk a literatúra, občianska náuka, etická výchova a ekonómia na SŠ Slovenska.

6. Spätnoväzobné poznatky z olympiády budú návodom na skvalitnenie vyučovania a výchovy na našich školách.

7. OLP automaticky zaradí Slovensko do medzinárodnej olympiády OLP, ktorá sa má organizovať pravidelne každý rok v rôznych krajinách Európy pod patronátom UNESCO.

Charakter súťaže

1. Olympiáda LP je dobrovoľnou záujmovou činnosťou študentov stredných škôl na Slovensku (v danom prípade žiakov gymnázií a SOŠ v Banskobystrickom a Žilinskom kraji).

2. Olympiáda LP navádza na cieľavedomé pôsobenie založené na pravidelnej, sústavnej skupinovej a individuálnej práci s talentovanými študentmi.

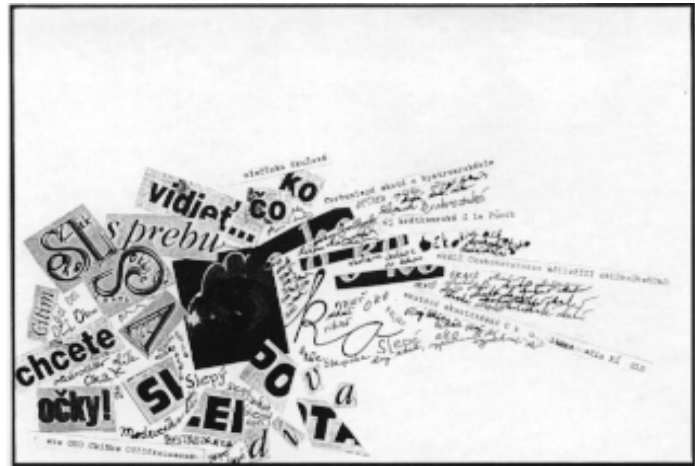
3. Je základnou prípravou na medzinárodné súťaže tohto druhu, pokiaľ sa organizujú.

Vyhlasovatelia súťaže

1. Vyhlasovateľom súťaže je Metodické centrum B.Bystrica, Odbor školstva KÚ v B. Bystrici a Odbor školstva KÚ v Žiline. .

2. MC a OŠ KÚ zabezpečia OLP na gymnáziách a SOŠ v Banskobystrickom a Žilinskom kraji po stránke finančnej a organizačnej:

- a) **regionálne kolo** prostredníctvom Metodického centra a Odboru školstva KÚ v B.Bystrici a Žiline,
- b) **školské kolá** prostredníctvom riaditeľstiev gymnázií



Koláž č. 6: Využitie zbierky typograf. písma od jednoduchého mechanického radenia na ploche až po vytvorenie tvorovo zaujímavej kompozície z prvkov písma (k príspevku S. Troppa na s. 25).

a stredných odborných škôl..

3. Po stránke odbornej a obsahovej sa OLP zabezpečuje prostredníctvom regionálnej odbornej komisie. Pri obsahovom zabezpečení krajská odborná komisia spolupracuje s metodickými centrami, Slovenskou asociáciou učiteľov ON, Slovenskou asociáciou učiteľov dejepisu, SAV, univerzitami na Slovensku, Ústavným súdom SR, Ministerstvom spravodlivosti SR a so zahraničnými inštitúciami, ktoré pôsobia v SR.

Organizácia súťaže, súťažné kolá

1. Olympiáda LP sa organizuje pre žiakov gymnázií a SOŠ v Banskobystrickom a Žilinskom kraji.

2. OLP sa realizuje v nasledovných postupových kolách:

a) školské kolo - zúčastňujú sa na ňom všetci študenti, ktorí prejavia záujem,

b) regionálne kolo - zúčastňujú sa študenti gymnázií a SOŠ - víťazi, školských kôl.

3. Termíny jednotlivých kôl olympiády ľudských práv sú určené dopredu:

a) školské kolá do 25. februára 1998,

b) regionálne kolo v apríli 1998.

Súťažné úlohy

1. Organizátori OLP zabezpečujú rovnaké podmienky pre všetkých súťažiacich.

2. Súťažiaci plnia tie úlohy, ktoré budú dané v Metodických pokynoch pre organizovanie OLP.

3. Regulárnosť súťaží je zabezpečená utajením konkrétnych súťažných úloh a zadaní. Súťažiaci sa s úlohami oboznámia bezprostredne pred plnením súťažných úloh. Činnosť súžiacich hodnotí odborná porota.

4. Protest proti neregulárnosti súťaže a jej výsledkov možno podať predsedovi odbornej poroty po skončení súťaže alebo jej časti, najneskôr však 3 hodiny po záve-

rečnom vyhlásení výsledkov. Protest podáva učiteľ (pedagogický sprievodca), ktorý študenta zastupuje.

Účasť študentov v súťaži

1. Účasť študentov na olympiáde ľudských práv je:

- a) dobrovoľná,
- b) považuje sa za činnosť, ktorá priamo súvisí s vyučovaním.

2. Súhlas rodiča alebo právneho zástupcu študenta s jeho účasťou na súťaži je potrebný vtedy, ak s účasťou súvisí:

- a) cestovanie mimo zvyčajného pobytu študenta,
- b) materiálne a finančné výdavky študenta,
- c) zdravotné riziká študenta.

3. Prípadné úrazy študentov pri tejto činnosti sa v zmysle platných predpisov registrujú ako školské úrazy a vzťahuje sa na ne zmluva o úrazovom poistení a povinnosť tieto úrazy riadne evidovať a včas ohlásiť na príslušné miesta.

4. Študenta nemožno zaradiť priamo do vyššieho kola súťaže.

Povinnosti a práva súťažiacich

1. Súťažiaci je povinný:

- a) akceptovať pravidlá, podmienky a kritériá olympiády ľudských práv a rovnako aj pokyny organizátora,
- b) uhradiť náklady, ktoré organizátorovi súťaže preukázateľne vznikli neodôvodneným porušením jeho pokynov.

2. Súťažiaci má právo:

- a) vyžadovať od vyhlasovateľa súťaže, aby plnil vopred stanovené podmienky súťaže,
- b) byť vopred oboznámený s kritériami hodnotenia,
- c) odvolať sa proti rozhodnutiu o umiestnení v súťaži,
- d) vyžadovať od vyhlasovateľa potvrdenie o účasti, prípadne o umiestnení v súťaži.

Bezpečnosť a ochrana zdravia súťažiacich

1. Pri organizovaní všetkých kôl OLP musia organizátori dôsledne dodržiavať bezpečnostné a hygienické pravidlá platné pri práci s deťmi a mládežou.

2. Za bezpečnosť a hygienu v jednotlivých kolách zodpovedá:

- a) v školskom kole riaditeľ a učiteľ poverený organizovaním súťaže,
- b) vo vyšších kolách riaditeľ školy alebo inštitúcie, kde sa súťaž koná a pracovník poverený organizovaním súťaže.

3. Pedagogický dozor zabezpečuje: Na krajské kolo vysielajúca organizácia.

4. Financovanie pedagogického dozoru zabezpečuje: V krajskom kole príslušný školský úrad (cestovné a stravné).

Riadenie OLP

1. MC B.Bystrica a Odbor školstva KÚ v B. Bystrici a v Žiline zriaďujú regionálnu odbornú komisiu OLP ako riadiaci orgán súťaže.

2. Predsedu a na jeho návrh aj ostatných členov regionálnej odbornej komisie menuje MC BB.

3. Regionálnu odbornú komisiu OLP tvoria členovia menovaní z radov osvedčených učiteľov ON, EV, dejepisu na stredných a vysokých školách.

4. Úlohou regionálnej odbornej komisie OLP je:

- a) riadiť olympiádu prostredníctvom svojich členov, komisii, prípadne pracovných skupín,
- b) kontrolovať, ako sa využívajú pridelené finančné prostriedky pre potreby OLP,
- c) zabezpečovať autorov, recenzentov, prípravu materiálov a úloh, hodnotenie súťažných úloh a otázok pre všetky kolá OLP,
- d) zabezpečovať prípravu žiakov a ich účasť na medzinárodných súťažiach OLP s čím súvisí výber účastníkov na sústredenia, pred medzinárodnými súťažami a výber žiakov na medzinárodné súťaže,
- e) navrhovať MC B.Bystrica za členov poroty regionálneho kola skúsených odborníkov,
- f) zhodnotiť výsledky jednotlivých kôl OLP a medzinárodných súťaží a vyvodiť z toho závery pre skvalitnenie práce regionálnej odbornej komisie OLP,
- g) propagovať OLP ako jednu z významných metód vyhľadávania a rozvíjania talentovaných žiakov - budúcich politikov, spoločenskovedných pracovníkov,
- h) participovať na vypracovávaní nových metód vyhľadávania talentovaných žiakov a v tejto oblasti spolupracovať s domácimi a zahraničnými inštitúciami a partnermi.

5. Regionálna odborná komisia sa bude schádzať 4-krát ročne.

6. Predseda regionálnej odbornej komisie OLP vyhlasuje víťazov. Diplomy víťazov podpisuje predseda regionálnej odbornej komisie OLP a zástupcovia MC a OŠ KÚ.

7. Členovia regionálnej odbornej komisie OLP sú oprávnení nadväzovať kontakty s domácimi a zahraničnými partnermi, ak takéto kontakty môžu napomôcť rozvoju OLP.

Organizácia a propagácia OLP v škole

1. Školské kolo olympiády LP riadi a organizuje predmetová komisia SPV predmetov, ktorú touto funkciou poverí riaditeľ školy.

2. Úlohou predmetovej komisie je:

- a) propagovať olympiádu LP medzi žiakmi, získavať ich do súťaže, pomáhať im odbornou radou, upozorňovať ich na vhodnú literatúru,
- b) zabezpečovať školské kolo po organizačnej

a obsahovej stránke.

3. Predseda predmetovej komisie spoločenskovedných predmetov zhodnotí záver, priebeh a úroveň súťaže, ako aj prácu jednotlivých členov predmetovej komisie. Podľa harmonogramu písomne nahlási víťazov školského kola predsedovi krajskej komisie olympiády LP.

4. Riaditeľ gymnázia a SOŠ vytvára priaznivé podmienky na propagáciu, úspešný rozvoj a priebeh olympiády LP v škole a zabezpečuje, aby sa táto práca chápala ako pedagogický proces a odpovedajúco sa honorovala.

Finančné zabezpečenie

1. Školské kolá finančne zabezpečuje vedenie školy zo svojho rozpočtu.

2. Regionálne kolo olympiády v LP finančne zabezpečuje organizátor určený MŠ SR - t.j. MC a OŠ KÚ v B. Bystrici a v Žiline.

3. Pri finančnom zabezpečovaní olympiády ľudských práv sa postupuje v súlade s predpismi platnými pre súťaže žiakov základných a stredných škôl.

4. Pri finančnom zabezpečovaní jednotlivých kôl olympiády ľudských práv sa postupuje v súlade s predpismi platnými pre súťaže žiakov ZŠ a SŠ.

5. Súťažiaci má právo na ubytovanie, stravu a úhradu cestovného a to právo má aj sprevádzajúci pedagogický pracovník, pokiaľ sa súťaž koná mimo bydliska žiaka.

Súťažné kolá

Školské kolo súťaže:

1. Prvé kolo súťaže sa uskutočňuje v školách
2. Konkrétne súťažné úlohy pripravuje predmetová komisia spoločenskovedných predmetov podľa metodických pokynov, ktoré vydáva Krajská odborná komisia olympiády ľudských práv a ktoré budú zverejnené v Pedagogických rozhľadoch.

3. Hodnotenie uskutočňuje trojčlenná porota, ktorú určí predmetová komisia z radov vyučujúcich humanitné predmety, prípadne pozve učiteľov občianskej náuky z iných škôl.

4. Predmetová komisia určuje pravidlá súťaže a vopred stanoví kritériá, ktorými sa riadi každá porota.

5. Porota určí poradie súťažiacich, predseda poroty oboznámi súťažiacich s výsledkami a vyhlasuje víťaza.

6. Predseda poroty odovzdá výsledky predsedovi predmetovej komisie, ktorý o výsledkoch súťaže informuje riaditeľa školy a nahlási víťaza podľa harmonogramu predsedovi krajskej komisie olympiády ľudských práv.

Regionálne kolo súťaže

1. V regionálnom kole súťažia víťazi školského kola - žiaci gymnázií a SOŠ, ktorých na základe prihlásenia písomne pozve regionálna odborná komisia OLP najneskôr desať dní pred začiatkom súťaže.

2. Žiaci súťažia podľa pravidiel, s ktorými sú oboznámení pred začiatkom súťaže.

3. Na záver súťaže predseda poroty zhodnotí priebeh a úroveň súťaže. Porota určí poradie súťažiacich a oboznámi s výsledkami regionálnu odbornú komisiu OLP. Predseda regionálnej odbornej komisie OLP slávnostne vyhlasuje výsledky OLP pre študentov gymnázií a SOŠ v Banskobystrickom a Žilinskom kraji.

4. Predseda regionálnej odbornej komisie OLP zhodnotí výsledky olympiády a činnosť komisie. Písomnú správu predkladá na Ministerstvo školstva SR.

Výstraha

*Nedovoľme návrat
k totalitnému kultom.
Presvedčme sa, čo je
pod rečníckym pultom.*

J. Bily

40 ROKOV OD LETU 1. UMELEJ DRUŽICE ZEME

MEDZINÁRODNÁ KONFERENCIA O KOZMONAUTIKE

T. Ondrušíková, SOU spojov Banská Bystrica

“Niet konca života, niet konca rozumu a existencie ľudstva. Jeho pokrok je večný. Ľudstvo pravdepodobne nikdy nezahynie, ale bude sa sťahovať od slnka k slnku, postupne ako budú zhasínať ...” K. E. Ciolkovskij

V dňoch 10. až 12. novembra 1997 usporiadali pracovníci Slovenskej ústrednej hvezdárne v Hurbanove medzinárodnú konferenciu o kozmonautike. Dejiskom konferencie sa stalo Kongresové centrum SAV na Smo-

lenickom zámku. Prírodná jesenná scenéria a krásny interiér zámku dokresľovali veľkoleposť konferencie, ktorej cieľom bola rekapitulácia doterajších výsledkov získaných kozmickými sondami, tiež pripomenutie si dôležitých míľnikov v kozmickom výskume.

Prednášatelia, poprední naši i zahraniční odborníci v kozmonautike, nielen splnili cieľ konferencie, ale ho ďaleko prekročili.

Prvá prednáška s názvom Vznik kozmonautiky

a naša účasť pri sledovaní prvých družíc (doc. Závaš Bochniček) nás zaviedla do roku 1957 na Skalnaté Pleso medzi našich významných vedeckých pracovníkov - astronómov (žiaľ, niektorí už nie sú medzi nami), ktorí ako prví pozorovali 1. umelú družicu Zeme, vypustenú Sovietskym zväzom. Boli to fascinujúce spomienky jedného z našich najvýznamnejších astronómov.

4. október 1957 sa skutočne zaslúžene stal medzinárodnou uznávaným zlomom kozmonautiky - kozmické teleso SPUTNIK 1 sa odpútalo od Zeme! Týmto úspechom sa otvorila cesta rozvoja kozmonautiky, sny sa stali skutočnosťou. Bol to len krok k letu prvého človeka do vesmíru: 12. apríla 1961 (Deň kozmonautiky) Jurij Gagarin ako prvý človek obletel našu modrú planétu. Tieto a ďalšie míľniky kozmonautiky boli obsahom ďalších prednášok konferencie.

Nasledujúce minúty patrili českým astronómom. Najskôr doc. Marcel Grün svojou prednáškou Kozmonautika včera, dnes a zajtra, potom Jiří Kroulík s prednáškou Rakety a raketoplány na prelome storočia nenechali nikoho na pochybách o pokrokoch a význame kozmonautiky dnes. Neobišli ani úskalia a tragédie, ktoré postihli tak ruskú, ako aj americkú stranu. Vývoj však nezastal, napredoval. Ľudia - vedci úspešne zdolávali prekážky a odhaľovali nám - ľudom na Zemi - tajomstvá nekonečného vesmíru.

Druhý deň sa tematicky niesol v znamení pokroku a vývoja orbitálnych staníc (Vladimír Demeter: Orbitálne stanice - ostrovy vo vesmíre; Jiří Kroulík: Orbitálne stanice - známe i neznáme) a výskumu slnečnej sústavy (Ladislav Pastorek: Výskum slnečnej sústavy pomocou umelých družíc; Ladislav Just: Radiačná situácia v kozme). Prechádzka históriou letov do vesmíru pripomenula predovšetkým úspechy pobytovej ruských a amerických posádok vo vesmíre.

Spočiatku k "nadľudským" výkonom poháňala dve veľmoci, Sovietsky zväz a USA, rivalita, ktorá však už v zárodku predurčovala spoluprácu týchto krajín, ku ktorým sa pridávali a pridávajú ďalšie. Dôkazom je nádherné a dokonalé stretnutie amerických kozmonautov z raketoplánu ATLANTIS s ruskými na orbitálnej stanici MIR.

Druhý deň usporiadatelia pripravili príjemné prekvapenie. Pred účastníkov konferencie predstúpil významný pracovník NASA z Kalifornie, Američan Steven Macejka, ktorý sa narodil a študoval v Bratislave. Tento strojní inžinier, žijúci už 30 rokov v Amerike, pracuje dnes ako konštruktér kamier do ďalekohľadov. V NASA viedol skupinu, ktorá mala za úlohu nájsť chybu na Hubbleovom vesmírnom teleskope (HST), jej príčinu a, samozrejme, dostrániť ju. Vo svojom vystúpení priblížil účastníkom konferencie prácu

skupiny pri odstraňovaní poruchy - sférickej aberácie HST priamo vo vesmíre. V ďalšej časti prednášky S. Macejka hovoril o programe vesmírneho výskumu v NASA na nasledujúcich 10 -15 rokov.

Prednášatelia dopĺňali svoje vystúpenia hodnotnými diapozitívmi, s nádhernými zábermi planét, mesiacov a úkazov, ktoré sa stali vo vesmíre. Účastníci konferencie ocenili nielen filmy z histórie kozmonautiky a v živote Ciolkovského a hlavného ruského konštruktéra Korol'ova, ale tiež dokumentárne videofilmy o spojení ruskej orbitálnej stanice MIR s americkým raketoplánom ATLANTIS a výskum planéty MARS.

Pobyty posádok na orbitálnych staniciach vo vesmíre sa neustále predlžujú, do kozmu sa dostávajú muži i ženy, a preto krásnu bodku za maratónom prednášok urobil svojim brilantným vystúpením, so šarmom jemu vlastným, prof. Pavel Hraško z UMB v Banskej Bystrici. Jeho prednáška s názvom Kozmická biológia naznačila, aký stupeň rozvoja vedy musí nastať, aby sa túžby a sny človeka mohli splniť - potrebuje vzduch, vodu, zemskú príťažlivosť. Prednášateľ objasnil úspechy, ktoré sa dosiaľ podarilo vyriešiť, ale odkryl aj ďalšie strasti, ktoré veda zatiaľ nie je schopná odstrániť. Uvediem aspoň niektoré okruhy tém prednášky: biologická revolúcia, kozmická botanika, kozmická antropológia a medicína, človek v bezváhovom stave, psychický stav, strava a hygiena kozmonautov, sex v kozme.

Konferencia v mnohých prípadoch skutočne do detailov zrekapitulovala, ako ďaleko kozmonautika postúpila.

O to viac ma trápi, ako málo je z kozmonautiky zaradené do učebných osnov a ako málo vie o nej verejnosť. Pevne verím, že väčšina mladých ľudí by poznatky a stretnutia s významnými našimi i zahraničnými astronómami uvítala. Vytiahnime mladých z periférie spoločnosti - z pivníc, drogových diskoték, ponúknime im cestu poznania nekonečného krásneho vesmíru a vzdialme ich od drogovej závislosti. Spoločnosť by musela investovať nemálo prostriedkov do projektu Kozmonautika a mládež, ale táto investícia by sa nám zaručene niekoľkonásobne vrátila.

35 rokov v kozmonautike vládol bipolárny svet (2 smery: vojenský a súperenie), dnes vládne multipolárny svet (vojenská - obranná kozmonautika, antiteroristická, prudká komercionalita), ale "zajtra" musia byť nové motivácie v 3 etapách: 1. využívanie priestoru okolo Zeme - vedecké družice; 2. komerčný vývoj; 3. efektívny rozvoj s dôrazom na výskum Marsu. A tu sú potrební zdraví mladí ľudia.

"Zem - najlepšia planéta pre život, nemôže byť zničená."

VÝSTAVA WALDORFSKÁ ŠKOLA PRVÝKRÁT NA SLOVENSKU

V priebehu mesiaca január 1998 sa mohla široká pedagogická i rodičovská verejnosť oboznámiť so vzdelávacím systémom Waldorfská škola na medzinárodnej výstave.

Výstavu poskytla holandská nadácia IONA, ktorá v spolupráci so slovenským občianskym združením Krídla. Výstava bola putovná, navštívila vyše 60 miest v celej Európe a sprevádzali ju dvaja holandskí učitelia, **Viktor de Weerd a Gerard Vrijhoeven**. Na Slovensku bolo po prvýkrát možné prezrieť si ju, a to v Košiciach, vo Vrútkach, v Banskej Bystrici, Brezne, Nitre, Trnave a Bratislave.

Súčasťou výstavy bola

- a) živá materská škola,
- b) práca žiakov waldorfských škôl z celého sveta, prostredníctvom ktorých sa návštevníci výstavy oboznámili s metódikou vyčovania v jednotlivých ročníkoch waldorfsej školy,
- c) diskusný večer.

Prvú waldorfskú školu založil Rudolf Steiner v roku 1919 v nemeckom Stuttgarte. Jej pedagogika vychádza z pohľadu na človeka v jeho telesnej, duševnej a duchovnej podobe, človeka chápe ako globálnu súčasť sveta, detstvo ako šancu hlboko prežiť možnosti dobra, krásy a pravdivosti, ktoré sa v podmienkach náležitého výchovného pôsobenia transformujú na vytváranie vzťahov ku svetu, k iným ľuďom, k prírode a aj k sebe samému. Waldorfská pedagogika zažíva veľký rozmach práve vďaka svojmu komplexnému chápaniu postavenia človeka a jeho vývoja od detstva po starobu, vďaka svojmu duchovnému základu a vďaka ekologickému chápaniu postavenia človeka v súčasnom svete. Na celom svete je evidovaných 620 týchto škôl a 54 seminárov na vzdelávanie učiteľov.

Škola waldorfského typu je všeobecno-vzdelávacia jednotná škola. Je to deväťročná škola, umožňujúca žiakom pokračovať vo vzdelaní buď 3- až 4-ročným vyšším stupňom waldorfskej školy alebo na ktorejkoľvek strednej škole či odbornom učilišti. Štúdium je možné zakončiť aj maturitnou skúškou v 13. ročníku. Učebný plán a rozvrh hodín zohľadňuje vždy vývojovú fázu dieťaťa, rytmus dňa roka.

Žiaci vo veku základnej školskej dochádzky nasledujú prirodzenú ľudskú autoritu učiteľa, vyučovanie je založené na vzájomnom porozumení a spolupráci učiteľa a žiaka. Tým, že žiaci majú od 1. do 9. triedy jedného učiteľa, je zvýraznený ich blízky vzťah. To umožňuje výchovu založenú na podrobnom poznaní osobnosti každého dieťaťa, jeho temperamentu. Učiteľ tak môže citlivo reagovať na všetky pozitívne a negatívne zmeny v jeho vývoji.

Počas dochádzky do školy žiaci nie sú klasifikovaní známkami, nie sú ani navzájom porovnávaní podľa svojich výsledkov a výkonov, nepodporuje sa vzájomná prospechová súťaživosť. Jedinou súťažou je súťaž so sebou, aktívna snaha o sebazlepšenie. Tomu zodpovedá aj hodnotenie žiakov. Ich všestranný osobnostný rast je vyjadrovaný priebežným hodnotením a na konci školského roka písomným výročným slovným hodnotením triedneho učiteľa a odborných učiteľov.

Výchova vo waldorfskej škole je chápaná ako umenie, ktoré vychádza z hlbšieho poznania človeka a z pochopenia vývojových stupňov dieťaťa. "Dieťa je jedna veľká hádanka", povedal R. Steiner v jednej pedagogickej prednáške, "a úlohou učiteľa je rozlúštiť jeho tajničku".

Slovenskí učitelia tiež prejavili záujem o tento alternatívny systém vyučovania a niektoré prvky waldorfskej pedagogiky zavádzajú do výchovno-vzdelávacieho procesu v materských i základných školách.

Veríme, že spomínaná výstava bude podnetom aj pre ďalších pedagógov, aby skvalitnili a obohatili vlastné výchovno-vzdelávacie metódy a zároveň celý výchovno-vzdelávacie proces.

K. Lužinská, Metodické centrum B. Bystrica