

## MÁME ČO ROBIŤ, KOLEGOVIA SLOVENČINÁRI!

### ÚVAHA UČITEĽA-SLOVENČINÁRA NAD TÝM, ČO JE NEDOPOVEDANÁ ÚVAHA, AKO BY TO MALO A MOHLO BYŤ

A. Machovičová, B. Bystrica

***Anotácia:** Zamyslenie sa nad úrovňou vyučovania a ovládania slovenčiny. Používanie slovenčiny v ústnom i písomnom prejave. Vzťah k materinskému jazyku. Príčiny znižovania úcty k rodnému jazyku i úrovne ovládania spisovného jazyka. Skúsenosti dlhoročnej učiteľky.*

***KLúčové slová:** slovenský jazyk, spisovný jazyk, vzťah k materinskému jazyku, vyučovací proces*

Metodické centrum vykonáva záslužnú prácu zameranú na pomoc učiteľom a pedagogickým pracovníkom, organizuje štúdiá i semináre o metodickej práci a vydáva Pedagogické rozhľady, publikuje v nich názory učiteľov, pedagógov na rôzne problémy školy, vyučovania a výchovy.

V poslednom čase vyšiel v MC zborník s názvom Ako ďalej vo vyučovaní matematiky. Názory teoretikov a praktikov na danú tému ma inšpirovali, aby som sa zamyslela nad vyučovaním slovenčiny.

Je nesporné, že úroveň vyučovania slovenčiny - či lepšie výsledkov vyučovania slovenčiny v praktickom živote - nie je uspokojivá, ba ovládanie slovenského materinského jazyka nie je na patričnej a žiadúcej výške. Mám na mysli používanie slovenčiny v ústnom i písomnom prejave v úradoch, v tlači, televízii i v rozhlase (rozhlas však najviac rešpektuje požiadavky spisovného jazyka, práve v ňom väčšinou zaznieva najčistejšia slovenčina), v iných kultúrnych ustanovizniach, napr. v divadlách, ale i v školách. Ide teda o rečový prejav úradníkov, publicistov, hlásateľov, moderátorov, hercov i učiteľov. Veru, nie všetci spĺňajú kritériá úplnej znalosti slovenského jazyka - vrátane výslovnosti, pravopisu, slovnej zásoby i štylizácie prejavov alebo hoci i jednotlivých viet. O čistote slovenského jazyka v praxi nemožno hovoriť. Kdeže sú tie časy - tie zlaté časy - dosiaľ neopakovateľnej, tzv. strednej generácie hercov, súčasníkov a odchovancov Viliama Záborského a jeho poslucháčov?! Kde sú časy pôsobenia učiteľov, ktorí dôsledne dbali na čistotu jazyka nielen na vyučovaní, učiteľov, ktorých čistota jazyka bola jednou z charakteristických črt ich osobnosti!? (Isteže, i dnes sú takí, ale je ich nepomerne menej a väčšinou už dožívajú svoj školský vek.)

Stratili sa tie časy. Vytratil sa i vrelý vzťah mladých ľudí, ba i žiakov k materinskému jazyku, vytratila sa hrdoť na jeho poznávanie a ovládanie.

Kde sa vzala nevšímavosť, laxnosť, nezáujem o pekný a kultúrny prejav v slovenčine? Niet snahy zdokonaľovať sa v jazyku, niet záujmu pestovať čistotu jazyka. Navyše, nie je zriedkavý odpor voči všetkému, čo s ovládaním jazyka súvisí: správna výslovnosť, perfektná znalosť pravopisu, zbavovanie sa cudzích prvkov

jazyka v slovnej zásobe, morfológii i v stavbe viet, v slovesných väzbách. Tam je veľa prehrškov voči slovenčine. Ale upozorňovanie na ne používateľov jazyka ešte natoľko dráždia, že opovrhujú zbaviť sa cudzoty vo vlastnom prejave, že vyjadrujú nechť očistí svoju reč od zbytočných cudzích nánosov.

A ani sa niet čo čudovať! Veď spoločnosť nedáva dôraz na čistotu jazyka, na charakter jeho slovenskosti v oblasti výrazovej i intonačnej. Áno, aj intonácia mnohých užívateľov slovenčiny má cudzí nádych.

A niet sa čo čudovať, že záujem o slovenčinu upadá, že čistota jazyka nie je doménou jeho užívateľov, lebo ani televízia, ktorá má byť nositeľom a šíriteľom kultúrnosti prejavu, nekladie dôraz na ovládanie jazyka. Napr. pri vyhlasovaní konkurzu na hlásateľa či moderátora uvádza sa niekoľko podmienok na prijatie, medzi nimi znalosť dvoch alebo aspoň jedného cudzieho jazyka, ale chýba podmienka perfektnej znalosti slovenčiny!

Niet sa čo čudovať, keď počujeme jednotlivcov oslovených pri anketách, ako lámu slovenčinu, ako sa nevedia vyjadrovať, aký chudobný je ich slovný fond, preto si často pomáhajú neartikulovateľnými zvukmi, vyjadrujúcimi súhlas alebo údiv či pohoršenie.

Ani sa niet čo čudovať, veď mladí ľudia, ale i staršia, teda stredná generácia väčšinou nečíta, lebo nemá čas. Televízia však nenahrádza deficit dobrých, zábavných i poučných poznatkov z literatúry. Niet sa čo čudovať, že je tu nezáujem o slovenčinu ako nositeľku myšlienok a vedomostí, vedy a teórie poznatkov, lebo je tu nezáujem o slovenskú literatúru, lebo je tu podceňovanie slovenskej literatúry. Podceňujeme ju a opovrhujeme ňou bez toho, žeby sme ju poznali, žeby sme vedeli, že niektoré diela patria do svetovej literatúry. Je to "len" menejcenná slovenská literatúra, ako menejcenná je i reč slovenská.

"Slovenský jazyk? Koľko je v ňom nelogickosti! Čo to ten Štúr vymyslel!? To taký anglický jazyk, to je iné!" Otrasný výrok technika - inžiniera, ktorý nielenže nemá vzťah ani úctu k jazyku, ktorým hovorí, ale ktorý má aj absolútny nedostatok poznatkov o slovenskom jazyku a jeho histórii. A tento pán inžinier je učiteľom, "pedagógom" na slovenskej škole.

Všetky iné cudzie jazyky sú vzácnejšie ako môj

vlastný, rodný, ľubozvučný, krásny, bohatý jazyk, schopný vyvíjať sa, rozrastať, obohacovať sa tvorením nových výrazov, nových slov, ktoré nemusíme preberať z cudzích jazykov, lebo slovenčina má svoje zákonitosti a je schopná vytvárať neologizmy i z vlastných koreňov a zdrojov jazyka. To neznamená, že i všetky medzinárodné (odborné) termíny máme nahrádzať umelým vytváraním a hľadaním výrazov na pomenovanie nových skutočností. To nie. Ale záplava, príval cudzorodých prvkov do lexiky, väzby i stavby a skladby nie je zdravý a nie je prejavom nášho vrúcneho vzťahu k vlastnému materinskému jazyku.

Vrúcny vzťah k slovenčine je podmienený hrdosťou na osobitosť a krásu rodnej reči, hrdosť na národ, ktorý je tvorcom a nositeľom tohto jazyka, hrdosťou na zem, v ktorej tento národ žije a v ktorej hory zunia ozvenou jeho reči a riavy a rieky šumia krásou, lahodnosťou a spevom jeho jazyka.

To všetko podmieňuje cítiť sa príslušníkom tohto národa, ľúbiť krajinu tohto národa, cítiť vôňu domoviny, byť vlastencom. Kdeže je mladá generácia od hrdosti národnej. Od vlastenectva! Stačí nám vidieť reprezentantov - športovcov a ich postoj k štátnej hymne. Istý nemenovaný tréner istého nemenovaného družstva dievčat sa pýtal kapitánky, či by i ony boli schopné pobzkať zástavu tak, ako to urobili príslušníčky jedného konkrétneho štátu. "Za čo nás to máte, tréner?" To je výrok mladej perspektívnej športovkyne, reprezentujúcej Slovensko, zem, ktorej znak trojvršia s dvojitým krížom má na svojom drese. Smutné, až boľné...

Škola! "V nej sa učíš slúchať cit, v nej sa učíš múdrym byť," v nej sa učíš milovať svoju vlasť a svoju reč.

*Máme čo robiť, kolegovia!*

V nasledujúcich riadkoch, dovoľte, budem osobná. Chcem sa totiž podeliť s vami, vážení čitatelia a kolegovia, so svojimi skúsenosťami, poznatkami a pocitmi dlhoročného učiteľa slovenčiny.

Prosím mladé kolegyne a kolegov, aby pri mojom priznaní sa k dlhoročnej praxi nemávlí rukou, nepohrdli úvahou kolegyne, ktorá síce má za sebou 53 rokov práce so žiakmi a študentmi, ale nechce poučať, mentorovať, ani vnucovať svoje myšlienky a názory a pohľady na školu, na žiakov, na vyučovanie a výchovu, na nevyhnutnosť poznania slovenčiny v praktickom živote každého jednotlivca.

Nedvíham teda varovne prst a nehrozím sa ním, iba sa trochu obzerám za rokmi prežitými za katedrou s malými i väčšími žiakmi, so študentmi i s dospelými. V mojom živote bolo veľa, veľa žiakov, ktorých som učila i vychovávala uvedomele (rozumej vedome a cieľene!), ale i vôbec netušiac, že práve vtedy, v danej chvíli pôsobím výchovne. Netušila som, že každým slovom, pohľadom, gestom i mimikou vychovávam.

Bohaté sú moje skúsenosti, radosti i strasti života a

učiteľa, ktorý to nemal nikdy - v žiadnej spoločnosti s akoukoľvek ideológiou ľahké. Jeho práca je však dôležitá, ťažká, rôznorodá, a preto zaujímavá a krásna. Či už spoločnosť oceňuje prácu učiteľa, či je oficiálne hodnotenie proklamované verejne alebo finančne "podhodnotené", je ona rovnako povolaním i poslaním. Toto vedomie ma sprevádzalo rokmi.

Vrátim sa k publikáciám o matematike, o jej potrebe či zbytočnosti vyučovania, vraj mnoho vecí vo vyučovaní matematiky nie je potrebných. Nie som kompetentná rozoberať, čo je v matematike nutné a čo neúčelné, lebo nie som matematik. Jedno však viem, že z toho, čo som sa v škole z matematiky naučila, zostalo kdesi vo vedomí čosi ako základ logického myslenia, ako základ všeobecného vzdelania, ako základ mysliacej osobnosti.

Istotne i vo vyučovaní slovenčiny nájdu mnohí žiaci, ale i učitelia veľa naoko nepotrebných prvkov, ktoré však spolu vytvárajú systém jazyka, ak tak chcete, systém myslenia. A tu sme pri koreni nášho problému. Vyučovanie slovenského jazyka, jeho všetkých zložiek - lexiky, morfológie, syntaxe, ortoepie i ortografie, štylistiky i literatúry. Nič nie je zbytočné. Každá zložka, každá disciplína jazykovedy je súčasťou stavby nielen nášho jazykového prejavu, ale aj stavby nášho myslenia.

*Bez jazyka niet komunikácie, niet odovzdávania pocitov, skúseností, niet myslenia. Jazyk je teda stavebným materiálom všetkého nášho konania, je pilierom našich vedomostí.*

Preto treba jazyk poznať, aby sme ho mohli využívať, aby sme s ním mohli myslieť, aby sme ním cítili, ním spoznávali svet, ním dobýjali svet.

Slovenský jazyk sa učíme preto, lebo on je základom všetkých ostatných predmetov, s ktorými sa žiak v škole stretá, ktoré poznáva, ktoré sa učí.

Slovenčinu nemožno učiť a vyučovať živelne ani stereotypne, ani skostnatene, ani sucho a pregramatizovane, a už vôbec nie s hrozbou "diktátovania" a so strachom pred iotou a ypsilonom.

Všetky deti naučiť všetko. Žiak, ktorý opúšťa základnú školu, mal by ovládať svoj jazyk slovom i písmom. Ak pokračuje v štúdiu, má solídny, ba pevný jazykový základ, na ktorom môže rozvíjať svoje všestranné vedomosti. Ak študovať nebude, odnáša si v poznaní jazyka cennú devízu, ktorá denne preukáže svoju hodnotu skrytú v kvalite a v štýle i toho najjednoduchšieho rečového prejavu.

Jazyk vo svojej podstate, v najprimárnejšom poslaní, je prostriedkom, od ktorého a v ktorom sa odvíja každý ľudský počin umu, myslenia a logiky. Ak budeme mať na zreteli túto krásnu úlohu jazyka, nebude naším cieľom iba pravopis, lebo ten sa stane samozrejmosťou, nie príťažou pri jeho praktickom používaní. Všetky jeho zákonitosti by sme mali poznať tak, aby sme pri písaní nemuseli rozmýšľať nad nimi, aby boli v nás tak, ako

sú v jazyku. Podobne, ako keď pri vyjadrovaní svojich myšlienok, prianí, konštatovaní a dorozumívaní sa rozprávame plynulo, bez uvažovania, aký tvar použijeme. Vieme rozprávať, lebo tak sme sa naučili od prvých artikulovaných hlások a slov. Tak to má byť i v písomnom rozprávaní, dorozumívaní, prenášaní myšlienok, úvah a právd. Kým spôsob vyjadrovania sa postupným vzdelávaním zdokonaľuje, skrášľuje, skultúrňuje, zákonitosti pravopisu sú dané, všeobecne platné, normou jazyka uzákonené a záväzné. Treba si ich osvojiť raz a navždy, zvládnuť a ovládať ich bez ohľadu na to, či vnútorne s tou-ktorou normou súhlasíme.

Naučiť jazyk správne používať, uplatňovať jeho platnú normu v praktickom bežnom živote aj v písomnom prejave tak, ako automaticky sa tvoria, formujú a formulujú naše myšlienky, bez toho, aby si človek uvedomoval zákonitosti stavby vety a jej logického usporiadania, to nech je cieľom učiteľa-jazykára, slovenčinára.

Prostriedky a metódy, ktoré vedú k dosiahnutiu takéhoto ovládania reči ústne i písomne, sú rôzne a rôzni autori ich odporúčajú rôzne podľa vlastných poznatkov skúseností vo vyučovaní jazyka.

Uplatňovanie tých-ktorých metód nemožno nariadovať. Veď tak, ako je každý žiak osobitnou samostatnou osobnosťou, ku ktorej (tvrdia to všetci teoretickí i praktickí pedagógovia) musíme pristupovať individuálne, tak i učiteľ je samostatnou osobnosťou a využíva metódy, ktoré sa v jeho praxi uplatnili najefektívnejšie a najúčinnejšie.

Tu sme pri koreni veci. Mnohí učitelia (a je ich väčšina) žiadajú presné usmerňovanie, konkrétne odporúčania, návod na vyučovanie, a to v metódach i osnovách, ba i vo výchove. Tak sme na to boli zvyknutí roky a roky v učiteľskej praxi. Presne podľa smerníc, podľa nalinkovaného tematického plánu, v ktorom mala byť zaznačená predpokladaná metóda i výchovný cieľ - presne zapísaný pri každej téme, ba i pri vyučovaní "nenávidených" a ustavične odsudzovaných vybraných slov. Bolo to násilné, ale bolo to pohodlné a pri požadovanej záväznosti bez individuálnej zodpovednosti, a bez akejkolvek tvorivosti.

Avšak pedagogickú činnosť, vyučovací proces i pri najprísnejších nariadeniach smerniciach a jednotných a zjednocovacích požiadavkách nemožno sputnať natoľko, aby sa skutočná tvorivá, ambiciózná osobnosť učiteľa neprejavila, aby tvorivý, zodpovedný pedagóg nezanechal na popísanom žiakovom vedomí stopy svojho ja, svojho myslenia a konania. Lebo darmo je, či si to priznáme alebo nie, i pri najpresnejšom zacielení pozornosti len na poznatky a javy, ktoré žiakom odovzdávame, zároveň aj vychovávame. Bez uvedenia konkrétneho výchovného cieľa v pláne či v prípravách na vyučovanie. A ak som vyššie spome-

nula kvalitného učiteľa, ktorý tvorivo vyučuje a vychováva, teraz zo všetkou dôraznosťou tvrdím, že každý učiteľ - i keď si to neuvedomuje - vychováva. *Ak je hlbokou a hlbavou morálnou osobnosťou - kladne, pozitívne, ak je individualitou s menej kvalitnými vlastnosťami, pôsobí na vedomie i myslenia a konanie žiaka tiež.* A stopy činnosti učiteľa nie sú plytké! Naopak, sú hlboké, veď žiaci i v dospelosti, ba i v starobe do konca života spomínajú na svojich učiteľov. Áno, zostávame so svojimi žiakmi v ich živote, zostávame v nich.

Isteže, hodnotenie vlastností a hierarchia vnútorných hodnôt sa mení, kvalita vlastností charakteru človeka, jej hodnotenie je relatívne, ale predsa čosi zostáva nemenné. E. Kant vyslovil veľkú pravdu: "Jediné, čo uznávam, je hviezdnaté nebo nado mnou a mravný zákon vo mne!"

Ak uvedenú pravdu prijmem za svoju, bude i na vyučovaní slovenčiny prostredníctvom hĺbky poznania mravného odovzdávať hodnoty, ktoré mi uláhčia odovzdávať poznatky vecné, ak tak chcete, gramatické, lebo bez komplexnosti pohľadu na výchovu a vyučovanie nepodarí sa nám obohatiť žiakov trvalými vedomosťami.

Výchovu k poznaniu jazyka, k poznaniu konkrétneho materinského jazyka (teraz ide o slovenčinu), k úcte k nemu, k hrdosti na jeho bohatstvo a schopnosť vyvíjať sa a rásť a rozširovať sa v intenciách jeho zákonitostí dospejeme nenápadne k naznačenému cieľu: žiaci budú svoj jazyk poznať, budú ho vedieť používať, budú ním tvorivo myslieť a bez ťažkostí sa ním i písomne správne a kultivovane vyjadrovať.

A preto žijeme, preto tvoríme, preto vyučujeme, preto vychovávame.

To je odkaz mladším a mladým kolegom.

**Summary:** *The author deals with the level of teaching and learning Slovak. She points out several causes of worsening the attitude towards the mother tongue and lowering the quality of oral and written skills.*



V. Feltznerová: *Odkazy '97* (olejomalba)

## PRIPRAVENOSŤ DETÍ NA VSTUP DO ŠKOLY Z HĽADISKA ROZVOJA MATERINSKÉHO JAZYKA

J. Manniová, Metodické centrum Bratislava

**Anotácia:** Rozvíjanie materinského jazyka a jazykovej výchovy u žiakov predškolského veku z hľadiska požiadaviek súčasnej školy. Špecifický druh cieľavedomého výchovno-vzdelávacieho pôsobenia na rozvoj detí ako príprava na úspešný vstup do školy.

**KLúčové slová:** predškolské vyučovanie, rozvíjanie materinského jazyka, jazyková výchova, materská škola, škola, rodina

Príprava detí na školu, t. j. taký všestranný harmonický rozvoj, ktorý im umožní v šiestich rokoch úspešne sa včleniť do výchovno-vzdelávacieho procesu v základnej škole, je významnou súčasťou cieľa a poslania materskej školy.

Inštitucionálna predškolská výchova svojím obsahom rozvíja všetky štruktúry osobnosti dieťaťa: sociálno-emocionálnu, perceptuálno-motorickú, kognitívnu, maximálne prihliada na zákonitosti vývoja detskej psychiky, kontinuitu so základnou školou a významne dopĺňa výchovu dieťaťa v rodine. Ako prvý článok našej výchovno-vzdelávacej sústavy plní významné spoločenské poslanie, ktoré vyplýva zo spoločenských nárokov a z vekových zvláštností detí a kvalifikovane sa podieľa na príprave dieťaťa na vstup do školy.

Predškolské vyučovanie je špecifickým druhom cieľavedomého, riadeného učenia, kde hlavným prostriedkom výchovy a vzdelávania dieťaťa je hra a jej mnohoraké spontánne i organizované formy v prospech všestranného rozvoja detí. Prioritné postavenie hry považujú odborníci za ťažiskový komponent, lebo predstavuje najprirodzenejšiu formu organizácie života detí a stáva sa prvou školou sociálnej a rečovej komunikácie.

Rozvíjanie materinského jazyka u detí predškolského veku v materských školách má už osvojenú tradíciu. To, ako si dieťa začne osvojovať a rozvíjať poznatky o jazyku, aký vzťah nadobudne k svojej reči, v mnohom závisí od prostredia materskej školy a od odborného pôsobenia učiteľiek.

Cieľ, obsah a konkrétne úlohy jazykovej výchovy sú spracované v programe výchovnej práce, ktorá je základom a záväznou normou pre pedagogickú prácu učiteľiek.

Jazyková výchova je jedným z prvkov zložky rozumová výchova. Už viac ako pred štyrmi storočiami J. A. Komenský zhrnul 3 body o formovaní jazyka predškolského dieťaťa. Hovorí, že jazyk sa formuje a brúsi gramatikou, rétorikou a poetikou:

"1. Gramatika v šiestich rokoch má byť taká, aby jak mnoho čemu dieťa rozumí, tak mnoho materským svým

jazykom vypovedieť umelo.

2. Rétorika jejich v tom veku jest trochu gestu, jak přirození dá, užívali, a co sis od tropu a figur slyší, to imitovali.

3. Poetiky bude jakýž-taký začátek, abych veršiček některý a rým zpaměti uměli." (J. A. Komenský)

To, čo zhrnul Komenský z oblasti reči vo svojej 4. kapitole Informatoria školy materské (V čem mládež hned od narození svého pomalíčku cvičena a do šesti let věku svého vycvičena býti má), sa v mnohom zhoduje s obsahom, ktorý dnes predkladá program výchovnej práce. Úlohy jazykovej výchovy sú rozpracované pre každú vekovú skupinu a plnia sa súbežne.

U detí mladšieho školského veku vo zvýšenej miere dbáme na:

- rozvíjanie slovnej zásoby,
- starostlivosť o spisovnú výslovnosť a zreteľnosť reči,
- starostlivosť o zdokonaľovanie gramatickej správnosti hovorených prejavov a rozvíjanie povedomia detí o gramatickej stavbe jazyka,
- rozvíjanie súvislého vyjadrovania.

Cieľom jazykovej výchovy v materských školách je osvojenie si základov spisovného jazyka v hovorenej podobe. Pri osvojovaní základov spisovnej reči sa u detí spočiatku viac uplatňuje napodobňovanie tvaru, neskoršie je dôležitý aktívny rečový prejav dieťaťa. Koncom predškolského obdobia má byť dieťa schopné súvisle, v podstate jazykovo správne a zrozumiteľne sa vyjadrovať a dorozumieť s deťmi i s dospelými.

Podľa J. Kočiša a kol. (1987) možno základné predpoklady jazykovej výchovy v materskej škole zhrnúť do týchto bodov:

1. Podnetnosť jazykovo-výchovného prostredia materskej školy
2. Rámcové poznanie celkovej jazykovej situácie na Slovensku
3. Poznanie spisovného jazyka ako záväzného celonárodného dorozumievacieho prostriedku
4. Rozširovanie a prehľbovanie vedomostí o spisovnej slovenčine u učiteľiek materskej školy

5. Ovládanie kultivovanej hovorenej spisovnej slovenčiny u učiteľiek materskej školy (učiteľka a rečový vzor)
6. Dôkladné poznanie obsahu jazykovej výchovy v materskej škole
7. Uvedomovanie si významu a cieľa jazykovej výchovy v materskej škole
8. Rozvíjanie citového vzťahu detí k materinskému jazyku a k jazykovej kultúre
9. Dostatočný zreteľ na individuálny prístup k deťom aj v jazykovej výchove

Podnetnosť jazykového prostredia materskej školy spočíva v celkových metódach práce materskej školy, ktorá má podmienky na stimuláciu a podnecovanie rečovej činnosti detí. V prvom rade je to učiteľka materskej školy, ktorá musí mať kultivovaný jazykový prejav a citlivý vzťah k materinskému jazyku. Mala by poznať dieťa, stupeň jeho rečovej aktivity aj iných schopností. Pri splnení jazykovej výchovy by mala zvoliť zaujímavý a tvorivý prístup, nemala by zabúdať na utváranie rôznych príležitostí na komunikáciu detí medzi nimi samými, ale aj s dospelými (V. Trubíniová, 1992).

Rámcové poznanie celkovej jazykovej situácie na Slovensku je dôležitá úloha pre učiteľky v materských školách. V súkromnom jazykovom styku sa okrem spisovnej slovenčiny často používa miestne nárečie. Učiteľky v materských školách musia pamätať aj na riešenie vzťahu medzi spisovnou slovenčinou a nárečím.

Treba však zdôrazniť, že nárečové prejavy detí nemožno úplne potláčať. Naopak, treba na nich stavať, aby dieťa čoskoro spoznalo rozdiel medzi vyjadrovaním nárečovou a spisovnou formou jazyka. To vyžaduje od učiteľiek veľkú trpezlivosť, cieľavedomosť a odborný prístup.

Poznanie spisovného jazyka ako záväzného celonárodného dorozumievacieho prostriedku je osobitne významné pre každú učiteľku. Spisovná slovenčina je výsledkom historického vývinu a výsledkom kultúrneho a spoločenského rozvoja nášho národa.

Materská škola má za úlohu klásť základy spisovnej slovenčiny u detí predškolského veku, pretože ovládanie jazyka je základným predpokladom na vstup dieťaťa do školy, ktorý tvorí v jeho živote rozhodujúcu zmenu.

Škola začína meniť celý doterajší spôsob jeho života, musí si zvyknúť na požiadavky učiteľa i na dôsledné plnenie povinností súvisiacich s vyučovaním (L. Bělinová, 1981).

Za základ výchovy a vzdelania na 1. stupni ZŠ je považovaný slovenský jazyk a literatúra, pretože ich zvládnutie predpokladá zvládnutie i ostatných vyučovacích predmetov.

V učebných osnovách pre 1. - 4. ročník ZŠ (1983) sa uvádza: "Cieľom vyučovania slovenského jazyka a li-

teratúry je naučiť žiakov vyjadrovať sa zrozumiteľne a výstižne ústnou i písomnou formou spisovného jazyka a naučiť ich správne a s porozumením čítať texty umeleckej i náučnej literatúry, ktoré sú nezastupiteľným zdrojom informácií o svete i zdrojom poznania a osvojovania jazyka."

Predmet slovenský jazyk a literatúra spája tieto zložky:

- jazykové vyučovanie,
- slohová výchova,
- čítanie a literárna výchova.

Materinský jazyk má veľký význam v procese formovania osobnosti žiaka 1. ročníka základnej školy, pretože poskytuje základy pre jeho celkové vzdelávanie. J. Brťka (1980) hovorí: "Reč šesťročného žiaka je už nielen prostriedkom na vyjadrenie sa, ale aj objektom učenia."

Škola má teda nezastupiteľnú úlohu pri uvádzaní spisovného jazyka detí do praxe. Príchodom dieťaťa do školy sa mení jeho situácia z hľadiska komunikácie. Dieťa bolo zvyknuté komunikovať predovšetkým v domácom prostredí a v materskej škole. Príchodom do školy sa z neho stáva žiak a musí sa prispôbiť aj komunikácii v školskom prostredí.

Najmä v 1. ročníku kladie škola základy jazykovej kultúry žiaka. Školy sú základným činiteľom v jazykovej výchove žiaka a práve reči treba venovať mimoriadnu pozornosť.

Na základe prieskumu, ale aj výsledkov experimentov merania školskej zrelosti, súčasná rodina nedokáže poskytnúť dieťaťu dostatok podnetných vzorov na vyvážený komplexný rozvoj jeho osobnosti. Vo výchove reči treba rešpektovať spoločenské vplyvy, najmä rodinné prostredie (V. Tamášová, 1994). Rodinná výchova má mimoriadnu úlohu v procese vývinu reči, ako rozvíja reč, ako podáva vzor reči, podnecuje a rozvíja jeho záujem o dorozumievanie.

J. Kačala hovorí: "Rodina je bezpochyby základným prostriedkom na odovzdávanie akýchkoľvek poznatkov, skúseností a hodnôt mladej generácie staršou generáciou, lebo len tak, ako dieťa dostáva všetky najdôležitejšie informácie potrebné na život, dostáva takéto informácie aj o jazyku, a to práve prostredníctvom jazyka".

Vyučovanie v základných školách dnes vyžaduje, aby dieťa ovládalo svoj materinský jazyk, vedelo správne a presne vyjadriť svoje myšlienky, reprodukovat obsah prečítaného alebo počutého a odpovedať na otázky. V súvislosti s tým je rozvíjanie reči v období predškolského veku jednou z najdôležitejších úloh prípravy detí na vyučovanie v škole.

Reč, rečová kompetencia má v živote dieťaťa veľmi

dôležitú úlohu, pretože podporuje vývin psychických funkcií a aktívne sa zúčastňuje na formovaní osobnosti dieťaťa. Vo výchove a rozvíjaní reči treba rešpektovať spoločenské vplyvy.

Vyučovanie jazyka je zložitá, zodpovedná práca. Nie je to iba sprostredkovanie vedomostí o jazyku, ale predovšetkým výchova rozumu, citu, formovanie mys-

lenia v primeranom prostredí, ktoré úspešne rozvíja jazykový cit a celkovú kultúrnu úroveň reči našich detí.

*Ťažkosti jedináčika*

*Bez sestry a brata*

*- jediný...*

*Ako sa má učiť*

*množiny?*

*J. Bily*

#### **Literatúra:**

*Bělinová, L.: Pedagogika predškolského veku. Bratislava, SPN 1981.*

*Ertka, J.: Metodická príručka na čítanie a písanie v 1. roč. Bratislava, SPN 1988.*

*Kočíš, F. a kol.: Metodika jazykovej výchovy v materských školách. Bratislava, SPN 1987.*

*Tamášová, V. - Manniová, J.: Rodinné prostredie a výchova detí mladšieho školského veku. Rodina a škola, 1994, č. 7.*

*Trubiniová, V.: Predškolská výchova a jej riadenie v nových podmienkach v SR. Bratislava, SPN 1994.*

*Program výchovnej práce v jasliach a v MŠ. Bratislava, SPN 1987.*

**Summary:** *The author deals with an area of developing speaking skill in a mother tongue with pre-school children.*

## ORIENTUJEME VYUČOVANIE VIAC NA ČINNOSŤ ŽIAKA?

G. Rötling, Metodické centrum Banská Bystrica

**Anotácia:** *Princíp aktívneho učenia sa žiakov na vyučovaní. Vyučovanie orientované na učebné úlohy. Motivačné podnety na vyučovaní.*

**KLúčové slová:** *princíp činnosti, princíp motivácie, zmyslové učenie, činnostné učenie, učebné úlohy, vyučovanie a učenie*

Aké princípy treba uplatniť, aby vyučovanie bolo nielen efektívne, ale aj zaujímavé? Akým spôsobom sprístupniť žiakom učivo? Akou činnosťou si ho môžu osvojiť?

Uviedol som niektoré základné metodické otázky učiteľa v súvislosti s organizovaním a riadením vyučovania a učenia žiakov.

Článok je voľnejším pokračovaním môjho príspevku publikovaného v Pedagogických rozhľadoch (č. 3/1998) pod názvom Ako redukovať množstvo učiva a úloh. Zaoberal som sa v ňom funkciou didaktických princípov a didaktickej analýzy obsahu vyučovania, ktorý je vymedzený v učebných osnovách. Cieľom didaktickej analýzy je odpovedať na otázky **čo učiť a prečo to učiť**. Výsledkom didaktickej analýzy je, že učiteľ vymedzí základnú štruktúru učiva a nadväzne stanoví učebné ciele vo forme úloh. Až potom uvažuje o vhodnom spôsobe, postupe ako dosiahnuť, aby si žiaci osvojili učivo. V tejto fáze metodického uvažovania môže ešte dôjsť ku korekcii, prípadne k redukcii učebných úloh. Učiteľ si vytvára bližšiu predstavu o konkrétnej vyučovacej situácii. Môže lepšie zohľadniť podmienky konkrétneho vyučovania (čas, osobnosti žiakov, vstupné predpoklady žiakov, materiálne podmienky a pod.).

Ak učiteľ reflektuje a hodnotí situácie na vyučovaní, reaguje na potreby žiakov, potom niektoré prvky a činnosti musí upravovať. Na nové rozhodovanie a zdôvod-

ňovanie svojho konania potrebuje "teóriu". Prijatím nových princípov na vyučovaní na jednej strane a reflexiou skúsenosti si učiteľ cez vlastnú osobnosť uvedomuje skutočnosť a následne sa rozhoduje vo svojom konaní. Takto si vytvára **vlastnú koncepciu vyučovania**.

Jeden z dôležitých princípov, ktorý v súčasnom vyučovaní treba výraznejšie uplatňovať, je **princíp aktívneho učenia sa žiakov na vyučovaní**. Z metodického hľadiska sa uplatňuje ako *princíp činnosti a princíp motivácie žiakov*. Uplatnenie princípu činnosti žiakov vytvára podmienky, aby podiel vlastnej činnosti žiaka pri získavaní a osvojovaní si poznatkov na vyučovaní bol výraznejší. Cieľom je obmedziť odovzdávanie poznatkov učiteľom a vytvárať podmienky na samostatnejšie získavanie poznatkov žiakom. Týmto zámerom veľmi dobre vyhovuje napr. organizačná forma **projektového vyučovania**.

Z pohľadu teórie spracovania informácií je učenie charakterizované dvoma procesmi. Prvým je vnímanie, prijímanie informácií. Následným procesom je ich osvojovanie, spracúvanie žiakom.

Vo fáze **prijímania informácií** je zaťažená krátkodobá pamäť žiaka. Spomeňme si na výroky niektorých žiakov, že aj pri snahe dávať pozor pri výklade učiteľa si učivo vedia zapamätať iba "z hodiny na hodinu". Sprístupňovanie učiva metódou výkladu učiteľa

je príkladom **zmyslového učenia**. Ak sa využíva iba reč učiteľa, ak je komunikácia učiteľa jednostranná, nemusí táto situácia uspokojovať žiaka. Účinnosť vnímania i krátkodobej pamäti je možné zlepšiť i zrakovým zmyslom. Tu je vhodný známy výrok: “Čo počujem, zabudnem, čo vidím, pamätám si, čo robím, viem.” Krátkodobá pamäť je chránená “bezpečnostným ventilom” proti preťaženiu informáciami. Ak je informácií veľa, sú zmyslovo jednostranné, ak sa na nich žiaci nepodielajú, ak s nimi v krátkom čase nič nerobia, ak majú pocit, že ich nepotrebujú, rýchlo ich zabúdajú. Navyše, aj učebné štýly žiakov sú diferencované podľa spôsobu vnímania a osvojovania informácií. Preto následné skúšanie žiaka z učiva takejto hodiny je prejavom neuznania princípov učenia a neuznania individuálnych rozdielov žiakov v oblasti zmyslového vnímania zo strany učiteľa.

Okrem využitia viacerých zmyslov žiaka pri vnímaní je dôležitý aj *spôsob sprístupňovania vecného obsahu učiva učiteľom*.

Výklad učiva treba začať konkrétnymi faktami, údajmi, javmi, situáciami blízкими poznaniu žiaka. Opakom je príliš vzdialený, abstraktný výklad učiteľa. Príkladom môže byť situácia, keď učiteľ začína vysvetľovanie pojmu pomocou iných pojmov, ktoré žiaci nepoznajú. Tiež ak začína vysvetľovanie napr. vzorcom, poučkou, definíciou a pod. Učiteľia častejšie používajú abstraktné vysvetľovanie, lebo je stručné, široko aplikovateľné a šetrí čas. Žiaci si ale cenia viac konkrétne vysvetľovanie, ktoré umožňuje, aby porozumeli učivu. Vo fáze sprístupňovania učiva treba vybrať len toľko konkrétností, aby to postačovalo na zovšeobecňujúce závery. Aby žiaci porozumeli vzťahom v učive, potrebné je výklad učiva prerušovať otázkami typu: prečo?, načo?, načo je to dobré?, čo sa stane, ak?, čo by sa stalo, ak? a pod. Je vhodné, ak učiteľ vysvetľovanie, výklad rozloží na menšie dávky v učive, ktoré ukončí otázkou, úlohou. Výklad učiteľa by mal byť krátky (asi 10 - 15 min.). Treba obmedziť odovzdávanie nepodstatných informácií, aby ostal čas na osvojovanie učiva žiakmi. Výklad učiteľa by mal žiakom poskytnúť základnú orientáciu vo vzťahoch v učive.

Po tejto časti má nasledovať **proces osvojovania** - zvnútorňovanie učiva. *Tento proces je možný iba prostredníctvom vlastnej činnosti žiaka*. Zmyslom tejto činnosti je vnútorné usporiadanie poznatkov, spracovanie informácií. Ak je výklad učiva zmyslovým učením, potom osvojovanie je **činnostným učením**. Vo fáze osvojovania poznatkov učiteľ zadá otázky, úlohy s cieľom porozumieť učivu aplikáciou zovšeobecňujúcich záverov v novej, modelovej situácii. Žiaci tu môžu získať ďalšie informácie vlastnou činnosťou, prípadne

využiť iné informačné zdroje i poradenstvo učiteľa.

**Osvojovanie učiva žiakmi je riadené učebnými cieľmi, ktoré učiteľ transformuje do učebných úloh.** Forma úloh je závislá od povahy vyučovacieho predmetu. Môže ísť o otázky a ich odpovede ústnou alebo písomnou formou, úlohy na učenie z textu, úlohy na vyhľadávanie informácií, na písanie správy, na výpočty, grafické práce, na komunikáciu, na návrhy, nácvik zručnosti, projektové úlohy a pod.

Charakter činnosti žiakov vyplýva z formulácie požiadavky v učebnej úlohe. Požiadavka je formulovaná činným slovesom.<sup>1</sup> Žiaci by mali vedieť, čo konkrétne majú robiť, čo sa od nich očakáva, aké sú kritériá dobrej práce a ako sa bude hodnotiť výsledok ich činnosti.

Pri osvojovaní učiva je dôležité dodržať zhodu medzi cieľmi, činnosťou žiaka a metódou jeho hodnotenia. Možno to vyjadriť vzťahom:

učebný cieľ (úloha) → učebná činnosť → metóda hodnotenia

Ako už bolo naznačené, učebná činnosť na vyučovaní je riadená úlohou. **Metóda hodnotenia žiaka má byť zhodná s činnosťou žiaka pri osvojovaní si učiva na vyučovaní.** Má byť v zhode s učebnými cieľmi, učebnými úlohami, ktoré žiaci riešili na vyučovaní. Ak napr. sú žiaci na vyučovaní ticho a robia si poznámky do zošita na základe výkladu či “diktátu” učiteľa, je otázne, z akej činnosti budú hodnotení a skúšaní.

Uplatnenie princípu činnosti žiaka na vyučovaní predpokladá tiež požiadavku **primeranosti učebných úloh**. Primeranosť je z hľadiska postupu pri učení možné vymedziť ako vhodnú mieru rozdielu medzi doterajším a novým poznaním u žiaka. Je to podmienené nadväznosťou učiva a úloh v danej téme. **Učiteľovi nič nebráni, aby požiadavku nadväznosti zohľadnil a konkrétne vymedzil v tematickom pláne vyučovania.** Uplatnenie požiadavky primeranosti predpokladá poznanie žiaka v procese učenia na vyučovaní. V prípade, ak si žiaci osvojujú učivo v prevažnej miere doma, učiteľ stráca cennú diagnostickú informáciu. Nemôže poskytnúť žiakovi spätnú väzbu, či pri učení postupuje správne a ako môže prípadné nedostatky v učení odstrániť. Nemôže tiež prispôbovať plán učenia, pretože mu chýbajú spätné informácie o vhodnosti učebného postupu žiakov na vyučovaní.

*Neprimeranosť učebných úloh* môže mať kvantitatívny, ale aj kvalitatívny charakter. Veľké množstvo jednostranne reprodukčných pamäťových úloh, zadávaných učiteľom, je prejavom kvantitatívnej neprimeranosti. Úlohy s vysokým stupňom abstrakcie zasa neumožňujú žiakom porozumieť učivu, čo je príkladom

1 G. Rötting: *Ako redukovať množstvo učiva a úloh. Pedagogické rozhľady, 1998, č. 3, s. 11.*

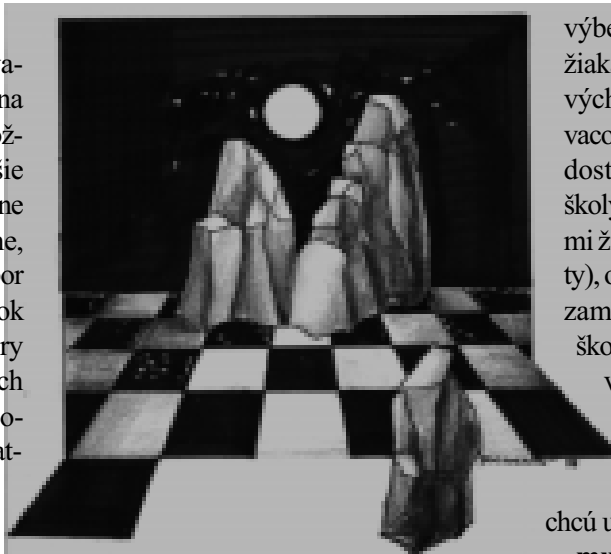
kvalitatívnej neprimeranosti.

Časť vyučovania organizovaného na osvojovanie učiva začína formuláciou učebných úloh. Množstvo úloh môže byť rôzne. Väčšie množstvo úloh bude pravdepodobne zadané formou otázok. Je správne, ak učiteľ oznámi žiakom celý súbor úloh či otázok. Poradie úloh, otázok by malo rešpektovať určité zámery učiteľa na dosiahnutie čiastkových cieľov a výsledného cieľa vyučovania a učenia žiakov. Môže uplatniť poradie, ktoré zohľadňuje hierarchiu úrovně rozvoja poznávacích funkcií, alebo učiteľ využije poradie, ktoré najskôr zohľadňuje úlohy na získavanie a potom na spracúvanie informácií žiakmi. *Pri spracúvaní informácií pôjde o využívanie myšlienkových operácií, ako je napr.: porovnávanie, rozlišovanie, triedenie, kategorizovanie, zovšeobecňovanie, aplikovanie, analýza, zdôvodňovanie, hodnotenie, syntéza a iné.*

Úlohy a otázky má učiteľ navrhnúť tak, aby ich na vyučovaní zvládla väčšina žiakov v triede. **Domáce úlohy majú vychádzať z individuálnej potreby žiaka doplniť si, prípadne rozšíriť, požadované vedomosti a zručnosti.** Ich rozsah a náročnosť je limitovaná požiadavkami učiteľov ostatných vyučovacích predmetov. Aby sa žiak mohol rozvíjať v oblasti, ktorá ho viac zaujíma, je potrebné, aby *každý učiteľ na škole prijal princíp učenia sa žiaka na vyučovaní.*

Funkcia učiteľa pri osvojovaní učiva žiakmi spočíva v poradenstve a v poskytovaní spätnej informácie žiakovi o správnosti jeho činnosti. Táto informácia obsahuje aj jeho hodnotenie. Hodnotenie má akceptovať *individuálnu normu žiaka.* Odvodená je od prírastku toho, čo žiak urobil na hodine. Niet preto dôvodu, aby hodnotenie učiteľa nebolo pozitívne a povzbudzujúce, z hľadiska motivácie žiaka zamerané na zlepšenie jeho vzťahu k učeniu. **Ide o rozvíjajúce hodnotenie žiaka v procese učenia.** Takéto hodnotenie vytvára predpoklady na lepší výsledok v učení. Hodnotenie žiaka spojené s klasifikáciou sa uskutoční až po vytvorení podmienok na osvojovanie a precvičovanie učiva a po realizácii týchto procesov na vyučovaní.

Predpokladom i výsledkom aktívneho učenia sa žiakov na vyučovaní je to, že budú mať k vyučovaniu pozitívny vzťah. Dôvodov, prečo sa žiaci nechcú učiť, je viac. Sú príčiny, ktoré nemôže odstrániť učiteľ na konkrétnom vyučovacom predmete. Môže ísť o nesprávny



V. Peltnerová: Odkazy '97 (olejomalba)

výber typu školy zo strany žiaka, o nenaplnenie žiakových očakávaní vo vzdelávacom programe školy, o nedostatok ponúk zo strany školy v súvislosti so záujmami žiaka (voliteľné predmety), o obavu a neistotu získať zamestnanie po ukončení školy či prípadné prijatie na vyšší stupeň školy a iné.

Dôvodmi tkvécimi v učiteľovi, spôsobujúce, že sa žiaci nechcú učiť, sú aj **prekážky komunikácie medzi učiteľom a žiakom a nezaujímavé vyučovanie.**

### **Prekážky komunikácie medzi učiteľom a žiakom a nezaujímavé vyučovanie.**

V komunikácii ide najmä o neprimerané požiadavky učiteľa, jeho neprístupnosť, zložité vyjadrovanie, direktívnosť učiteľa a pod. Nezaujímavé vyučovanie je charakterizované nudou žiaka, napätou atmosférou, jednotvárnou činnosťou žiaka a pod.

Z prieskumu postojov žiakov stredných škôl, uverejneného v PR č. 5/98, napr. vyplýva, že 41% žiakov sa nudí na vyučovaní, 55% žiakov nikdy nemá pocit úspešnosti v škole a 50% žiakov sa necíti na vyučovaní dobre.

V ďalšej časti článku chcem ponúknuť niektoré motivačné podnety, ktorých uplatňovanie by viedlo k zaujímavejšiemu vyučovaniu. Kvôli lepšej orientácii čitateľa podnety kategorizujem do oblasti:<sup>1</sup>

- metodiky a organizácie vyučovania,
- učebných úloh,
- hodnotenia,
- vzťahu učiteľ-žiak.

Niektoré motivačné podnety sú obsiahnuté v princípe činnosti a boli už v texte článku naznačené. Chcem ich ešte znovu použiť, pretože túto časť článku považujem za záverečné zhrnutie.

### **Podnety na motiváciu žiakov pomocou metodiky a organizácie vyučovania:**

- Na začiatku vyučovania motivujte žiakov napr. zaujímavou otázkou, úlohou, problémom, protirečením, situáciou zo života, vlastnou skúsenosťou, experimentom, dramatizáciou a pod. v súvislosti s učivom.
- Na začiatku vyučovania oznámte žiakom, aká bude organizácia hodiny, aká bude ich činnosť, čo sa od nich očakáva a požaduje.
- Výklad nového učiva skráťte, nesnažte sa povedať všetko, čo viete, pri výklade nového učiva zapojte i žiakov pomocou otázok.

1 Zelina, M.: *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní.* Prešov, MC 1996.



- Výklad začnite konkrétnymi príkladmi blízkymi životnej situácii a predpokladanému doterajšiemu poznaniu žiakov.
- Umožnite žiakom, aby si na vyučovaní mohli samostatne osvojovať učivo prostredníctvom otázok a úloh.
- Umožnite žiakom, aby pri riešení otázok a úloh zameraných na nápady, návrhy mohli vzájomne diskutovať.
- Uplatnite vo vyučovaní projektovú metódu.

#### **Podnety na motiváciu žiakov pomocou úloh:**

- Zadávajte primerane náročné otázky a úlohy.
- Zadávajte aj diferencované úlohy a umožnite žiakom, aby si zvolili úlohu podľa náročnosti z viacerých ponúk, prípadne počet úloh.
- Zadávajte tiež otázky a úlohy na rozvoj logického myslenia, aplikácie, hodnotiaceho a tvorivého myslenia a na rozvoj zručností žiakov.
- Zaraďujte na vyučovaní aj úlohy na vyhľadávanie, triedenie a spracúvanie informácií.
- Zaraďujte aj projektové práce, samostatné, prípadne skupinové úlohy širšieho rozsahu na riešenie problému tvorivým prístupom.

#### **Podnety na motiváciu žiakov pomocou ich hodnotenia:**

- Hodnoťte aj proces učebnej činnosti žiaka. Ako kritérium hodnotenia používajte individuálnu vzťahovú normu žiaka, to znamená, hodnoťte zmenu výkonu žiaka vo vzťahu k nemu samotnému.
- Pravidelne poskytujte žiakovi na vyučovaní spätnú väzbu, konkrétne informácie o tom, aké chyby a nedostatky robí pri riešení úloh.
- Častejšie používajte priebežné testy (autotesty), pomocou ktorých si žiaci môžu skontrolovať svoje vedomosti, zručnosti. Tieto testy sa neklasifikujú.
- Hodnotenie výsledku učebnej činnosti žiaka, spojené s klasifikáciou, uskutočňujte až po vytvorení podmienok na osvojenie a precvičenie učiva žiakmi a po ich realizácii v procese vyučovania.

#### **Literatúra:**

- Kolektív autorov: *Od vzdelávacieho programu k vyučovaci hodine*. Praha, Portál 1998.  
 Petty, G.: *Moderní vyučování*. Praha, Portál 1996.  
 Rötting, G.: *Hodnotenie učebnej činnosti žiakov*. B. Bystrica, MC 1997.

- V prípadoch, keď žiak získa horšiu známku, dajte mu najavo, že je tu možnosť zmeny. Nepočítajte aritmetický priemer priebežných známok pri určovaní výslednej známky.
- Skúšajte len to, čo žiaci nacvičili na vyučovaní.
- Objektivizujte hodnotenie oznamovaním hodnotiacich kritérií žiakom na začiatku vyučovacej hodiny, tematického celku alebo dávky učiva.
- Objektivizujte hodnotenie žiaka zohľadnením podmienok na vyučovaní a poznaním žiaka v procese vlastného učenia, ktoré sa uskutoční na vyučovacích hodinách.

#### **Podnety na motiváciu žiakov prostredníctvom vzťahu učiteľ-žiak.**

- Podporujte učenie žiakov na vyučovaní individuálnym prístupom tak, že žiakovi radíte, ako má postupovať pri osvojovaní učiva.
- Umožnite žiakom, aby navrhovali otázky, úlohy v súvislosti s učivom.
- Umožnite žiakom, aby vám dávali otázky, pýtali sa v súvislosti s porozumením učiva.
- Hodnoťte tak, že odmietate nesprávny čin, postoj žiaka, zároveň však dávajte najavo, že uznávate jeho osobnosť.
- Poskytujte žiakom pozitívne rady pri učení. Napríklad: Robte to takto, je to lepšie, správnejšie. Nepoužívajte spôsob typu: Nerobte to tak, je to zle, čo som vám hovoril...
- Nežiadajte, aby všetci žiaci v triede vedeli rovnako preukázať osvojenie si vašich učebných požiadaviek. Uznávajte individuálne rozdiely v prejavocho žiakov.
- Stanovte v spolupráci so žiakmi jasné pravidlá správania sa na vyučovaní.
- Oslovujte žiakov menom.
- Nedostatky v správaní a v učení žiaka riešte osobným rozhovorom, najlepšie mimo vyučovacej hodiny.
- Viac ako doposiaľ oceňujte a povzbudzujte žiakov pri učení priamo na vyučovaní.

**Summary:** *The author deals with principles of active learning and explains the basis of affective and task-based teaching. He offers several suggestions on ways of increasing learners' motivation and their positive attitudes towards learning.*

## ZISŤOVANIE VÝSLEDKOV VÝCHOVNO-VZDELÁVACIEHO PROCESU - PREDPOKLAD RIADENIA REZORTU ŠKOLSTVA

V. Jodas, Metodické centrum mesta Bratislavy

**Anotácia:** Získanie informácie (o výsledkoch výchovno-vzdelávacieho procesu) - nevyhnutná zložka riadenia (tohto procesu).

**Kľúčové slová:** výchovno-vzdelávací proces, výsledky VVP, riadenie VVP, ciele VVP, subjekty zúčastňujúce sa na VVP a ich úloha, hodnotenie žiakov

Máme vytýčené ciele výchovno-vzdelávacieho procesu ako celku, máme ciele jednotlivých vyučovacích predmetov, máme ich rozpracované do osnov, máme učebnice, začínajú sa tvoriť štandardy, máme prepracovanú metodiku rôznych foriem overovania výsledkov učebnej činnosti žiakov a hodnotenia žiakov, čo ale podľa mňa stále chýba, čo robíme nedostatočne, to je práve **zisťovanie výsledkov** výchovno-vzdelávacieho procesu (ďalej len VVP).

Ak chceme rozhodnúť, kto je kompetentný zisťovať výsledky VVP, musíme si predovšetkým uvedomiť, že občan vzdelávanie svojich detí zveruje do rúk kompetentných inštitúcií. Môžu to byť obce, regióny, štát, cirkvi, resp. iné (súkromné alebo verejnoprávne) inštitúcie. Je to teda služba, ktorú poskytujú platcom tejto služby, u nás drviwej väčšine túto službu poskytuje svojim daňovým poplatníkom štát. Overovať kvalitu tejto služby prináleží preto v prvom rade platcom tejto služby - občanom. Zatiaľ dostávajú len hodnotenie svojich detí. Hodnotenie, ktoré vydáva jeden z rozhodujúcich subjektov podieľajúcich sa na výsledku VVP - učiteľ, resp. škola. Bolo by nesprávne stotožňovať toto hodnotenie s osvedčením o kvalite poskytovanej služby. Bolo by nemorálne pripisovať zodpovednosť za výsledok výchovy a vzdelávania žiakov len žiakom. Výsledok VVP je predsa **spoločným dielom žiaka, učiteľov** a ostatných predpokladov. (Medzi tieto predpoklady patrí okrem pedagogických dokumentov a materiálneho vybavenia škôl aj celá organizácia školského systému, školská politika, riadenie školstva, spôsob vykonávania inšpekcie a pod.) Rodičia majú nárok dozvedieť sa výsledok objektívneho odmerania celkovej kvality tejto služby. Záleží len na nich, komu výkon tejto kontroly zveria.

Preto treba oddeliť hodnotenie úsilia žiaka od zisťovania výsledkov VVP. To druhé neprináleží subjektom priamo sa zúčastňujúcim vo VVP (učiteľom ale ani jednotlivým školám), ale tomu subjektu (obvykle štátu), ktorý môže (a to práve na základe informácií o výsledkoch VVP) ovplyvňovať ostatné predpoklady VVP. Preto overovanie výsledkov VVP by malo mať externú formu, vykonávanú celoštátne a jednotne tak, aby

výsledky tohto zisťovania poskytovali dostatok potrebných informácií potrebných na riadenie celého sektoru.

Bez zisťovania výsledkov VVP, bez ich vyhodnocovania, nemôžeme posúdiť vhodnosť a najmä primeranosť vytyčených cieľov, nemôžeme seriózne hodnotiť prácu subjektov zúčastňujúcich sa vo VVP a nemôžeme posúdiť ani účinok ostatných predpokladov, ich vhodnosť či nevhodnosť (najmä u pedagogických dokumentov), dostatočnosť či nedostatočnosť zdrojov a pod.

Zistenie výsledku VVP je dôležité najmä pre samotných žiakov. Je to obvyčajne v závere jednej z etáp ich vzdelávania, kedy sa stáva aktom ich ohodnotenia. Na základe tohto výsledku sa rozhoduje o priam osudových zlomoch v živote jednotlivca. Rozhoduje sa o tom, či je, alebo nie je schopný vykonávať určité povolanie, či je, alebo nie je schopný pokračovať v ďalšom vzdelávaní. Preto musí byť toto hodnotenie objektívne a hodnoverné, musí byť založené na serióznom, vysoko profesionálnom overení či zistení výsledkov VVP. Uvedomenie si tohto faktu by malo vyburcovať ten subjekt, ktorý vytvára predpoklady pre úspešnosť VVP, aby takéto vysoko profesionálne zisťovanie výsledkov VVP zabezpečil.

Dlhodobé zisťovanie výsledkov VVP - a iba ono - umožní subjektom zodpovedných spoločnosti za jej stav vzdelanosti (t. j. ministerstvu a tým vysokým školám, ktoré vychovávajú budúcich pedagógov) správne rozhodovať, vytyčovať primerané ciele, zabezpečiť nutné materiálne predpoklady, dbať o optimálnu podobu rozhodujúcich pedagogických dokumentov, rozhodnúť sa pre správne smerovanie výchovy budúcich učiteľov.

Jednoducho, zisťovanie výsledkov VVP by malo primäť všetky subjekty zúčastňujúce sa v tomto procese k spolupráci a spoluzodpovednosti za tieto výsledky. Malo by postaviť žiakov a učiteľov, ale aj všetkých za naše školstvo zodpovedných, na jednu stranu barikády.

*Kým*

*Hlavou bude krútiť  
namiesto prikývnutia.  
Len dovedy, kým s ním  
mocnejší nazakrútiť.*

*J. Bily*

**Summary:** The author stresses the need of gaining relevant information on results of the teaching / learning process.

## STRATÉGIA ROZVOJA ŽIAKA AKO VÝCHODISKO VYSOKEJ ÚSPEŠNOSTI ABSOLVENTOV JEDNÉHO GYMNÁZIA

Š. Harkabus, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** *Rozvojová stratégia školy ako cesta uplatňovania základných demokratických princípov vzdelávania.*

**Kľúčové slová:** *rozvoj stratégie, stratégia rozvoja, stratégia prežitia, potreby žiakov, voliteľnosť predmetov, identita žiaka, maturita*

V 90. rokoch vznikali v podmienkach slovenského školstva možnosti vytvárať alternatívne prístupy k vzdelávaniu a výchove v našich školách. Okrem štátnych škôl vznikali školy cirkevné, resp. súkromné. Novým prvkom bol vznik bilingválnych škôl. So vznikom nových škôl sa začali rozvíjať aj iné koncepcie výchovy vzdelávania.

Najväčší posun zaznamenali tie školy, ktoré začali kooperovať so zahraničným partnerom. Výmena skúseností, projektový prístup, formulácia nových cieľov, iné filozofické prístupy k výchove a vzdelávaniu umožnili rozšíriť vzdelávaciu ponuku zo strany škôl. Naše školy sa začali odlišovať nielen tým, čo sa v nich učí, ale predovšetkým tým, kto učí, ako učí a prečo tak učí.

Cieľom tohto príspevku je ponúknuť pohľad na niektoré aspekty vytvárania takej organizácie práce v škole, ktorá reflektuje očakávania a potreby žiakov, resp. rodičov. Možnosť zavedenia alternatívneho učebného plánu pre gymnáziá (od 1. 9. 1998) utvára aj legislatívny rámec na zavádzanie potrebných zmien. Problémom môže byť ochota alebo neochota manažmentov vo všetkých gymnáziách uskutočňovať potrebné zmeny.

Keď 1. 9. 1991 vznikla ako súčasť gymnázia V. Paulínyho-Tótha v Martine bilingválna anglicko-slovenská sekcia, málokto veril, že v krátkom čase z nej vyrastie veľmi úspešná stredná škola (1. 9. 1993 vzniklo Bilingválne anglicko-slovenské gymnázium - ďalej len BASG - a ako samostatná škola bola zaradená do siete stredných škôl na Slovensku). Spoločný projekt Ministerstva školstva SR a Britskej rady, podporovaný Know-How-Fondom, sformuloval 2 základné ciele:

1. Ponúkať absolventom základných škôl na Slovensku úplné stredné vzdelanie, ktoré by kombinovalo prvky slovenského a britského vzdelávacieho systému;
2. Pripraviť v cielenom a projektovom vzdelávaní resp. v tréningoch, 25 členný profesorský zbor, ktorý bude schopný úspešne plniť ciele školy.

Po výborných maturitných výsledkoch a 100 %-nej úspešnosti prijatia na vysoké školy, ktoré dosiahli maturanti v rokoch 1996, 1997 a 1998, je užitočné pozrieť sa späť. Peter Harborne, donedávna ešte britský veľ-

vyslanec na Slovensku, o škole v Sučanoch hovorí: "Škola v Sučanoch je výnimočná v pravom zmysle slova. Neustále som bol nadšený kvalitou učenia a rozumovou kapacitou študentov. Mnoho z týchto mladých ľudí predstavuje budúcich "bussinesmanov", politických vodcov Slovenska a partnerov v medzinárodných stykoch. Sú vysoko inteligentní a ambiciózni, jasne si uvedomujúci mnohé komplexné problémy, ktorými dnes musí čeliť rozvinutá spoločnosť... sú schopní plynule komunikovať v súčasnosti najrozšírenejšom svetovom jazyku - v angličtine". Ten istý pán o príprave a práci učiteľov na BASG hovorí: "Vzdelaní a vysoko motivovaní pracovníci, ktorí dokážu pracovať a myslieť v medzinárodných rozmeroch, sú pre úspech každej organizácie nevyhnutné. V Sučanoch vyrástli ich prvé "výhonky" a prvé úspechy ukazujú, aká úrodná je "pôda". Teraz potrebuje dlhodobú podporu. S presvedčením môžeme povedať, že ktokoľvek investuje do tejto školy, zistí, ako sme zistili my, že jeho investícia sa mu mnohonásobne vráti".

Tieto slová vyslovil pán Peter Harborne v r. 1998 - po 7 rokoch existencie školy. Odborníci tvrdia, že produktívne zmeny sa realizujú v takom časovom období, ako trvá jeden vzdelávací cyklus. Vývoj gymnázia v Sučanoch to potvrdzuje. Počas piatich rokov štúdia na tejto škole majú všetci študenti jedinečnú možnosť rozvíjať svoj talent a svoje akademické vedomosti prostredníctvom anglického a slovenského jazyka.

Štúdium je koncipované do 2 odlišných vzdelávacích blokov. Počas prvých troch rokov je štúdium všetkých predmetov povinné, pričom výuka dejepisu, zeme-pisu, geografie, matematiky, fyziky, chémie, biológie a anglického jazyka a literatúry sa realizuje v anglickom jazyku. Predmety ako slovenský jazyk a literatúra, etika a estetika sa vyučujú v materinskom jazyku. Každý študent tiež absolvuje povinné hodiny iného cudzieho jazyka, v súčasnosti nemeckého. Okrem tohto si môžu vybrať nepovinné predmety, výchovu k podnikaniu a španielsky jazyk. Študenti získajú základy vedomostí a rozvíjajú sa ich zručnosti, ktoré si vyžaduje ich ďalšie štúdium.

V prvých troch rokoch štúdia je splnený jeden z prin-

cípov vzdelávania v demokratickom štáte - štát poskytuje minimálnu úroveň všeobecne zameraného vzdelávania všetkým, ktorí majú právo na vzdelanie.

**V posledných ročníkoch majú študenti iný, zásadne odlišný pomer povinných a voliteľných predmetov.** V 4. ročníku musí študent povinne absolvovať SJL - 4 hodiny, AJL - 4 hodiny, NOS - 2 hodiny, TEV - 2 hodiny (spolu 12 hodín povinných). Zvyšných 18 hodín si študent zvolí podľa individuálnych potrieb zo širokej ponuky predmetov v 2-, resp. 4-hodinovej dotácii.

Informácie potrebné na takúto voľbu dostáva študent počas 3. ročníka štúdia. Vek študentov je 17 rokov, vodidlom pri voľbe sú jednak maturitné skúšky, ale predovšetkým *dominujúci profesijný záujem*. Činitele pôsobiace na jeho voľbu sú spojené predovšetkým s osobnosťou vyučujúceho, kvalitou jeho práce, so systémom hodnotenia, osobnými sympatiami a pod.

Štúdium v 4. ročníku študent ukončí maturitnými skúškami zo SJL a AJL. Písomná a ústna časť maturitných skúšok je rozložená do celého obdobia štúdia v 4. ročníku. Na začiatku 4. ročníka dostane študent informácie o cieľoch, obsahu, termínoch, spôsoboch prípravy, spôsoboch priebežného hodnotenia a testovania. Všetky informácie sú orientované na úspešnosť ukončovania štúdia v povinných predmetoch - slovenský jazyk a literatúra, anglický jazyk a literatúra. Maturitná skúška k AJL má niekoľko častí. Vo februári absolvujú prvú časť písomnej maturitnej skúšky - poslušnosť a čítanie s porozumením (60 minút). V apríli študenti absolvujú druhú časť písomnej maturitnej skúšky - napísanie eseje



V. Feltznerová: Vtáči dom '97 (olejomalba)

na zadanú tému (180 minút). V máji sú ústne maturitné skúšky, ktoré sa skladajú z individuálnej prezentácie (15 minút) a skupinovej diskusie (3 študenti - 15 minút). Takto koncipovaná **maturitná skúška je podmienená rešpektovaním dvoch dôležitých princípov:**

1. Všetko, čo študent potrebuje na úspešné zvládnutie písomnej i ústnej časti maturitnej skúšky, je plánované na začiatku procesu vzdelávania a nacvičované, tréňované počas štúdia na vyučovacích hodinách i v domácej príprave. Študent trénuje poslušnosť, čítanie s porozumením, písanie esejí, skupinové diskusie i individuálnu prezentáciu.

2. Všetko, čo bude počas písomných i ústnych maturitných skúšok hodnotené, resp. klasifikované, vychádza z vopred známych, verejne deklarovaných, záväzných kritérií hodnotenia. Kritériá sa stanovujú podľa charakteru predmetu a cieľového zamerania procesu učenia. Záväznosť čiastkových zložiek hodnotenia vyjadrenú v percentách. Úplne konečná známka študenta na maturitnej skúške vzniká z miery splnenia - nesplnenia čiastkových cieľov a úloh dvoch častí písomnej a dvoch častí ústnej maturitnej skúšky.

Študent podobným spôsobom podľa vopred tréňovaných činností a vopred známych kritérií maturuje z predmetu SJL. Na konci 4. ročníka má ukončené štúdium z dvoch povinných predmetov - zo slovenského jazyka a z anglického jazyka a literatúry.

**Zásady voliteľnosti sa takmer absolútne prejavujú v 5. ročníku štúdia.** Študent má povinné iba 2 hodiny - TEV. Zvyšných 22 - 26 hodín si podľa individuálnych potrieb zvolí v jemu vyhovujúcej kombinácii. Voliť si môže zo všetkých predmetov, ktoré už ukončil maturitou v 4. ročníku).

Vek študentov je 18 rokov, vodidlom pre voľbu je individuálna profilácia každého študenta a individuálny plán prípravy na vysokoškolské štúdium, resp. príprava na prechod do praxe. Pri tejto voľbe vzrastá tlak študentov na učiteľov. *Učitelia musia úzko spolupracovať so študentmi i odberateľmi, aby ich ponuka reflektovala to, čo študenti najviac potrebujú.* To, čo sa očakáva od učiteľov, nie je ani tak spojené s obsahmi, ako skôr s cieľmi a metódami dosahovania cieľov. Filozofia vzdelávania v 5. ročníku vychádza z veľmi jednoduchého faktu - *učiteľ študenta nič nenaučí, všetko, čo študent potrebuje, naučí sa sám.* Učiteľ mu však procesy učenia orientované väčšinou na prijímacie skúšky na VŠ a samotné vysokoškolské štúdium, môže byť uľahčiť alebo skomplikovať.

Maturitné skúšky z voliteľných predmetov sa v písomnej i ústnej forme konajú v podstate analogicky s maturitami z povinných predmetov. Aj pri voliteľných predmetoch sú rešpektované zásadne princípy (uvedené vyššie ako bod 1, resp. 2).

5. ročník, a teda aj celé štúdium, ukončí študent písomnými i ústnymi maturitnými skúškami z dvoch resp. troch (v ojedinelých prípadoch aj štyroch voliteľných predmetov. Väčšina študentov maturuje z dvoch voliteľných predmetov. Ak študent maturuje aspoň z jedného voliteľného predmetu v jazyku anglickom, získava aj vysvedčenie o absolvovaní štátnej záverečnej skúšky z anglického jazyka. V posledných dvoch rokoch štúdia je naplnený ďalší významný princíp vzdelávania v demokratickom štáte - **študent si zodpovednou voľnou svojho študijného programu určuje individuálnu vzdelávaciu cestu podľa vlastných očakávaní, uznávaných priorít a individuálnych potrieb.**

Pravidelné pozorovanie štúdia absolventov sučianskeho gymnázia na VŠ, časté rozhovory s absolventmi BASG, s ich rodičmi, s učiteľmi na VŠ potvrdzujú, že *obavy z nezodpovednosti študentov pri voľbe individuálnej vzdelávacej cesty sú neopodstatnené.*

Takéto obavy môžu vzniknúť vtedy, ak ľudia v škole (vedenie školy, učelia, žiaci) i mimo školy (škol. úradníci, politici...) nechcú opustiť "stratégiu prežitia". *V tejto stratégii obsahy vládnu nad cieľmi, učelia nad žiakmi (často aj nad rodičmi), zabehané rutinné nad inováciami a experimentmi, uzavretosť nad otvorenosťou, stereotyp nad tvorivosťou, nezáujem a nuda nad objavovaním a dobrodružstvom poznania.* Damoklov meč v rukách školského úradníka, nedostatok peňazí i absencia motivácie na zmenu konzervujú existujúci dávno prežitý, praxou nepožadovaný stav. Výstižne o tom píše J. Mesík:<sup>1</sup> "Otázka, samozrejme, nie je len čo sa deti učia, ale aj ako sa to učia a kto ich učí. *Drvivá väčšina z našich detí študuje v podmienkach kasárenského školstva. Za katedrou sedí učiteľ (vlastne dnes už skoro zásadne učiteľka), ktorý(á) "vie", čo treba vedieť o svete, aká je pravda. V laviciach deti, od ktorých sa očakáva, že to poslušne zopakujú.* Pomerne dobre to funguje s deťmi, ktoré sú prispôsobivé a aspoň priemerne múdre. Problém nastane vtedy, keď podpriemerne platení priemerní učelia narazia na nadpriemerne talentované dieťa... V spravidla víťazom zápase s dieťaťom mu nakoniec dokážu školu zhnúsiť - a príliš často aj ubiť jeho talent a vôľu".

#### Literatúra:

Mesík, J.: *Jadro alebo periféria: Rozhodne školstvo.* SME, 16. 1. 1999, s. 4.

Fatel, S.: *Je maturitná skúška v škole skutočnou skúškou? Pedagogické rozhľady, 1994/1995, č.1.*

**Summary:** *The author presents the system of study and school leaving exams at the Bilingual English-Slovak Gymnasium in Sučany. Graduates of the school are very successful in university entrance exams.*

*V takýchto podmienkach nikto neskúma očakávanie študentov ani potreby každodennej praxe. Podľa desaťročia overovanej schémy smeruje študent k "pseudoskúške" - jedna maturitná písomka zo SJL a 4-krát 15-minútový monológ (u tých, čo zvládli vopred známe, všeobecne cyklostilované, resp. diktované obsahy) alebo 4-krát 15-minútový "výsluch" o všetkom a o ničom (u tých, čo sa buď "vykecajú", alebo im to "dajú"). Nácvik, tréning študentov je tu nahradený "skúšaním" maturitných tém, kritériá hodnotenia väčšinou všeobecne deklarované, v skutočnosti neznáme.<sup>1</sup>*

Ak výchova a vzdelávanie sú ľudmi v škole (vedenie školy, učelia, žiaci, experti, poradcovia a pod.) cieľovo projektované, projektované sú i možnosti školy a z toho plynúca i zodpovednosť.

Študent, ktorý dostáva dostatok potrebných informácií, vie si veľmi dobre projektovať, čo vlastne chce v živote dosiahnuť, aké má túžby, ideály a predstavy. *Práve táto výrazne individuálna identita každého študenta, vznikajúca na základe vlastných uznávaných a preferovaných hodnôt, predurčuje jeho voľbu a rozhodnutia počas štúdia v ďalšom živote.* Takýto študent očakáva nie "stratégiu prežitia", ale "stratégiu rozvoja".

V dobrých školách to riadiaci pracovníci i učelia vedia, a preto takéto rozvojové stratégie ponúkajú. Každý deň, týždeň, mesiac či rok niečo hľadajú, experimentujú, overujú, zavádzajú, rušia či nahrádzajú. Veľa a často si pýtajú spätnú väzbu o tom, čo v škole robia, korigujú to, čo sa ešte včera zdalo potrebné a dnes je to menej potrebné. Vyššie uvedený náčrt stredoškolského štúdia je len zlomkom, pohľadom na projektovanie riadenia a hodnotenia štúdia študentov jedného gymnázia. Viem, že na Slovensku je dosť analogických príkladov škôl s rozvojovou stratégiou. Ale vieme tiež to, že na Slovensku je dosť škôl, kde vymotať sa z pavučín "stratégie prežitia" je úloha veľmi ťažká. Chce to však jedno: **aby chceli tí, ktorí za riadenie našich škôl osobne zodpovedajú.** Lebo nie je až tak významné to, kto, koho, kedy, ako a kde vymenoval za riaditeľa školy či vedúceho odboru školstva. *Významné je to, ako v tomto priestore a čase, pri existujúcich zdrojoch a platnej legislatíve vieme a chceme meniť stagnáciu na rozvoj v mene talentu našich žiakov a študentov.*

<sup>1</sup> Mesík, J.: *Jadro alebo periféria: Rozhodne školstvo.* SME, 16. 1. 1999, s. 4.

<sup>2</sup> Fatel, S.: *Je maturitná skúška v škole skutočnou skúškou? Pedagogické rozhľady, 1994/1995, č.1.*

## POZNATKY Z PRIESKUMU POSTOJOV ŽIAKOV II. STUPŇA ZŠ K FAJČENIU A ALKOHOLIZMU

(V ZŠ Plavecký Štvrtok a Láb)

J. Fischer, Základná škola Plavecký Štvrtok

**Anotácia:** *Prezentácia postojov žiakov k fajčeniu a alkoholizmu získaných pomocou dotazníka na dvoch základných školách. Význam rodiny v prevencii proti fajčeniu a alkoholizmu. Návrhy na spôsoby prevencie proti týmto formám drogovej závislosti.*

**KLúčové slová:** *fajčenie, alkoholizmus, drogová závislosť, prevencia*

Vo svojej pedagogickej praxi sa učiteľ často stretáva s konkrétnymi situáciami, ktoré súvisia s problematikou fajčenia a alkoholizmu. Je potrebné mať ujasnené teoretické poznatky, praktické výchovné reakcie a jednoznačný osobný postoj pri riešení vzniknutých a odhalených problémov. Pri náhodných situáciách dominuje pedagogický takt a skúsenosť, pri dlhodobom pôsobení je možné uplatniť ciele výchovné metódy.

V rámci svojej písomnej práce k 1. kvalifikačnej skúške som získal prehľad o názoroch a postojoch žiakov II. stupňa Základnej školy v Plaveckom Štvrtku a v Lábe k fajčeniu a alkoholu. Jedným z cieľov mojej práce bolo i zverejnením týchto poznatkov pomôcť pri výchovnom pôsobení proti uvedeným formám problémového správania.

Potrebné poznatky som získaval pravidelným sledovaním správania žiakov na vyučovaní, počas prestávok, na triednických hodinách, pri činnosti žiakov vo voľnom čase. Využíval som neformálne i riadené rozhovory a besedy so žiakmi i rodičmi. Takto som získal určité skúsenosti a názory, ktoré som štatisticky podchytil prieskumom, formou dotazníka. V ňom som použil 31 otázok, zvlášť na zistenie stavu, skúseností a postojov pri fajčení a analogicky pri alkohole. Z celkového počtu 174 respondentov odpovedali všetci na každú otázku.

### Z dotazníka vyplynuli tieto zistenia:

- skúsenosť s fajčením má 60,9% a s alkoholom 85,1% žiakov;
- pravidelne fajčí 45,7% a alkoholické nápoje pije 51,7% rodičov;
- pravidelne fajčí 24,6% a alkoholické nápoje pije 37% starých rodičov;
- pravidelne fajčí 29,7% a alkoholické nápoje pije 29,7% súrodencov;
- priamo v domácnosti fajčí 29,9% rodičov a alkohol konzumuje 16%;
- pobyt vo fajčiarskom prostredí prekáža 82,8% žiakov a pobyt v spoločnosti podnapitých osôb 87,4% žiakov;
- na prvý pohľad fajčenie neláka 80,5% žiakov a alkohol 40,2%;
- do 18. roku života nechce fajčiť 91,4% a konzumovať alkohol 55,2% žiakov;

- 74% žiakov nechce, aby jeho budúci manželský partner fajčil a 85,2% nechce, aby pil alkoholické nápoje
- 84,2% žiakov nechce, aby ich budúci potomkovia fajčili a 98,4% si neželá, aby požívali alkohol;
- 94,8% nemá fajčiarsky vzor, rovnako je to i pri alkohole;
- 98,3% žiakov neimponuje žena fajčiarka;
- 35,6% žiakov tvrdí, že fajčenie spôsobuje problémy v rodine, 42,5% si myslí, že nespôsobuje a zvyšok nevie posúdiť;
- 46,6% tvrdí, že alkohol spôsobuje problémy v rodine, 35,6% že nespôsobuje a zvyšok nevie posúdiť;
- na skupine kamarátov (partii) nechce byť závislých pri fajčení 74% žiakov a pri alkohole 82,2%;
- fajčenie škodí zdraviu podľa 94,3% žiakov a požívanie alkoholu podľa 86,8% žiakov;
- deťom škodí fajčenie viac ako dospelým podľa 98,2% žiakov a 80,5% žiakov tvrdí, že fajčenie škodí ženám viac ako mužom;
- fajčenie i alkohol škodia plodu v tele matky počas tehotenstva podľa 90,5% žiakov;
- fajčenie je finančne nákladné priamo pre užívateľa podľa 82,8% žiakov a pitie alkoholických nápojov podľa 83,9%;
- fajčenie ekonomicky zatťažuje spoločnosť podľa 41,4%, v prípade alkoholu podľa 34,5% žiakov.

Na základe výsledkov z dotazníka môžem potvrdiť svoje poznatky získané v rozhovoroch, prípadne pozorovaním alebo konkrétnymi zážitkami.

1. Je normálnym javom, že deti skúšajú fajčiť. Rozhodujúca je reakcia rodičov, pedagógov a iných blízkych osôb, aby pôvodnú príčinu - uspokojenie zvedavosti, túžby po poznaní a potrebu dôležitosti, nezmenili svojím výchovným zásahom na motívy pomsty a vzdoru. Pomôže pochopenie, trpezlivosť a láskavosť, objasnenie a odvedenie zameranosti na inú činnosť. Menej vhodné je príkladovanie a konfrontácia vzorov. Úplne nevhodný je trest, zosmiešnenie, alebo dokonca poníženie.

V porovnaní s fajčením má skúsenosť s alkoholom o 24% viac žiakov. Predstavuje to oveľa väčšiu úroveň legalizácie užívania alkoholu. Kým pri fajčení zastávajú rodičia postoj jednoznačne záporný (Neopováž sa fajčiť!), pri alkohole sú benevolentnejší (Trocha si s nami môže pripit').

2. Prvoradá je príklad a podpora z rodiny. Ťažko sa hľadajú argumenty otcovi alebo matke, ktorí fajčia. Argumenty typu "ja som dospelý, ja si na to zarobím," v podstate ponížujú a podceňujú postavenie dieťaťa. Podľa prieskumu sa fajčí v jednej tretine domácností a fajčí takmer polovica - 45,7%. Podobná situácia je i pri konzumácii alkoholu. To nie sú predpoklady prostredia pre výchovu nefajčiara alebo abstinenta. Samostatným problémom v tomto smere je efekt pasívneho fajčenia.

3. Deti preceňujú svoj osobnostný potenciál a tvrdia: Ja taký nie som, ja taký nebudem. V tomto prípade citelne chýba sebakritika a objektívne sebahodnotenie. Je možné, že k preceňovaniu dochádza na popud zvonka.

Deti aj ich okolie podceňujú silu návykovosti. Vhodným výchovným prostriedkom je argumentácia, negatívne a pozitívne príkladovanie.

Je potrebné rozlíšiť vedomosti mládeže z oblasti psychológie osobnosti a sociálnej psychológie.

4. Deti nepoznajú skutočne tragické následky fajčenia a alkoholizmu. Riziko je pre nich príliš vzdialené a všeobecné. Výchovnou metódou môže byť argumentácia, objasňovanie, príkladovanie. Nevyhnutnosťou je rozšírenie neformálnej zdravotníckej osvety a sprístupnenie dostatočného množstva faktov. Každý musí byť zodpovedný za svoje zdravie - v prvom rade sám sebe, iba potom môže žiadať pomoc od druhých.

5. Počet detí, ktoré chcú v dospelosti fajčiť alebo piť, svedčí o vážnom negatívnom pôsobení spoločenských noriem správania vo vzťahu k fajčeniu a alkoholu. Tento jav je podporovaný i reklamou.

Na základe predchádzajúcich záverov predkladám

niektoré návrhy riešenia problémov fajčenia a konzumácie alkoholu:

- V spolupráci školy s centrom pre liečbu drogových závislostí zaistiť dostatok informácií pre žiakov, učiteľov a rodičov.
- Riešenie problémov žiakov realizovať formou besied a rozhovorov výchovného poradcu, triedneho učiteľa a rodičov.
- Organizovať triedne schôdze s účasťou rodičov a žiakov.
- Obnoviť funkciu organizátora mimoškolskej činnosti žiakov.
- Spoluprácou organizátora s centrom voľného času, so športovými klubmi a inými záujmovými organizáciami zapojiť žiakov do pravidelných záujmových činností.
- Sprístupniť školské objekty mládeži na neformálnu záujmovú činnosť.
- V spolupráci škola - obec - polícia zvýšiť kontrolu dodržiavania legislatívy (predaj tabakových výrobkov a alkoholu mladistvých, fajčenie a konzumácia alkoholu na verejnosti, nadmiera konzumácia alkoholu, reklama tabakových výrobkov a alkoholu).

Fajčenie a alkoholizmus, ako všeobecne akceptované formy drogovej závislosti, jednoznačne ohrozujú zdravie detí a mládeže, a tým aj ich správne začlenenie do spoločnosti. Z tohto hľadiska nie je možné akceptovať názor, že je to každého súkromná vec, že za svoje dieťa je zodpovedný iba rodič, za žiaka iba škola, za kontrolu iba polícia, za liečenie iba lekári. Spoločnosť musí viesť, ktoré mravné a etické hodnoty sú trvalé a nevyhnutné pre jej zdravý vývin. Jedine spoluprácou a spoločným úsilím, prepojením činnosti inštitúcií je možné odhaľovať, analyzovať a riešiť problémy.

Prevenia v školskom veku, spolupráca rodiny a školy je východiskom pre výchovu zdravých detí.

*Summary: The author presents results of attitude survey towards smoking and drinking in basic schools.*

## JEDNA Z MOŽNOSTÍ UPLATŇOVANIA TVORIVOSTI NA HODINÁCH MATEMATIKY V ZÁKLADNEJ ŠKOLE

J. Šurda, Základná škola Zlaté Moravce

*Anotácia: Dva námety na vytvorenie tvorivého prostredia na hodinách matematiky. Popis foriem vnútrotriednej súťaže.*

**Keľúčové slová:** matematika, vyučovanie, aktivizácia žiakov, použitie rozsvičiek, matematické hry

Dosť často sa ešte na našich školách stretávame so skutočnosťami, ktoré s tvorivou atmosférou nemajú veľa spoločného. Je to prílišné **sústredovanie sa na teoretické vedomosti a memorovanie, fetiš známky, autoritatívne ponímanie učiteľa** so zreteľom na prehnaný poriadok a disciplínu. Zabúda sa na atmosféru **tvorivej samostatnosti a práce**. Rešpektujúc zásady tvorivosti na hodinách matematiky na druhom stupni ZŠ, snažil som sa zakomponovať do ich štruktúry možnosť, aby sa žiaci mohli tvorivo realizovať. Mój postup bol celkom jednoduchý. Nastrihal som

z výkresu (alebo iného podobného materiálu) pásy široké asi 10 cm, na ktoré som hrubšou fixkou napísal základné matematické pojmy, a to tak, aby boli zrozumiteľne čitateľné aj pre žiakov sediacich v zadných častiach triedy. Napríklad: základné matematické prvky počtových operácií, geometrické útvary, telesá, dôležité pojmy z oblasti prvkov aritmetiky, algebry a geometrie, ktoré sú nevyhnutnou súčasťou ovládania základov matematiky.

**Práca s kartičkami má niekoľko** spôsobov použitia, môže sa napríklad využiť ako matematická rozsvička, keď si žiaci ťahajú kartičky, stručne a vecne

charakterizujú pojem, ktorý si vybrali. Ostatní spolužiaci po vypočutí charakteristiky pojmu buď nereagujú, alebo dávajú otázky, ktoré rozširujú poznatky o pojme, prípadne sami dopĺňajú odpoveď spolužiaka. V 5. a 6. ročníku sa väčšina spolužiakov uspokojila so stručnými a výstižnými odpoveďami s náznakmi dialógu. **Vo vyšších ročníkoch už dochádzalo k zaujímavým výmenám názorov a originálnym otázkam a odpoveďiam**, čo som považoval za najhodnotnejšiu časť hodiny. Takéto matematické rozcvičky netrvali viac ako **5 až 7 minút**. Tento postup možno použiť aj ako **motiváciu** pred výkladom nového učiva, s použitím pojmov, ktoré nové učivo navodia, upozornia na pojmy a oživia z nich tie, z ktorých sa bude vychádzať.

Iný spôsob práce s pomôckou je ten, ktorý som videl u kolegu D. Hudeca. Spoločne sme ho overovali a dovedli do podoby, ktorá bola pre žiakov najpríťažlivejšia a najtvorivejšia. **Využívala prvky súťaživosti** a bol to aj ďalší spôsob matematickej rozcvičky. Nazvali sme ho **“kufor”**. Skupiny žiakov si určili svojich zástupcov, ktorí

ich zastupovali v súťaži. Vyučujúci musel mať viac kartičiek s pojmami (najvhodnejšie sú jednoslovné). Súťažiaci sa postavil za vyučujúceho, aby nevidel, čo je na kartičke napísané, a v určitom krátkom časovom limite 1,5 až 2 minúty mal určiť pojmy z kartičiek. Spolužiaci mu dávali **navádzajúce pomocné usmernenia**. Nesmeli však vysloviť vetu alebo samotný pojem, ktorý bol na kartičke. Po časovom intervale sa súťaž zastavila a spočítali sa body za každú správne určenú kartičku. Potom mohol nastúpiť ďalší súťažiaci. Celá matematická rozcvička trvala **najviac 6 minút**. Na záver sa vyhodnotila.

Takáto forma matematickej rozcvičky bola u žiakov veľmi obľúbená a splnila základnú úlohu, a **to násilnou formou utvrdiť základné matematické pojmy, vzorce**, poznatky, ktorú sú dôležité na získavanie nových poznatkov a pojmov.

Uvedol som len niektoré možnosti využitia veľmi jednoduchej matematickej pomôcky, ktorá je účinná, jednoduchá a vplýva na vytvorenie atmosféry tvorivosti na hodinách matematiky - ale nielen na nich.

*Summary: The author presents two examples of his own on how to motivate learners on Math lessons.*

## OTÁZNIKY, NÁZORY A POSTREHY UČITEĽOV MATEMATIKY

P. Černek, MFUK Bratislava - A. Černeková, Gymnázium (Metodova) Bratislava - O. Dlouhý, Ústav matematiky a deskriptív. geometrie Brno

*Anotácia: Štyri podnety na zamyslenie (resp. vyskúšanie) pre učiteľov matematiky. Prezentácia vlastných skúseností a návrhov.*

*Kľúčové slová: rovnica, nerovnica, netratičné otázky, písomka*

Neviem, či sa nájde niekto medzi nami, kto by občas nezapochyboval, nepotreboval sa z niekým poradiť, nechcel povedať svoj názor alebo sa niečím pochváliť. A presne k tomu by sme vás chceli vyprovokovať našimi príspevkami.

### 1. Štyri rovnice (P. Černek)

Na začiatku 1. semestra býva častokrát priestor na drobné zopakovanie matematiky zo strednej školy. Nedávno som takto opakoval riešenie rovníc. Najprv som zistil, že zručnosti a vedomosti z riešenia lineárnych a kvadratických rovníc (bez zložitejších úprav) sú uspokojujúce. Chcel som preto prejsť na rovnice, ktoré sa riešia aj neekvivalentnými úpravami. Na úvod som dal tieto 4 jednoduché rovnice.

$$\begin{array}{ll} \text{A: } x^2 = x & \text{B: } x + 1/x = 1/x, \\ \text{C: } x^2 = 9 & \text{D: } (x-1) \cdot x / (x-1) = 1 \end{array}$$

Tieto rovnice považujem za jednoduché a časovo nenáročné. Študenti ich mali vyriešiť všetky naraz. Predtým, ako sme o nich začali diskutovať, vyriešil som

ich na tabuli sám. Ale všetky štyri typicky zle. Pritom som sa tváril, že sú to dobré riešenia.

- (A: Delíme rovnicu  $x$ -om a dostaneme  $x = 1$ .)
- B: Odčítame  $1/x$  a dostaneme  $x = 0$ .
- C: Odmocníme a dostaneme  $x = 3$ .
- D: Kráťme  $x - 1$  a dostaneme  $x = 1$ ).

Potom som sa opýtal, kto to má rovnako ako ja. Neboli žiadne protesty. Až po chvíli som prezradil, že všetky rovnice som vyriešil nesprávne. Potom som ich vyriešil správne.

- (A:  $x = 1, x = 0$
- B: nemá riešenie
- C:  $x = 3, x = -3$ ,
- D: nemá riešenie)

Keď som si potom urobil anketu, zistil som, že sa nenašiel ani jeden z približne 90 študentov, ktorý by mal všetky 4 rovnice správne vyriešené. A bolo pomene veľa takých, ktorí mali všetky 4 rovnice vyriešené nesprávne. Nechajme teraz cvičenie tak. Samozrejme, určitý neúspech som očakával, ale až takýto?



Natíska sa mi otázka, či je to takto v poriadku. Ak nie, kde je príčina, ako to zlepšiť. Má zmysel naučiť žiakov riešiť na úpravy zložité rovnice, keď zlyhávajú pri takýchto jednoduchých?

Boli by sme radi, keby ste tieto rovnice (prípadne podobné) dali žiakom vo vašom okolí a následne sa s nami podelili o výsledky prieskumu.

## 2. Nerovnica (A. Černeková)

Všetci vieme, že riešenie nerovnic býva veľkým úskalím. Pre nás sa akousi testovacou nerovnicou stala nerovnica  $x > 4/x$ , ktorej typické "riešenie" od žiakov vyzerá asi takto:

$$\begin{array}{ll} x > 4/x & /x \\ x^2 > 4 & /od \\ x > 2 & (\text{prípadne } x > -+2) \end{array}$$

Názor na hodnotenie tohto chybného riešenia sa veľmi líši. Niektorí tvrdia, že žiak vlastne vyriešil polovicu príkladu (skutočné riešenie je  $-2 < x < 0$  a  $x > 2$ ) a sú ochotní dať za toto riešenie až polovicu bodov. Na druhej strane iná skupina by za toto riešenie nedala ani bod - s poznámkou: tento žiak nerovniciam vôbec nerozumie.

Skúste zistiť, ako by táto alebo jej podobná nerovnica dopadla vo vašom okolí:

- po prebraní príslušného učiva,
- s väčším odstupom od preberaného učiva.

Možno by bolo lepšie rozdeliť si túto nerovnicu na dve nerovnice –  $1 > 4/x$  a  $x^2 > 4$  a testovať každú nerovnicu zvlášť. Pritom by sme boli radi, keby sa medzi vami našli takí, čo by tieto nerovnice odskúšali u žiakov, ktorí ešte neprebrali príslušné učivo. Mohli by to byť napríklad žiaci ZŠ, pričom úvodný text by mohol znieť: Pohrajte sa s kalkulačkou a skúste popísať všetky  $x$ , ktoré sú riešením danej nerovnice.

Nezabudnite sa s nami podeliť o vaše postrehy a výsledky tohto prieskumu, ako i o názory, postrehy, skúsenosti z uvedenej problematiky.

## 3. Netradičné otázky (O. Dlouhý, P. Černek)

Väčšina z nás má pocit, že žiakov máme naučiť veľké množstvo látky za malý časový úsek. Preto sme nútení prebrať len základné veci, základné typy úloh a postupov. A tak sú žiaci vedení k tomu, že aj na preskúšaniach (či ústnou alebo písomnou formou) dostávajú len v podstate očakávané úlohy, otázky. Potom sú veľmi prekvapení, keď od tohto "stereotypu" odbočíme a dáme im sem-tam nečakanú otázku či úlohu. Tu je ukážka takých úloh, v ktorých z viacerých riešení stačí vybrať jedno.

- Vymyslíte kvadratickú rovnicu, ktorej korene sú 2 a -7.
- Vymyslíte 2-dvojciferné čísla, ktorých najmenší spoločný násobok je 72.

3. Daný je bod M. Zostrojte jeden taký súradnicový systém, pre ktorý platí M (-2,3).

4. Narysujte jeden tupouhlý trojuholník s obsahom 10 cm<sup>2</sup>.

5. Vymyslíte kvadratickú funkciu, ktorej obor hodnôt je (-nek, -2).

6. Vymyslíte nerovnicu, ktorej riešením je interval  $<2,7>$

7. Nakreslite graf takej funkcie  $f(x)$ , pre ktorú je riešením nerovnice  $f(x) \Rightarrow 0$  zjednotenie intervalov  $<-3,6>$  a  $<8, nek>$ .

8. Vymyslíte jednu rovnicu roviny, ktorá obsahuje body A(3,4,2), B(-1,0,5).

9. Vymyslíte dve množiny, ktorých zjednotenie je Z a prienik N.

10. Zistíte nejaký bod, ktorý je od priamky  $p: y = 2x - 3$  vzdialený 4.

11. Vymyslíte číslo, ktoré má presne 6 kladných deliteľov.

12. Vymyslíte 2 vektory v priestore, ktorých skalárny súčin je 17.

13. Vymyslíte geometrický rad, ktorého súčet je 11.

14. Daný je vektor  $v$ . Narysujte 2 vektory, ktorých rozdiel je vektor  $v$ .

15. Vymyslíte graf funkcie  $f$  definovanej pre všetky reálne čísla, ktorá má inverznú funkciu, je nepárna, rastúca a zdola ohraničená.

16. Vymyslíte sústavu rovníc, ak viete, že jej vyhovujú riešenia  $x = 1, y = 1$  aj  $x = 5, y = 5$ .

17. Nájdite rovnicu nejakej roviny, ktorá obsahuje body A(4, -7, 9), B(-2,0,21).

Myslíme si, že by to nemali byť ťažké úlohy. Napriek tomu ich úspešnosť býva až žalostná. Aký je váš názor, sú tieto úlohy skutočne ťažké až nevhodné?

Potešilo by nás, keby ste aj tieto alebo podobné úlohy vyskúšali v svojom okolí a podelili sa s nami o získané výsledky.

## 4. Písomka (A. Černeková)

Po prebratí každej partie nastáva okamih, keď chceme zistiť, ako žiaci zvládli prebrané učivo. Väčšinou to robíme formou písomnej práce. Snaha o vytvorenie písomnej práce, ktorá by obsiahla celé učivo, býva väčšinou márna. Nakoniec písomka obsahuje zo štyri príklady na jednu vyučovaciu hodinu. A pôvodný zámer väčšinou ustúpi.

Teraz sme si vybrali goniometrické funkcie. Predkladáme 20 úloh, ktoré nepovažujeme za až tak časovo náročné. Preto by sa ich do hodinovej písomnej práce mohlo zmestiť viac ako 4.

Pracuje sa bez kalkulačiek.

- Vypočítajte presne  $\cos(-15^\circ)$ .
- Zistíte, či je  $\sin 36$  kladné alebo záporné číslo.
- Narysuj uhly, pre ktoré  $\cos x = 0,3$ .
- Zistíte obor hodnôt funkcie  $y = 3 + 0,5\cos 2x$ .

5. Zistite najmenšiu periódu funkcie  $y = 1 + 2\sin 4x$ .
6. Načrtnite graf funkcie  $y = -\operatorname{tg} x$ .
7. Načrtnite graf funkcie  $y = 1 + \cos x$ .
8. Načrtnite graf funkcie  $y = \sin 0,2x$ .
9. Riešte rovnicu  $\sin x = \sin 47^\circ$ .
10. Na intervale  $\langle 0, 2\pi \rangle$  riešte nerovnicu  $1 + 2\cos x \Rightarrow 0$ .
11. Vypočítajte  $\cos 3x$ , ak  $\cos x = 0,2$ .
12. Zistite, či pre všetky reálne čísla  $x$  platí  $\cos^2 = 1/(1 + \operatorname{tg}^2 x)$ .
13. Riešte rovnicu  $4\sin^2 x - 12\sin x + 5 = 0$ .
14. V intervale  $\langle 20\pi, 21\pi \rangle$  riešte rovnicu  $\operatorname{tg}^2 x = 3$ .
15. Akú hodnotu môže mať  $\cos x$ , ak  $\operatorname{tg} x = -3/4$ ?
16. Aký vzťah musia spĺňať čísla  $x, y$ , pre ktoré platí  $\cos x = \cos y$ ?
17. Pomocou  $a = \cos 2x$  vyjadrite  $3\sin^2 x$ .
18. Riešte rovnicu  $\sin x = \operatorname{tg} x$ .
19. Pre ktoré celé čísla  $k$  sú čísla  $x = \pi/4 + 3k\pi$  riešením rovnice  $\sin x + \cos x = 0$ ?
20. Riešte rovnicu  $\sin 3x + 1 = 0$ .  
Koľko a ktoré z priložených príkladov by ste vybrali

do hodinovej písomky? Neočakávame pritom, že každý príklad zoberiete presne v tom tvare, ako ho predkladáme, ale že si ho prispôbíte podľa vlastného názoru. Veľmi by nás zaujímalo, prečo ste ten či onen príklad vybrali či nevybrali. Privítali by sme, keby ste nám napísali svoje názory, postrehy, skúsenosti z problematiky zostavovania písomných prác. Chceli by sme sa k nej totiž vrátiť v niektorom z nasledujúcich čísel. V prípade vášho záujmu sa s vami veľmi vďačne porozprávame aj podrobnejšie, prípadne môžeme nadviazať spoluprácu. Rovnako nás poteší, ak sa na nás obrátite s akoukoľvek otázkou, postrehom, názorom, skúsenosťou z ľubovoľnej ďalšej oblasti vyučovania matematiky. Predovšetkým o tom by sme chceli diskutovať prostredníctvom Pedagogických rozhľadov.

Píšte na adresu: *Metodické centrum, Horná 97, P. O. BOX 192, 975 46 Banská Bystrica*, alebo: *RNDr. Pavol Černek, CSc., Katedra základov matematiky a didaktiky MFF UK, Mlynská dolina, Bratislava*.

*Summary: The authors present their experiences in maths revision of solving equations.*

## VÝPOČTOVÁ TECHNIKA AKO MOŽNÝ POMOCNÍK HUMANIZÁCIE VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

E. Gajdošová, Zvolen

Moderná výučba s využitím počítačovej techniky prostredníctvom teleprojektov, teda vzdelávacích projektov na diaľku, ktoré využívajú počítačom sprostredkovanú komunikáciu a prostredníctvom projektov (triedny časopis), mení ponímanie výučby pomocou počítača. Počítač v tomto prípade predstavuje novú generáciu didaktickej techniky, ktorá však už neslúži iba na sprostredkovanie informácií z pomôcok, ako to bolo pri programovanom vyučovaní. Počítač môžeme teraz chápať ako prostriedok nielen na uchovanie a sprostredkovanie informácií, ale aj ako prostriedok, ktorý umožňuje komunikáciu, tvorbu.

Zamyslíme sa, **ako moderná výučba pomocou počítačovej techniky (prostredníctvom teleprojektov a projektov) podporuje humanizáciu výchovy a vzdelávania.**

1. Moderná výučba s využitím počítačov *priaznivo vplyva na sociálnu aktivitu* detí. Doteraz bola takáto výučba často kritizovaná kvôli poklesu sociálnej aktivity v triede a obmedzeniu komunikácie na úkor kontaktu s počítačom. I keď, ako uvádza D. Kopasová, (Taschner, 1996), veľmi dôležité je zistenie, že práca s počítačom rozvíja sociálnu komunikáciu dieťa - dieťa, dieťa - dospelý, a že komunikácia s počítačom, realizovaná premysleným spôsobom, pozitívne pôsobí na psychický

*Pokračovanie z min. čísla*

vývoj a rozvoj osobnosti dieťaťa. Takisto J. Schofield (1995) sa prikláňa k tvrdeniu, že pri správne organizovanej práci využívanie počítačov podporuje sociálnu interakciu medzi žiakmi.

Pri výučbe pomocou počítačovej techniky sa pri správnom metodickom postupe podporuje sociálna aktivita v triede. Nedochoďza tu len k interakcii medzi počítačom a žiakom, ale žiaci pracujú pri počítači v skupinách, navzájom si pomáhajú. Využitie počítačov na prácu s teleprojektami má špecifický charakter, pretože komunikácia dokonca prekračuje rámec školy, prípadne štátu, svetadielu a deti získavajú prostredníctvom e-mailu *sociálne kontakty s partnermi z iných miest a krajín*. Aj keď tu nemožno hovoriť o priamom sociálnom kontakte (hoci sa nevyklučuje stretnutie partnerských škôl), uvedenú skutočnosť považujeme za výrazne humanizujúci prvok pri výučbe s využitím počítačov, pretože deti si takýmto spôsobom nachádzajú nových kamarátov, ich práca nadobúda zmysel, pretože ju robia aj pre potešenie druhých. Okrem toho pri spracovávaní článkov prebiehajú *mimotriedne sociálne kontakty s ľuďmi zo žiakovho najbližšieho okolia*, a to hlavne pri riešení problémov, ale aj pri konečnom hodnotení svojej práce: stretnutia s odborníkmi z rôznych profesií podľa riešeného problému - prírodovedci, historici, novi-

nári, ale tiež pomoc rodičov, viacerých učiteľov, žiakov z iných ročníkov.

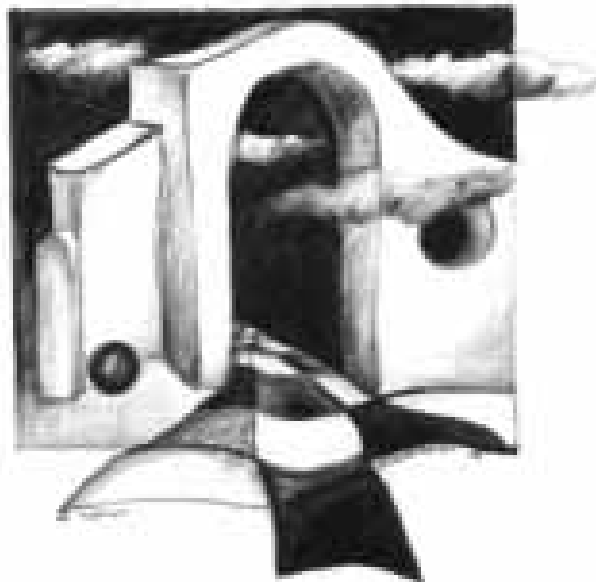
Uvedené aktivity majú tiež kladný vplyv na *sociálny život v rámci triedy*. Deti sa stávajú súčasťou jedného kolektívu, v ktorom sú všetci navzájom prepojení pri dosahovaní spoločného cieľa. Musia si vedieť, tak ako v skutočnom zamestnaní, navzájom pomáhať, pochopiť sa i pochváliť prácu ostatných. Autorka J. Schofieldová (1995) hovorí, že pri práci s počítačom sa často objaví takzvaný "peer expert". To znamená, že medzi žiakmi sa vždy nájdu malí odborníci na počítačovú techniku, ku ktorým sa s prosbou o radu obracajú spolužiaci.

2. Pri programovanom vyučovaní hovoríme o okamžitej spätnej väzbe, pri ktorej sa žiak hneď dozvie o správnosti svojej odpovede, pričom *spätnú väzbu mu dáva neživý stroj - počítač* (i keď s informáciami, ktoré zadal ľudský faktor). Pri príprave na obsluhu programov spätnú väzbu o správnom príkaze plní počítač alebo učiteľ. Pri modernej výučbe s využitím počítačov sa žiaci stretávajú s hodnotením iného charakteru. Je to spontánne *hodnotenie* (vyjadrenie obdivu a záujmu) *reálnymi osobami* spolužiakov, kamarátov, rodičov, učiteľov, ale *aj vlastné sebahodnotenie*. Pri odoslaní textov prostredníctvom e-mailu sa dostaví hodnotenie ich práce žiakov od partnerskej školy síce prostredníctvom počítača, ale od reálnej osoby, ktorou je väčšinou kamarát v rovnakom veku. Hodnotenie môže byť vyjadrené aj záujmom o prácu. Napríklad: niekto si výtvar žiakov prečíta, kúpi, ak dostanú na svoj list odpoveď, znamená to, že o ich prácu je záujem.

3. Pri programovanom vyučovaní a pri príprave na prácu s programom môžeme často badať pasivitu žiaka. Ale význam opisovanej výučby - s využitím počítačov - spočíva v tom, že žiaci sa učia prostredníctvom vlastnej skúsenosti a aktivity, **rozvíja sa ich samostatnosť**. Samostatne si vyberajú materiál, ktorý spracovávajú v textovom editore a potom ho posielajú prostredníctvom počítačovej pošty či vytlačia na tlačiarňu.

4. Výučba s využitím počítačovej techniky je kritizovaná, pretože nerozvíja tvorivosť žiakov. Slúži len na oboznámenie sa s faktami, pričom môže nastať formalizácia myslenia a obmedzenie tvorivosti. Pri využití počítačov na prácu s teleprojektami a projektmi, na tvorbu učebných textov môžeme naopak hovoriť o **vlastnej tvorivej činnosti žiakov**.

5. Pri teleprojektoch realizovaných s partnerskými školami v zahraničí nadobúda komunikácia, sociálne kontakty a vôbec celá práca špecifický, *globálny charakter*. Žiaci sa oboznamujú so spôsobom života v iných krajinách, počítačová pošta im umožňuje vnímať ľudí iných národností ako bližšie osoby, ktoré majú svoje problémy, záujmy. Teleprojekty teda v značnej miere



V. Feltnerová: AD PORTAM '97 (olejomalba)

podporujú **multikulturálnu výchovu**, správne ovplyvňujú postoje k príslušníkom iných národov, imigrantom, pomáhajú pochopiť *ľudskosť v globálnom meradle*. Komunikujúci sú v rôznych častiach sveta navzájom prepojení pri riešení problému, ktorý zasahuje všetkých. Takéto poňatie podporuje pochopenie vzájomnej závislosti ľudstva. Len princípom vzájomného spolupráce je možné riešiť závažné problémy. Naliehavé problémy súčasnosti, ktoré zasahujú všetkých, majú vzťah aj k ochrane prírody, preto sa prostredníctvom teleprojektov často realizuje **environmentálna výchova**.

6. Pri realizácii teleprojektov, príprave vlastných učebných textov je možné vhodne realizovať zmeny obsahu vzdelávania v prospech humanizácie. Š. Švec uvádza sedem rovín obsahovej zmeny vzdelávania v prospech humanizácie. V prípade teleprojektov prebieha hlavne *humanistikácia nehumanitných predmetov*. "Žiada sa napr. užšie spojenie učiva geometrie, matematiky, fyzikálneho zemepisu, (elektro-) techniky s terajšími a blízkyimi vývinovými potrebami a záujmami, starosťami i radosťami žiakov a ich najbližšieho sociálneho prostredia."<sup>1</sup> V rámci teleprojektov a projektov sa charakter nehumanitných predmetov humanistikuje, pretože druh vymieňaných informácií často korešponduje so záujmami žiakov. V súvislosti s modernou výučbou pomocou počítačov sa realizuje aj *integrácia tematických celkov* jednotlivých predmetov. Napríklad v prípade nášho projektu sa jeho hlavná téma Stredné Slovensko, ktorá bola pôvodne aplikovaná na učivo vlastivedy, integrovala s témami prírodovedy, slovenského jazyka a neskôr aj niektorých ďalších predmetov.

7. Pri programovanom vyučovaní a príprave na obsluhu programov je motivácia žiaka nižšia, pretože často

1 Švec, Š.: Humanizácia všeobecného vzdelania. *Pedagogická revue*, 43, 1991, č. 5, s. 345.

chýba vlastná sebarealizácia. Však pri uvedených aktivitách sa uplatňuje hra na prácu dospelých, hra na reálny život, čo má silný motivačný charakter, žiaci si uvedomujú **zmysel činnosti, zvyšuje sa pocit sebarealizácie žiakov, ich sebadôvera.**

Počítačovou technikou je potrebné vnímať ako prirodzenú súčasť nášho života, ktorá nám slúži a s ktorou sa bude každý stretávať vo svojej práci. Mali by sme naučiť už deti v škole, že počítače nám pomáhajú

pri tvorivej práci, umožňujú nám riešiť problémy, ale ich vyriešenie podporuje tímová spolupráca a nie individuálna izolácia. Je potrebné uvedomiť si to, čo uvádza D. Woodhouse (1986), že počítač by sa nemal chápať iba ako stroj, ktorý organizuje prácu, ale hlavne ako "skokanský mostík" - teda počítač ako prostriedok, ktorý je odrazom pre ďalšie aktivity sociálneho, kreatívneho charakteru, ako odrazová plocha pre prácu, ktorá má skutočný zmysel.

#### Literatúra:

- Ellingham, D. W.: *Handbook of primary education and computing*. Castle House Publications 1984.  
 Potočárová, M.: *Použitie počítačov vo výučbe*. In: Konôpka, J.: *Výbrané kapitoly z pedagogiky*. UK Bratislava 1995.  
 Schofield, J. W.: *Computers and classroom culture*. Cambridge University Press 1995.  
 Švec, Š.: *Humanizácia všeobecného vzdelania*. *Pedagogická revue*, 43, 1991, č. 5, s. 342 – 349.  
 Taschner, K.: *Psychologické aspekty počítačovej výuky*. *Computerworld*, 1996, č. 4, str. 21.  
 Základné informácie o európskom školskom projekte. Materiál k 1. konferencii ESP. Zvolen 1995.

**Summary:** *The author analyses conditions that support humanisation of teaching|learning process by using the computer technology. She describes some possibilities of using the computer technology in teleprojects with partner schools.*

## VPLYV MOTIVÁCIE NA VÝTVARNÝ PREJAV ŽIAKOV NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

V. Salbot - E. Kucherková, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

**Anotácia:** *Multifaktoriálna podmienenosť učebnej činnosti žiaka. Motivácia ako jeden z rozhodujúcich činiteľov zvyšovanie učebného výkonu žiaka. Vplyv premyslenej motivácie na kvalitu výtvarného prejavu žiakov základnej školy.*

**Kľúčové slová:** *motivácia, výtvarný prejav, zážitok radosti a smútku*

Motivácia znamená súhrn hybných činiteľov, ktoré aktivizujú, udržiavajú a usmerňujú činnosť osobnosti. Vychádza v prevažnej miere z potrieb a záujmov jedinca. Motivácia sa významnou mierou podieľa na výkone osobnosti v ktorejkoľvek oblasti ľudskej činnosti. V tomto zmysle tvorí významnú súčasť výchovnovzdelávacieho procesu, lebo zvyšuje výkon žiaka v učebnej činnosti. Motiváciu učebnej činnosti žiaka vytvára predovšetkým učiteľ.

Motivácia má vo výtvarnej výchove svoje špecifiká. Predovšetkým viac ako v iných predmetoch výtvarné stvárnenie sa opiera o predstavy žiaka, fantáziu, zmyslové vnímanie, emocionalitu.

Opíšeme priebeh vyučovacích hodín výtvarnej výchovy u žiakov 3. ročníka 1. stupňa základnej školy z hľadiska využitia obohatenej motivácie. Aby sme mohli porovnávať, pracovali sme s dvoma triedami žiakov, kde sme sa snažili o bohatú motiváciu na hodinách výtvarnej výchovy (experimentálne triedy) a s tromi triedami žiakov, kde bola motivácia chudobnejšia (kontrolné triedy).

Z obsahu výtvarnej výchovy sme vybrali tematický celok - výtvarné osvojovanie skutočnosti, časť tema-

tické práce. Ako námet sme zvolili zážitok: Kedy som prežíval najväčšiu radosť alebo najväčší smútok? Na realizáciu výtvarného námetu sme použili techniku maľby temperovými farbami a kolorovanú kresbu. Žiaci si mohli vybrať jednu z nich.

Štruktúra vyučovacích jednotiek bola rovnaká v experimentálnych aj kontrolných triedach:

1. vzbudenie záujmu žiakov a oživenie predstáv, aktivizácia žiakov;
2. oznámenie úlohy - vymedzenie tematickej oblasti, objasnenie výtvarných a technických problémov;
3. samostatná práca žiakov, individuálny prístup učiteľa k žiakom;
4. hodnotenie.

#### Priebeh vyučovacej hodiny výtvarnej výchovy v experimentálnych triedach

Na oživenie predstáv a na navodenie tvorivej atmosféry sme použili báseň Synovské poučenie od F. Halasa:

Keď zobudí sa hlina,  
je to myš.  
Sklo vetvičkami zarastie,  
keď mu je zima.

Ryba je vodníková lyžička.  
Ty neveríš?  
A slza?  
Slza je voda, čo je sama.

Po prednese básne sme urobili jej rozbor. Žiakom sme kládli nasledujúce otázky: Môže sa hlina zobudiť? Čo sa dá vymodelovať z hlíny? Akú farbu má hlina a myš? Kedy okno zarastie vetvičkami? Aký tvar má ryba?

Týmito otázkami sme chceli žiakom priblížiť básnické prirovnania. Posledný verš básne, ktorý hovorí o slze, sme bližšie analyzovali. Pýtali sme sa žiakov, aké slzy poznajú (slzy radosti, šťastia, bolesti, smútku a pod.). Žiaci na vymedzenom priestore v triede vytvorili tvar slzy.

Potom sme žiakom oznámili radostnú a smutnú správu. Chceli sme, aby sami prežili uvedené emócie. "Dnes sa budete učiť len dve hodiny. Po druhej hodine pôjdete k zubárovi". Reakcie žiakov na tieto správy boli odlišné. Prvá vyvolala výkriky radosti, druhá nesúhlas, odmietanie.

Deti okrem iného vyjadrovali city radosti a smútku pomocou mimiky tváre, gestikulácie, polohou tela. Použili sme takéto situácie: Daj najavo, že máš radosť, lebo si dostal psíka, novú hračku a pod. Daj najavo, že si smutný, lebo si stratil kľúče od bytu...

Po skončení žiaci rozprávali o svojich smutných a veselých zážitkoch.

Žiakom sme pustili dve ľudové piesne, veselú a smutnú, a žiaci mali pohybom - tancom vyjadriť ich charakter.

Nakoniec žiaci pozorovali výtvarné reprodukcie, vyjadrujúce radosť a smútok od významných výtvarných umelcov. Tu sme chceli poukázať hlavne na využívanie teplých a studených farieb.

Potom nasledovala samostatná práca žiakov, podfarbená hudbou, ktorú si žiaci sami vybrali.

V závere hodiny sme všetky výtvarné práce žiakov zhodnotili.

### **Priebeh vyučovacej hodiny v kontrolných triedach**

Priebeh vyučovacej hodiny v tomto prípade bol z pohľadu motivácie chudobnejší.

Žiakom sme predniesli tú istú báseň. Nasledoval jej rozbor. Podrobnejšie sme analyzovali posledný verš básne.

Potom žiaci rozprávali o svojich veselých a smutných zážitkoch.

Pripomenuli sme im, aké farby poznáme. Žiaci si zvolili výtvarnú techniku a začali samostatne pracovať.

V závere hodiny sme všetky výtvarné práce žiakov opäť zhodnotili.

Predpokladali sme, že takto zostavené hodiny výtvarnej výchovy sa odrazia vo výtvarnom prejave žiakov. Aké rozdiely sa ukázali?

Žiaci z experimentálnych tried citlivejšie vyberali

a priradovali farby k zážitkom, ktoré maľovali. Pri zobrazovaní veselých zážitkov zásadne využívali teplé a pestré farby. Stvárnené farebné plochy boli celistvé, dokončené. Pri zobrazovaní smutných zážitkov volili studené farby. V kresbách sa objavil farebný kontrast, ktorý u-mocňoval dynamiku zážitku. V kontrolných triedach bolo vidieť, že celková pestrosť výtvarných prác bola menšia. Žiaci väčšinou nanášali farby priamo z tuby (nemiešali farby), používali základné farby. Bolo viditeľné nedôkladné farebné spracovanie plochy. Niektorí žiaci nepociťovali potrebu farebne rozlíšiť veselý a smutný zážitok. Práce boli farebne chudobnejšie a na nižšej úrovni.

Ďalší rozdiel vo výtvarných prácach žiakov sme našli v netradičnom zobrazení situácie a prostredia. Výtvarné práce žiakov v experimentálnych triedach sa vyznačovali väčšou tvorivosťou a nápaditosťou pri výbere prostredia, do ktorého boli situované veselé i smutné zážitky (napr. z prázdnin, z domácich osláv, narodenie súrodencov, darček na narodeniny, svadba, dobrá alebo zlá známka, nehoda, smrť blízkeho človeka a pod.). Zaujímavý bol i výber prvkov a predmetov, ktoré svojím výrazom zapadajú do deja, dotvárajú ho. Prvky boli dostatočne veľké, premyslenejšie - informovali (boli v hlbších vzájomných vzťahoch). Výtvarné práce boli zaujímavé farebne i tvarovo komponované. Žiaci svojsky dotvárali vlastné predstavy o okolitom prostredí. Téma bola spracovaná intenzívnejšie, žiaci mali hlbší záujem o podrobnosti. Žiaci v kontrolných triedach odovzdali výtvarné práce všeobecne po kratšom časovom úseku s odôvodnením, že namaľovali všetko, čo považovali za potrebné. Vyskytli sa menej rôznorodé prvky, z výtvarného prejavu sa dala ťažko vyvodiť atmosféra zobrazovanej situácie. Výkresy boli viac jednotvárne, menej výrazné. Žiaci nepociťovali potrebu rozprávať a premýšľať o svojom zážitku. Zachytili len najnutnejšie veci. Bolo viditeľné nedôkladné spracovanie plochy (často len samotné predmety bez figurálnej kompozície, alebo figúra bez okolitých predmetov). Niektorí žiaci nepovažovali za nutné domalovať pozadie. Pri zobrazovaní smutných zážitkov dominoval pohreb.

Posledný významný rozdiel vo výtvarných prácach žiakov sme našli vo výraznejšej sebareflexii a výstižnejšej charakteristike postáv. V experimentálnych triedach sme mohli hodnotiť figurálnu kompozíciu ako veľmi dobrú. V prácach bola figúra dominantná, komponovaná často na celý formát. Pozorovaním figúr bolo cítiť atmosféru zobrazovaného zážitku (humor, radosť, veselosť, smútok, zlosť, dramatickosť), citový vzťah k znázornovanému. Výrazným znakom bola výtvarná nadsádzka, ktorú bolo vidieť zobrazovaním hlavy ľudskej figúry. Hlava bola väčšia, pretože sa v nej koncentroval citový výraz. Z každého výtvarného prejavu sa dal vyčítať dej. Postavy svojím pohybom, mimikou i fareb-

nosťou vyjadrovali náladu zážitku. V kontrolných triedach boli zobrazované postavy nevýrazné, jednotvárne, bez väčšej nápaditosti, pohybu. Na niektorých výkresoch sa postava ani nevyskytovala. Všeobecne sme hodnotili práce ako výtvarne kreatívne chudobnejšie a na nižšej úrovni.

Na záver treba zdôrazniť, že výtvarná výchova svojim

obsahom a cieľmi poskytuje široké možnosti na voľnejšiu, obsahom i formou rôznorodú motiváciu. Potrebná je nielen v úvodnej časti hodiny, ale počas celej práce žiakov.

Vychádzajúc z výtvarných prác žiakov možno konštatovať, že sugestívna, citovo viac podfarbená motivácia má výrazný vplyv na úroveň výtvarného prejavu žiakov.

*Summary: The author focuses his attention on the role of motivation on the level of learner's artistic expression.*

## UPLATŇOVANIE TVORIVO-HUMANISTICKÉHO MODELU VÝCHOVY V DOMOVE MLÁDEŽE

V. Brhelová, Metodické centrum B. Bystrica

*Anotácia: Proces uplatňovania THV v DM. Úlohy THV. Kreativizácia, emocionalizácia, axiologizácia, socializácia, motivácia. Kroky zavádzania THV. Hodnotenie procesu THV v DM.*

*Kľúčové slová: tvorivo-humanistický model vyučovania, princípy THV*

Proces uplatňovania tvorivo-humanistického modelu výchovy (ďalej iba THV) v domove mládeže (ďalej iba DM) nie je ešte stále dostatočne naštartovaný tak, aby sa dalo hovoriť o jeho premyslenom systéme. V praxi skôr platí, že realizácia THV v DM je výsledkom nadšenia niekoľkých ľudí.

Príčinu tohto stavu možno vidieť predovšetkým v nesystémových krokoch usmerňovania humanizácie v školstve zo strany nadriadených orgánov.

Samotní vychovávatelia tak mnohokrát nemajú ujasnenú koncepciu, ciele a obsah THV. Mnohí stále iba hľadajú optimálnu cestu na jeho realizáciu a sú aj takí, ktorí nemajú základné znalosti z tejto oblasti výchovy.

V mojom príspevku chcem priblížiť niektoré otázky uplatňovania THV v DM, pričom vychádzam z vlastnej skúsenosti z osemročného uplatňovania THV v našom DM.

Klasická podstata THV ako ju charakterizujú viacerí autori spočíva v tom, že ide o proces, v ktorom je v centre pozornosti žiak, jeho potreby a záujmy.

Na základe mojich praktických skúseností s uplatňovaním THV dovoľm si túto charakteristiku doplniť takto.

THV je proces v ktorom je v centre pozornosti žiak, jeho potreby a záujmy, **a to v primeranom pomere s jeho vedením k zodpovednosti za svoj sebarozvoj.**

Moje skúsenosti totiž ukázali, že uplatňovanie THV iba so zameraním na záujmy a potreby žiaka, bez rozvoja jeho zodpovednosti za seba samého, je procesom neúplným a v konečnom dôsledku poškodzuje žiaka.

### Úlohy THV

Základnou úlohou THV je uprednostniť rozvíjanie

mimopoznávacích funkcií žiaka pred rozvojom funkcií poznávacích.

Zdôrazňujem, že táto úloha môže byť plnená iba za predpokladu, že sám vychovávateľ má tieto funkcie dostatočne rozvinuté a ovláda potrebné zručnosti pre rozvíjanie funkcií žiaka. To znamená, že je kreatívny, citovo a sociálne zrelý, má jasné hodnoty, vie účinne motivovať žiaka a pod.

### Rozvoj mimopoznávacích funkcií v DM

Moje skúsenosti ukázali, že rozvíjanie mimopoznávacích schopností žiaka a celkové uplatňovanie THV v DM prinieslo výrazné výsledky:

- prispelo k zvýšeniu celkovej kultúry DM,
- pomohlo zvýšiť výkony žiakov v škole,
- pozitívne ovplyvnilo osobnostný rozvoj žiaka,
- zlepšilo klímu DM.

K tomuto poznaniu som dospela viacročným pozorovaním a analyzovaním procesu THV a tiež vykonaním prieskumu názorov žiakov a rodičov v období troch školských rokov.

Medzi základné mimopoznávacie funkcie patria:

1. Kreativizácia
2. Emocionalizácia
3. Axiologizácia
4. Socializácia
5. Motivácia

**Kreativizácia** je tak významná mimopoznávacia funkcia, ako je mimoriadne významná kreativita človeka samotného.

Rozvoj kreativity žiakov výrazne ovplyvňuje prostredie DM, jeho klíma, miera slobody a dobrovoľnosti, podmienky na uspokojovanie záujmov žiakov vo voľ-

nom čase, celkové podnety pre rozvoj tvorivosti žiaka.

Vhodné je podporovať netradičné, originálne návrhy žiaka, jeho zvedavosť, iniciatívu, kritické myslenie, samostatné riešenie problémov.

Ideálne je, ako riadiaci pracovníci DM uplatňujú kreatívny štýl riadenia tak, aby vychovávatelia mali vytvorený dostatočný priestor pre vlastnú kreativitu.

To znamená, že v DM bude atmosféra umožňujúca realizáciu nových, netradičných, originálnych postupov, metód, techník a pod.

**Emocionalizácia** - Ide o precítenie procesu. Vyžaduje vysokú úroveň empatie vychovávateľa (vcítenia sa do problémov žiaka, jeho pocitov a prežívania).

Je to zároveň schopnosť akceptácie aj tzv. "problémového žiaka". Dôležitá je úroveň emočnej atmosféry v DM. Túto vytvárajú konkrétni ľudia. Vychádza aj z úrovne komunikácie medzi vychovávateľmi a žiakmi, vychovávateľmi navzájom a riaditeľom a vychovávateľom a pod.

Dobré je, ak v tejto atmosfére dominuje úcta a láska k druhým (k žiakom, spolupracovníkom), potom atmosféra DM prispieva k pozitívnemu rozvoju emocionalizácie u žiakov.

V takomto prostredí dostávajú žiaci väčšiu šancu stať sa emotívne zrelými (byť vnútorne citovo nezávislí).

**Axiologizácia** - Cieľom je výchova hodnôt, rozvíjanie hodnotovej orientácie žiaka. Je to mimoriadne náročná úloha, najmä v súčasnom období, keď žiaci vidia "lapidárne" dôkazy o značne prevrátenom rebríčku hodnôt v bežnom živote.

Kvalitný vychovávateľ však môže žiakovi pomôcť orientovať sa v hodnotách a viesť ho k životu podľa všeludských hodnôt, osobný príklad, individuálne rozhovory, diskusie, argumentácia.

**Socializácia** - Je to cesta k výchove žiaka k sociálnej zrelosti, ku schopnosti vedieť samostatne vytvárať kvalitné medziľudské vzťahy.

Dôležité je učiť žiaka asertívne sa správať podľa zásady, že presadzujem svoje hodnoty tak, aby som rešpektoval hodnoty druhého.

Plnenie tejto úlohy pomáha, ak sú v DM vytvorené kvalitné medziľudské vzťahy vo všetkých úrovniach, ďalej ak je v DM život bohatý na rôznorodé podujatia pre všetkých ubytovaných žiakov so zameraním na citové prežívanie.

Významná je tiež úroveň informačného systému v DM, to znamená, akú možnosť majú žiaci otvorene komunikovať, a to po vertikálnej aj horizontálnej úrovni.

**Motivácia** - Je smerovanie k sebarozvoju žiaka. Založená je najmä na pozitívnom očakávaní výkonu žiaka a uplatňovaní najmä pozitívneho hodnotenia žiaka, a to aj neverbálneho.

Vychovávateľ by mal verbálne aj neverbálne pôsobiť na žiaka v duchu: "Verím ti, ty to dokážeš".

Z hľadiska motivácie je dobré, ak vychovávateľ zadáva žiakovi úlohy pre neho zaujímavé a primerané (zvládnuteľné).

Vhodnou formou je aj motivačné hodnotenie, motivačné rozhovory vychovávateľa so žiakom, ktorých cieľom je motivovať žiaka k sebahodnoteniu a formovaniu sebaúcty.

### Kroky zavádzania THV v DM

1. Pôsobenie na zmenu prístupu vychovávateľov aj nepedagogických pracovníkov DM a ich získanie pre princípy THV (je to najťažšia etapa).
2. Zmena obsahu celej pedagogickej dokumentácie so zameraním na úlohy THV.
3. Zmena metód a foriem práce (preferencia zážitkových metód, individuálneho prístupu, pozitívneho hodnotenia a podpora samostatnej práce žiakov a pod).
4. Mohutné ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov. Je to rozhodujúci krok. Bez neho nie je možné uplatňovanie THV. Cieľom je získanie zručností pre uplatňovanie THV.
5. Účinná motivácia pracovníkov DM. Dobré je vypracovať motivačný program pre pracovníkov DM, ktorého cieľom bude motivácia k uplatňovaniu THV v DM.

Pri plánovaní zavedenia THV v DM je potrebné urobiť analýzu súčasného stavu so zameraním na zistenie:

1. slabých a silných stránok DM,
2. šance a riziká zavedenia THV.

Tieto zistenia pomôžu DM poznať javy, ktoré môžu THV podporiť, alebo javy, ktoré ho môžu ohroziť. Na základe týchto zistení by riadiaci pracovníci mohli poznať:

- úroveň kultúry DM (pravidlá, normy, vzťahy),
- jasnosť cieľov DM pre vychovávateľov DM,
- spôsob uplatňovania moci v DM,
- úroveň autonómie vychovávateľov (miera ich samostatnosti a zodpovednosti),
- ochota pracovníkov vykonať zmenu,
- schopnosť DM riešiť konflikty,
- úroveň komunikácie DM...

Na základe týchto poznatkov môže DM začať s uplatňovaním THV.

### Hodnotenie procesu THV v DM

Hodnotenie uplatňovania THV je dobré robiť každoročne, pričom na zistenie potrebných údajov je možné využiť:

- analýzu pedagogických dokumentov,
- pozorovanie,
- spätnú väzbu od žiakov,
- spätnú väzbu od rodičov,
- spätnú väzbu od vychovávateľov,
- porovnanie s inými DM.

### Ako má vyzerat' dobrý DM

Na záver zhrniem hlavné zásady, ktoré by mali platiť DM, kde sa uplatňuje THV.

1. **Pozitívne očakávanie výkonu.** - Nehodnotíme vopred negatívne, ale sme naladení na očakávanie dobrého výkonu žiaka, spolupracovníka...
2. **Jasné pravidlá.** - Žiak má presne vedieť, čo sa od neho v DM očakáva, aké správanie požadujeme. Pravidlá svojvoľne nemeníme.
3. **Pozitívna klíma v DM.** - Medzi jednotlivými pracovníkmi DM nepanuje rivalita a napätie.
4. **Spoločná reč so žiakmi.** - Žiaci sa vyjadrujú ku všetkým otázkam života v DM. Ich slovo má patričnú vážnosť. Sú na rovnakej úrovni ako pracovníci DM.
5. **Spolupráca v pedagogickom zbore.** - Dobrá je vyvážená odborná úroveň jednotlivých vychovávateľiek. Prívetké rozdiely spôsobujú napätie.

6. **Riaditeľstvo DM.** - Správanie sa riaditeľa ovplyvňuje prostredie DM na 70%.

7. **Bohatý život v DM.** - Stále sa niečo deje, pripravuje. Takýto život dvíha kultúru DM (vzťahy, hodnoty...).

8. **Stratégia ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov.** - Ďalšie vzdelávanie je systematické, zahŕňa všetkých vychovávateľov. Orientované je na získanie potrebných zručností. Miera autonómie jednotlivých vychovávateľov je vysoká.

9. **Vtiahnutie rodičov do života DM.** - Rodičia sú na prvom mieste v spolupráci s DM. Spolurozhodujú o všetkých dôležitých otázkach v živote DM. Vedia DM účinne pomôcť.

Všetkým svojim kolegom, ktorí chcú uplatňovať THV v DM, alebo už tak robia, želim veľa trpezlivosti a hlavne silu vydržať.

Žiaci nám za to stoja.

*Summary: The author stresses the importance of introducing the creative-humanistic model of education in boarding schools and presents ways of how to do it.*

## POHĽADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

### PREČO VYŠLI FRANCÚZSKI STREDOŠKOLÁCI DO ULÍC

M. Mácelová, Metodické centrum B. Bystrica

Jeseň v roku 1998 bola vo francúzskych stredných školách gymnaziálneho typu (lyceés)<sup>1</sup> horúca. V septembri a októbri vyjadrili protestnými manifestáciami žiaci stredných škôl v rôznych mestách Francúzska svoju nespokojnosť so súčasným stavom v školách. Napríklad 15. októbra 1998 v 350 mestách celej krajiny vyšlo do ulíc okolo 500 000 mladých. Bolo to otvorená reakcia na plán zmien, ktoré pripravoval minister školstva C. Allègre. Problémy sa prezentujú už asi 15 rokov, ale najmä od jari 1998 získali na intenzite. Tí, čo poznali tento plán, neboli s ním celkom spokojní, lebo sa domnievajú, že nie je možné uskutočniť podľa neho skutočné reformy. Niektorí však s plánom súhlasili. K lyceistom sa pridali aj niektoré odbory združujúce vyučujúcich. Nie všetky, boli aj také, ktoré podporovali reformu navrhnutú ministerstvom školstva.

Ministerská reforma bola orientovaná do 4 okruhov:

- demokratizácia života v škole;
- zredukovanie osnov ("odľahčenie" osnov);
- zníženie počtu vyučovacích hodín v týždni pre žiakov
- 26 hodín v triedach lýcea so všeobecným zameraním namiesto terajších 29,3 (bez voliteľných predmetov)

a 30 hodín v triedach technologického a odborného zamerania). Na jednej strane sa volá po zredukovaní počtu hodín, na druhej strane je požiadavka včleniť do rozvrhu hodinu "občianskej, politickej a právnej morálky" a dať mu novú formu "personalizovanej" (osobnej) pomoci žiakom;

- predĺžiť pracovný čas vyučujúcim o 2-3 hodiny, ktorý by bol určený na individuálnu pomoc žiakom; teda týždenný úväzok 18 vyučovacích hodín zmeniť na 15 alebo 16 a k ním pridať 2 alebo 3 hodiny individuálnej pomoci. Táto požiadavka však nebola jednoznačne formulovaná. Nebolo jasné, či sa tieto hodiny budú počítať ako odučené hodiny v úväzku.

Ministerská reforma nebola aplikovaná od začiatku školského roka 1998/99 a to potom mnohí vyčítali aj ministrom. Niektoré z týchto okruhov zohrajú dôležitú úlohu aj pri žiackych demonstráciách.

Aké boli požiadavky žiakov?

- lepšie podmienky pre štúdium,
- zredukovanie rozsahu osnov, ich "odľahčenie",
- zníženie počtu žiakov v triedach,

<sup>1</sup> le lycée – stredná škola (slovenské gymnázium – približne) pre žiakov od 15 rokov; má 3 ročníky: prvý, druhý a záverečný (terminale), kde žiaci robia maturitu. Druhý ročník patrí ešte k povinnej školskej dochádzke



- viac profesorov, zdravotníkov a sociálnych asistentov do škôl,
- vyváženejší rozvrh hodín,
- lepšie zabezpečenie zastupovaných hodín,
- väčšie, modernejšie priestory v školách vybavené modernými materiálmi,
- priestory (v škole) na oddych a spoločenský život,
- zvýšiť bezpečnosť v škole,
- znížiť strach z budúcnosti, z nezamestnanosti,
- umožniť dialóg, právo na diskusiu a vyjadrenie občianskych postojov a iné.

Zaujímavé sú aj výsledky ankety, ktorá zistovala názory žiakov. Prvá otázka znela: Čo, podľa vás, vysvetľuje vašu súčasnú nespokojnosť?

Odpovede boli nasledovné :

1. študijné a pracovné podmienky v školách;
2. dojem, že nás dospeli nepočúvajú;
3. strach, že nenájde zamestnanie zodpovedajúce nášmu vzdelaniu.

Ďalšia otázka: Kto je, podľa vás, zodpovedný za súčasné demonštrácie?

Odpovede:

1. minister školstva (C.Allègre) – 60%,
2. bývalí ministri – 43%,
3. politici (vo všeobecnosti) – 32%.

Vyučujúci (61%) s mnohými požiadavkami žiakov súhlasili, napríklad s ťažkopádnosťou (predimenzovanosťou?) osnov, s nadmerným počtom žiakov v triedach i s nedostatkom prostriedkov (finančných).

Prvoradou nutnosťou na zlepšenie systému je zníženie počtu žiakov v triede. Je to naliehavé o to viac, že triedy sú čím ďalej tým viac heterogénne a demotivácia žiakov narastá. Podľa žiackych údajov je v triede 30, 35, ba až 39 žiakov; požiadavka žiakov je maximálne 30 žiakov. S týmto súhlasia aj vyučujúci, ktorí by chceli mať v triede menej žiakov, aby mali čas a priestor na diskusiu s nimi, na bádanie a objavovanie so žiakmi, aby mali priestor na dialóg. Nové technológie (podľa ministra) umožňujú znížiť náklady na personál, ale získanie autonómie predpokladá najprv skutočný pedagogický vzťah a nie indiferentných, anonymných žiakov, ktorí sú vydaní napospas ľadovej obrazovke virtuálnej spoločnosti. Lyceisti, ktorí majú najviac problémov, vedia veľmi dobre, že sa z nich môžu dostať len cez individualizovanú pomoc a sociálne vzťahy v škole. Ved' 54 000 žiakov každoročne opúšťa školské lavice bez akéhokoľvek diplomu. Dnes však, aby dostali prácu, je diplom nevyhnutný. To, že si túto skutočnosť žiaci uvedomujú, možno vyjadriť aj vetou z transparentu počas demonštrácie: "Dnes sme v uliciach, aby sme zajtra neboli na ulici."

Od roku 1996 klesá počet maturantov a aj menej

ich pokračuje v štúdiu na vysokej škole (53% v roku 1997, 57% v r. 1995). Žiaci pociťujú nedostatok vyučujúcich v školách, hoci ministerské čísla sú nasledovné: 9,4 žiaka na vyučujúceho v technických lýceách a 11,8 vo všeobecných.

Otázka "odľahčenia" osnov je tiež problémom, ktorý nebude ľahké vyriešiť. Niektorí pri počutí tejto vety dostávajú strach zo zníženia úrovne vzdelania. Pri dobrom a prepracovanom programe však k tomu nemusí dôjsť. Treba vypracovať taký program, ktorý by bol určený na zlepšenie úrovne žiakov, dovoliť im, aby sa skoncentrovali na základe každého predmetu. "Menej, ale lepšie!" to je heslo, ktoré treba uviesť do praxe. Tu sa však vytvára závažná úloha: stanoviť, ktoré poznatky a zručnosti sú pre každú disciplínu elementárne, základné. Skutočným nebezpečenstvom je možná nedostatčná štruktúra v tejto oblasti. V podstate sa formuluje otázka: Čo vlastne učiť v lýceách, aby to zodpovedalo požiadavkám doby a budúcnosti? Je nutné predefinovať obsah vzdelávania.

V súčasnosti už došlo k niektorým "odľahčeniam" osnov. V 2., 1. a v maturitnom ročníku pri prírodovedných predmetoch, v 2. a 1. ročníku pri fyzike a chémii, pre maturitný ročník tu už boli úpravy pri matematike v humanitných a sociálne orientovaných triedach. Malú zmenu zaznamenali osnovy z materinského jazyka v 1. ročníku. V dejepise a zemepise sa odporúča, aby sa nezachádzalo do podrobností. Upresnenia a ďalšie zmeny možno očakávať v novom školskom roku - od septembra 1999.

Ďalšou požiadavkou je, aby v školách bolo k dispozícii moderné vybavenie, umožňujúce učiteľom používať ho a využívať pri príprave na nové technológie. Tu sa dostávame k otázke financií. Počet žiakov v roku 1997 na 2. stupni bol 5 523 000 a zostal takmer ten istý aj v roku 1998; počet vyučujúcich v r. 1997 bol 317 000 a v roku 1998 347 000. Rozpočet pre školstvo bol pre rok 1998 stanovený na 297,7 miliárd frankov (od roku 1990 je rozpočet pre školstvo najväčší, väčší ako pre obranu, zo 199,9 miliárd na dnešných 297,7 miliárd frankov, čiže nárast o 50%). Do financií treba zahrnúť aj príspevky lokálnych zariadení. Z tejto sumy pripadá na jedného lyceistu 44 200 Fr, 38 700 Fr na žiaka ZŠ a 35 500 Fr za maturanta. Na žiaka technologických profesionálnych (odborných) škôl pripadlo 58 800 Fr. V prípravných triedach na vysokoškolské štúdium je toto číslo ešte vyššie. Viac ako Francúzsko vydávajú na školstvo len USA, Fínsko a Dánsko.

V roku 1999 sa predpokladá nárast rozpočtu pre školstvo o 4,1%. Ministerstvo prisľúbilo aj zmeny v perso-



V. Feltznerová: Hra '97 (olejomalba)

nálnom obsadení školských zariadení, vytvorenie 4 000 nových miest pre vyučujúcich a zamestnancov (vychovávateľa a iní). Medzi ministerstvom školstva a vyučujúcimi došlo k značnej nezhode, k "rozvodu", štátny tajomník Jean-Pierre Sueur vyhlásil: "Bez učiteľov

sazmeny v školstve nedajú realizovať." Chápe, že tvrdenia ministra o "korporatívnosti" pobúrili učiteľov.

Samotní učitelia označili obsah osnov za nevyhovujúci a chcú pre seba priestor na vzájomnú spoluprácu, priestor na to, aby "mohli robiť niečo iné". Pri demonštráciách sa prejavila aj nebývalá solidarita medzi jednotlivými školami v rôznych mestách. Niektoré rodičovské združenia tento pohyb žiakov podporili, pretože aj ony majú strach o budúcnosť svojich detí.

Nespokojnosť žiakov lýcei našla, samozrejme, odraz aj v politických kruhoch a pre vládu premiéra L. Jospina znamenala zaujatie stanoviska a konštatovanie série nutných zmien. Opozícia by, pochopiteľne, privítala, keby tieto problémy spôsobovali bolenie hlavy súčasnej vláde. Prepad pripravovaných reforiem by mal veľmi neblahé následky - na dlhú dobu by zablokoval každú reformu výchovného systému, ktorý je v kríze.

#### Literatúra:

*Les lycéens maintiennent l'appel à une manifestation nationale le 5 novembre (Gymnazisti schválili výzvu na národnú manifestáciu na 5. novembra). Le Monde, 30. októbre 1998, N° 16721.*

*M. Allègre et les enseignants: Le PS s'inquiète (Fán Allègre a vyučujúci: Socialistická strana sa znepokojuje.) Le Monde 3. novembre 1998, N° 16724.*

*L'opinion approuve les lycéens et critique le ministre. (Verejná mienka dáva za pravdu gymnazistom a kritizuje ministra.) Le Monde 3. novembre 1998, N° 16724.*

*Budget 1999: un moment de vérité. Les lycéens se mobilisent. (Rozpočet 1999: okamih pravdy. Gymnazisti sa mobilizujú.) L'Us, 10. októbre 1998. N° 476.*

## RADY ŠKÔL V HOLANDSKU

P. Karstanje, Univerzita v Amsterdame

### Funkcie a právomoci vedenia školy

Funkcie vedenia školy sú vo všeobecnosti načrtnuté v štatutárnych ustanoveniach. Patrí k nim riadenie školy, podieľanie sa na zodpovednosti za prípravu a implementáciu vzdelávacej a organizačnej politiky, za prípravu školskej politiky v prospech rady školy a udržiavanie vnútorných a vonkajších kontaktov školy.

Vedenie školy plní v zásade tieto úlohy v mene rady školy. Rada školy dáva na to "mandát" riadiacemu tímu školy. Vedenie školy teda pracuje menom rady školy a je zodpovedné rade školy. To znamená, že rada si udržiava rozhodovacie právo. Rozhodnutie vedenia školy môže byť zmenené alebo zrušené radou školy. Napríklad: kým rozvrh a kurikulum sú pre kompetentné úrady oficiálnymi záležitosťami, v praxi sa vytvárajú v škole a rozhoduje o nich vedenie školy. Len vtedy, keď sa medzi učiteľmi objaví konflikt, môže sa ukázať ako nevyhnutné, aby rada školy urobila príslušné rozhodnutie. Bežne sa však v praxi rada školy do takýchto záležitostí nezapája. Podobne aj riadenie školských budov a administratívne okolnosti týkajúce sa žiakov sú

*Pokračovanie z min. čísla*

oficiálne dielom rady školy, ale v praxi ich často vykonáva vedenie školy.

Vzťah medzi radou školy a vedením školy je v niektorých školách regulovaný zmluvou. V parlamente sa objavil návrh, aby takáto zmluva bola medzi radou školy a tímom vedenia školy povinná. Viac-menej v súlade s holandskou tradíciou zákon nijako nestanovuje, ako konkrétne majú byť regulované kompetencie. Školské rady majú právo, aby samé rozhodli o tejto veci. Zákon len predpíše, že kompetencie musia byť regulované.

Delegovanie zodpovednosti takým spôsobom, že rada školy sa ich celkom vzdá, nie je možné na základných školách a školách stredného typu.

Veľké stredné a odborné školy s často viac ako troma tisíckami žiakov, ktorí sa nachádzajú v niekoľkých budovách na rôznych miestach, majú ústredný riadiaci tím. V tomto type škôl vzniká určitý druh "strednej administratívnej vrstvy". Je samozrejme, že vedenie takejto školy je oprávnené uskutočňovať veľký počet činností patriacich teoreticky rade školy, avšak konečná

zodpovednosť stále zostáva rade školy.

Spôsob, akým je vzťah školy a vedenia školy regulovaný, súvisí s prevládajúcim pohľadom na to, ako by mali byť školy spravované, alebo s filozofiou riadenia.

### Filozofia riadenia

Vzťah medzi radou školy a vedením školy sa môže manifestovať rôznymi formami. Jedným extrémom je rada školy, ktorá ponecháva všetko na vedení školy a slepo podpisuje všetko, čo jej predložia. Iným extrémom je rada školy, ktorá preberá pozíciu vedenia školy, ako by ním bola ona, a sama o všetkom rozhoduje. Výskum fungovania rád škôl ukazuje na celý rad možností, ktoré sa často objavujú a ktoré môžeme nazvať "modelmi riadenia". V nasledujúcom výpočte sú modely riadenia klasifikované podľa miery voľnosti vzájomného vzťahu medzi vedením školy a radou školy:

a) Rada školy má reprezentačný charakter. Školu len reprezentuje navonok a schvaľuje politiku vedenia školy. Pokiaľ to vedenie školy považuje za nevyhnutné, podpisuje oficiálne dokumenty.

b) Rada školy má charakter dozorného orgánu. Rozhoduje o hlavných rysoch politiky, detaily a zavádzanie politiky do praxe sú však ponechané na vedenie školy. V kritických situáciách je rada školy k dispozícii. Tento model sa niekedy nazýva "model dozornej rady", podľa príkladu z priemyslu.

c) Rada školy kontroluje a určuje podmienky v oblasti financií, personálnej politiky, budov a administratívy. Profesionálne vzdelávacie aspekty ale ponecháva na vedenie školy.

d) Rada školy vytvára, stanovuje politiku školy. Vedenie školy je zodpovedné za uvádzanie stanovenej politiky do praxe. V rámci tohto modelu sú prirodzene možné rôzne varianty. O tých sa bude hovoriť ďalej.

e) Rada školy nie je aktívne zapojená len do vytvárania politiky školy, ale jej činnosť má inovačný charakter. Sleduje spoločenské trendy a názory a uvažuje o relevantnosti poslania školy.

f) Rada školy nielen formuluje politiku školy, ale vydáva aj inštrukcie o tom, ako by táto politika mala byť uvádzaná do praxe. Má charakter exekutívneho orgánu. Vedenie školy potom v súlade s týmito inštrukciami uvádza politiku do praxe.

Potrebné je pýtať sa, či sú modely a), b) skutočne modelmi rád škôl v pravom zmysle týchto slov a či na seba v skutočnosti berú nejakú zodpovednosť. Odpoveď je záporná. Skôr tu ide o prípad povinnosti bez akéhokoľvek obsahu.

Model c) nesie so sebou riziko, že rada školy môže stanoviť určité prednostné podmienky, ktoré nie sú v súlade so spôsobom, akým sa škola vyvíja v pedagogickom zmysle. Ak napr. rada školy nepochopí, že určité finančné zdroje je potrebné v záujme uvedenia

pedagogického projektu do praxe preskúpiť, politika rady môže byť pre pedagogický rozvoj školy nebezpečím. To môže nastať hlavne tam, kde sú rady škôl vytvárané z ľudí s úzkym vhl'adom do otázok vzdelávania, ktoré sú výrazne orientované na priemysel, obchod a podnikanie.

Model d) formuluje zodpovednosť rady školy tak, že na jednej strane jej dáva rolu určovateľa hlavných rysov politiky, avšak na druhej strane ponecháva vedeniu školy slobodu pokiaľ ide o uvádzanie politiky do praxe a o každodenné riadenie školy. Tento model vo všeobecnosti predpokladá schopnosť rady školy vytvárať politiku, čo sa týka i modelu e).

Model f) je ťažko uplatniteľný v praxi a ide proti súčasnému trendu smerujúcemu k profesionalizácii vedenia škôl (pozri ďalej).

Zdá sa, že v posledných rokoch je zvýšenou mierou preferovaný model d). Rada školy vytvárajúca a určujúca politiku školy má, ako už bolo povedané, rad rôznych podôb. Ak vychádzame zo šírky politického poľa, môžeme rozlíšiť dve základné: selektívne aktívnu radu školy, ktorá berie na seba aktívnu rolu len v určitých, ňou vybraných oblastiach politiky (napr. personálna politika alebo finančná politika) a plne aktívna rada školy, ktorá vytvára politiku vo všetkých oblastiach života školy.

Dôvod popularity modelu d) možno pripísať hlavne zvyšujúcej sa autonómii škôl, ktorá posilňuje potrebu angažovať sa vo vytváraní vlastnej politiky. Pre vedenie škôl je dôležité, aby sa rady škôl sústredili na vytýčenie ich hlavných rysov a na dohľad na to, ako vedenie škôl využíva svoje právomoci.

Riadenie školy orientované na vytváranie politiky však znamená, že skôr, ako je v škole možné veci realizovať, musia existovať dlhodobé plány - plán personálnej politiky, marketingový plán a pod. To kladie veľké požiadavky na radu školy i na vedenie školy. Navyše sa všetko odohráva v nestabilnom prostredí, kde je vysoký tlak zo strany konkurencie a menia sa i požiadavky organizácií, do ktorých odchádzajú žiaci školy (ďalšie vzdelávacie inštitúcie a trh práce). Premennivé sú navyše podmienky zo strany tých, ktorí žiakov do školy "dodávajú" (predchádzajúce stupne škôl, pranie rodičov). Prejavuje sa aj tlak vlády, ktorá žiada nielen reformovať, ale súčasne aj iniciovať tak nové vzdelávacie stratégie, ako i novú finančnú a personálnu politiku. Na "laickú radu školy" môže byť množstvo takýchto okolností až príliš veľa. Jasné rozdelenie rolí medzi radou školy a vedením školy pre každú situáciu môže byť preto extrémne dôležité. Tým sa ešte raz podčiarkuje význam faktu, že rada školy by sa sama nemala bezdôvodne zapájať do každodenných výkonných záležitostí školy (ako je v prípade modelu f).

Môžeme hovoriť o dvoch typoch riadenia: o monistickom modeli, keď rada školy je tým jediným vedúcim,

ktorý má všetky právomoci vo svojich rukách. V takom prípade školy nepatria rodičom, vedeniu školy, učiteľom či cirkvám, ale radám škôl, ktoré sa správajú ako zástupcovia klientov. Ak však má mať vedenie školy dôležité zodpovednosti na poli politiky a rada školy uplatňuje len formálnu zodpovednosť, potom môžeme o škole povedať, že je riadená viac v zmysle dualistického modelu.

### Empirické údaje o radách škôl v Holandsku

Katedra pedagogiky univerzity v Amsterdame uskutočňuje pravidelne, približne raz za štyri roky, štúdie rád škôl v Holandsku. Bolo zistené, že počet školských rád pri súkromných školách sa v rokoch 1990 - 1994 znížil zo 4 650 na 3 400, čo predstavuje úbytok o 26 %. Tento pokles je spájaný s rozsahom ich pôsobnosti, teda počtom škôl, za ktoré je každá rada školy zodpovedná. I keď asi v troch štvrtinách prípadoch zodpovedá rada školy v súkromnom sektore vždy len za jednu školu (to sa týka najmä základných škôl), percento rád škôl, ktorá spravujú viac ako desať škôl súčasne, sa zvýšilo.

Rady škôl pri štátnych školách sú v priemere zodpovedné za viac škôl súčasne (5, 8 škôl na jednu radu) než rady škôl v súkromnom sektore (1, 8 škôl na jednu radu). Komunikácia medzi radou školy a školami sa líši u malých a veľkých rád. V prípade veľkých rád škôl je vidieť mieru profesionalizácie rád napr. v tom, že majú k dispozícii kanceláriu pre realizáciu stavebných, manažérskych, finančných a administratívnych činností. Menšie rady škôl si zase najímajú služby manažérskych a konzultačných firiem.

Niekedy sa rady škôl, ktoré nesú zodpovednosť za niekoľko škôl, snažia koordinovať politiku v jednotlivých školách. Jednou z výhod väčšieho rozsahu pôsobnosti je, že zamestnanci môžu byť preradení z jednej školy do druhej, pretože ich zamestnávateľom je vždy tá istá rada školy (to nie je možné v prípade rád škôl, ktoré majú len jednu školu, pretože pracovník nemôže byť preradený od jedného zamestnávateľa k druhému). Niektoré z väčších rád škôl zamestnávajú odborných pedagógov, ktorí môžu ponúkať poradenstvo a podporu školám. Náklady na toto opatrenie je potrebné kryť z úspor, ktorá prináša práve súběžná práca rady v niekoľkých školách.

Počet členov rady školy je daný počtom a typom škôl, ktoré rada riadi. Vo všeobecnosti platí, že rady, ktoré riadia školy stredného stupňa, sú väčšie ako rady riadiace základné školy. Rady škôl s jednou, dvoma či troma školami majú v priemere osem členov, zatiaľ čo rady s viac ako troma školami majú v priemere viac ako trinásť členov. Výkonný výbor (obyčajne predseda, tajomník a pokladník) pozostáva väčšinou z troch až štyroch členov. Dĺžka funkčného obdobia každého člena rady školy sa líši. Z tých, ktorí boli súčasťou spomí-

naných štúdií, slúžila asi polovica viac ako tri roky.

Aj zloženie rady školy pri základnej škole sa odlišuje rady fungujúcej pri škole stredného stupňa. V prvom prípade sú takmer vždy medzi členmi rady rodičia. Polovica rád pri základných školách má zástupcu cirkvi a štvrtina pracovníkov školy. Len menej ako štvrtina rád škôl pri základných školách sa od tohto modelu svojim zložením odchyľuje. Pri školách stredného stupňa má len polovica z rád škôl zástupcu z rád rodičov, tretina členov pochádza z cirkevnej komunity a šestina zo zamestnancov školy. Potrebné je dodať, že v 80 % rád škôl pri stredných školách sú členmi tiež ľudia z iných oblastí života spoločnosti (spoločenské organizácie, podnikateľská komunita a pod.).

Asi polovica členov rád škôl, ktorí boli skúmaní, dosiahla univerzitné alebo iné vysokoškolské vzdelanie. Profesionálne sektory, v ktorých členovia rád škôl pracovali v r. 1990, boli nasledujúce: poľnohospodárstvo/rybárstvo (7%), priemysel (14%), obchodné služby (22%), nekomerčné služby (17%), verejná administratíva (10%), výchova/vzdelávanie (14%), nezamestnaní, ženy v domácnosti (16%).

Ak sa pozrieme na špecifické odbornosti a spôsobilosti členov rád škôl, zistíme, že väčšina rád škôl má členov s finančnou odbornosťou. Naopak, najmenej dobre zastúpená je odbornosť v práve. Vo všeobecnosti majú rady škôl pri školách stredného stupňa k dispozícii viac odborného zázemia vo svojich členoch, ako rady pri základných školách. Podobne rady riadiace niekoľko škôl majú tendenciu mať vo svojich radách viac expertov.

Rady škôl často menujú komisie, ktoré sa starajú o špecifické oblasti patriace do zodpovednosti rady. Existujú komisie pre riadenie vecí súvisiacich s vybavením školy a budovami, finančný manažment, personálne otázky včítane právneho štatútu a pedagogické záležitosti. Menej často sú vytvorené komisie pre náboženské a filozofické záležitosti (najmä v prípade rímskokatolíckych rád škôl) a výbory zodpovedné za vonkajšie kontakty.

Časť práce zabezpečuje rada školy pomocou vonkajšieho servisu. Napr. 90 % rád škôl zadáva prácu spojenú so mzdami a v menšej miere to platí i pre finančný manažment. Iné oblasti zodpovednosti sú však z najväčšej časti napĺňané samými členmi rady.

Hoci väčšina rád škôl má odborníkov z oblasti výchovy, zdá sa, že pedagogickým otázkam nevenujú mnoho pozornosti. Vo všeobecnosti je pedagogickým záležitostiam, predovšetkým pedagogickému vedeniu riadiaceho tímu škôl, venované trochu viac starostlivosti v štátnom sektore ako v sektore súkromnom.

Väčšina rád škôl sa stretáva šesť- až dvanásťkrát za rok. Tam, kde je rada školy zodpovedná za niekoľko škôl súčasne, schádza sa výkonný výbor rady častejšie

ako celá rada (niekedy sa označuje ako všeobecná rada). V priemere člen rady školy venuje svojim povinnostiam spojeným s členstvom v rade sedem hodín mesačne. Predseda rady potom venuje práci v rade priemerne 16 hodín mesačne, tajomník 21 a pokladník 15 hodín za mesiac.

Riaditeľ školy je na schôdzach rady skoro vždy prítomný a v polovici prípadov navštevuje tieto schôdze aj zástupca riaditeľa. Členovia rady školy však majú pravidelný kontakt s vedením školy i mimo rámca schôdzí rady školy. V 70% rád škôl je predseda rady v kontakte s vedením školy niekoľkokrát za mesiac, v 18 % dokonca niekoľkokrát za týždeň.

Pokiaľ ide o rozdelenie rolí medzi radu školy a vedenie školy, úlohy, ktoré majú niečo spoločné so žiakmi (napr. nábor žiakov, pravidlá správania, prijímanie/odmietanie žiakov) sú ponechávané vo veľkej miere na vedenie školy. To platí aj o takých personálnych otázkach, ako je výkon a hodnotenie pracovníkov. Avšak prijímanie pracovníkov, záležitosti údržby a finančné riadenie sú záležitosťami skôr pre radu školy ako pre vedenie školy. Porovnanie situácie v r. 1990 a 1994 ukazuje, že na vedenie školy sa presúva stále viac úloh. Ak porovnáme štátne a súkromné školy z hľadiska relatívnej autonómie, ukazuje sa, že vedenie škôl v súkromných školách má väčšiu autonómiu vo finančných a personálnych záležitostiach, ale štátne školy sú nezávislejšie od svojich rád škôl pokiaľ ide o veci vzťahujúce sa na žiakov. Zdá sa, že aj rady škôl pri školách stredného stupňa ponechávajú viac záležitostí na vedenie školy ako rady pri základných školách.

V roku 1990 stanovila štvrtina rád škôl svoju politiku pre budúce roky formou písomného dokumentu. Do r. 1994 sa počet takých škôl zvýšil na 41 %. Na druhej strane v r. 1994 nemala ešte ani jedna polovica škôl formálne ustanovené rozvrhnutie úloh medzi vedenie a radu školy. To bolo ešte stále určované vzťahmi, ktoré sa vytvorili v minulosti. Avšak 40 % rád škôl malo skoncipované nariadenie vzťahujúce sa na riadenie školy, prípadne zmluvu s vedením školy (tzv. management statute) o rozdelení činností a v 8% prípadov bola demarkácia úloh včlenená do stanov združenia či nadácie.

### **Rady škôl ako politické a školskú politiku tvoriace subjekty**

#### ***Rady škôl pri súkromných školách***

Vďaka svojmu historickému vývoju sa stali rady škôl v Holandsku subjektami vzájomne úzko prepletené s politickými stranami, najmä cirkevnými.

Rady škôl pri súkromných školách majú na školskú politiku značný vplyv. Je to tak najmä preto, že každá cirkev má vytvorenú vlastnú národnú asociáciu rád škôl. Každá z týchto národných asociácií, napr. Asociácia rád škôl pri rímskokatolíckych alebo protestantských

školách, má svoju kanceláriu poskytujúcu radám škôl podporné služby (môžu sa na ne obracať napr. s otázkami týkajúcimi sa právnych záležitostí, a niekedy môže kancelária sama radiť alebo poskytovať sprostredkovacie služby). Asociácia tiež reprezentuje školy príslušnej cirkvi pri konzultáciách s ministrom. Zástupcovia rád škôl nie sú jedinými účastníkmi konzultácií s ministrom. Učiteľské odbory, samozrejme organizované ako štátne, protestantské, rímskokatolícke a súkromné, sa tiež na nich zúčastňujú a majú zhruba rovnaký vplyv. Ďalším partnerom sú rodičovské organizácie, tiež organizované podľa denominačných línií. Ich vplyv je však menší. Zástupcovia rád škôl majú v týchto povinných konzultačných procedúrach dôležité slovo. Keď sa v parlamente prediskutujú návrhy školskej politiky, politici berú, prirodzene, do úvahy názory rád škôl pri súkromných školách vyjadrené na konzultačných schôdzach. Rady škôl preto majú na politické rozhodovanie významný vplyv. Jedným z efektov spomínaného je, že politické rozhodnutia školy spravidla akceptujú. To však ale tiež rezultuje do istého konzervatizmu v školskej politike. Tam, kde je v školstve kontroverzia, ak sú zástupcovia z oblasti školstva proti nejakému politickému opatreniu, je pre ministra veľmi ťažké presadiť opatrenie v parlamente. Návrhy bývajú často zastavené už v raných fázach konzultácií.

Je zaujímavé uvedomiť si, že počet detí v štátom podporovaných súkromných školách je oveľa väčší ako percento Holanďanov, ktorí o sebe hovoria ako o ľuďoch veriacich. To dokonca platí i v prípade, keď vynecháme necirkevné súkromné školy. Rastúca sekularizácia nevedla k ekvivalentnému nárastu žiakov v necirkevných štátnych školách. Je teda jasné, že procedúry pri zakladaní a prevádzkovaní škôl zvyhodňujú existujúci systém. To sčasti súvisí s významným vplyvom denominačných asociácií rád škôl. Požiadavka, aby boli zakladané a prevádzkované školy vychádzajúce viac z výskumných poznatkov o tom, aký druh výchovy a vzdelania sa dnes požaduje, tu ale je. To predpokladá zisťovanie u potenciálnych užívateľov škôl, aký druh školy si vlastne želajú. Táto diskusia je však ešte veľmi nezrelá a je pochybné, či sa niekedy podarí prelomiť silu zavedeného poriadku.

#### ***Rady škôl pri štátnych školách***

Radou školy pre štátnu školu je miestny výkonný výbor miestneho úradu, ktorých je v Holandsku 650. Stále viac a viac miestnych rád však presúva právomoci z miestneho výkonného výboru na tzv. správnu komisiu. Tá formuje radu školy štátnej školy, prípadne niekoľkých škôl, a je obvyčajne vytvorená z rodičov, zástupcov spoločenských organizácií a najmenej jedného člena miestnej rady. Správna komisia prijíma všetky rozhodnutia - s výnimkou schvaľovania rozpočtu,

nemá však konečnú zodpovednosť, pretože sa zodpovedá miestnej rade. Miestne rady prijímajú toto usporiadanie stále vo väčšej miere predovšetkým preto, že správa škôl je pre úradníkov miestnej rady stále časovo náročnejšia, tiež preto, že sa samé ocitajú v dvojakej pozícii: sú radou školy štátnych škôl a súčasne majú určitú rolu vo vzťahu ku všetkým školám vo svojej lokalite. Tým, že vymenováajú správnu komisiu, následne je miestna rada schopná plne sa sústrediť na svoju úlohu v miestnej správe a ponechať rolu rady školy sebe podriadenej komisii. To dáva štátnym školám porovnateľnú formu rady školy, ako majú štátom podporované súkromné školy.

Potrebné je dodať, že rada štátnej školy nesmie odmietnuť žiadateľov alebo žiakov na základe ich náboženských alebo iných presvedčení. Okrem toho zamestnanci štátnej školy sú štátnymi zamestnancami, čo znamená rozdielny súdny proces v prípade súdnej žaloby, ako by to bolo v prípade zamestnancov súkromných škôl, ktorí musia chrániť svoje práva prostredníctvom legislatívy pre súkromný sektor.

Jeden dôležitý posun v spôsobe, akým sú školy spravované, a to zvýšenie autonómie škôl, bol už spomenutý. Táto väčšia autonómia sa dotýka finančných škôl bola uvedená do praxe pred niekoľkými rokmi vo vysokom školstve a vo vyšších odborných školách. Školy stredného stupňa získavajú finančnú autonómiu v r. 1996 a základné školy budú nasledovať asi za dva roky. Finančná autonómia znamená, že školy dostávajú sumu peňazí na žiaka a potom sú už slobodné v tom, ako sa rozhodnú utrátiť tieto peniaze. Predpokladá to, že školy majú stanovenú svoju politiku priorit: "Vytvoríme väčšie triedy, ušetríme tak peniaze na učiteľské výplaty a súčasne uvoľníme viac peňazí na jednotlivých žiakov so špecifickými ťažkosťami? Alebo by peniaze mali byť vydané na zamestnanie čo najväčšieho počtu učiteľov a prebudovanie telocvične na určitú dobu odložíme?" Túto dilemu teraz školy riešia a pre ne je potrebné stanoviť strategickú líniu školy. Je samozrejmé, že rada školy má hrať v tomto určovaní podstatnú úlohu.

Školy získali väčšiu slobodu tiež v personálnej oblasti. Sú schopné dať určitým učiteľom, ktorí musia stráviť viac času pri príprave a majú povinnosti navyše, menej vyučovacích hodín, a naopak, iným učiteľom uložiť väčšiu vyučovaciu povinnosť, hoci sú všetci zamestnaní na rovnaký počet hodín. Za určitých podmienok môžu dať učiteľom peniaze navyše. Školy môžu rokovať s odborními o právnom štatúte učiteľov, hoci táto otázka je stále vo väčšej miere určovaná na národnej úrovni. Majú tiež viac slobody pri určovaní svojho učebného plánu a rozvrhu. Môže sa napr. rozhodnúť rozprestrieť celkový povinný počet hodín daného predmetu na všetky roky školskej dochádzky alebo ich koncentrovať do jedného či dvoch rokov. Majú voľnosť i v tom, ako budú školu organizovať vnútorne.

Tento vývoj smerom k väčšej autonómii škôl zvyšuje potrebu mať radu školy, ktorá je schopná vytvárať základnú politiku školy. Súčasne to však znamená tiež väčšie požiadavky na samotné vedenie školy. Preto sa prijímajú rôzne opatrenia posilňujúce školský manažment, a to prostredníctvom rôznych vzdelávacích kurzov a doškolovacích kurzov pre riadiacich pracovníkov školy.

### Perspektívy školských rád

Skúsenosti nás učia, že vzťah medzi radou školy a vedením školy založený na "modeli vytvárajúcom politiku" (model d) je tým najlepším, čo možno odporúčať.

Americký autor Carvey (1994) formuloval celý rad myšlienok o tom, ako efektívne spravovať školy. Tieto myšlienky preložila do holandčtiny Jacqueline de Schuteer (1996), a to vo forme desiatich základných princípov pre "politiku vytvárajúcu radu školy":

1. Rada školy musí reprezentovať užívateľov školy a ďalšie zainteresované strany. Svojím spôsobom rada funguje ako zástupca užívateľov (žiakov, rodičov a miestnej komunity). Aby sa tak mohlo stať, musí rada udržiavať kontakty s vonkajšími stranami. Môže tak robiť menovaním ľudí z radov užívateľov a záujmových skupín do rady alebo iným spôsobom udržiavania vzťahov. Rozhodne neplatí, že denominačná rada školy sa musí skladať výlučne z cirkevných funkcionárov. Široké spoločenské zloženie môže ísť celkom dobre dohromady s príklonom k čiastkovej ideológii.

2. Rada školy je spolupracujúcim celkom. Hoci sa skladá z rôznych skupín, je dôležité, aby tvorila spolupracujúci celok. To napríklad znamená, že člen, ktorý má odlišný názor, by mal prijať rozhodnutie celej rady.

3. Rozhodnutia rady školy musia byť predovšetkým rozhodnutiami o politike, teda o takých veciach, ako sú všeobecné ciele školy či morálne otázky, napríklad neprijateľné správanie alebo nežiaduci výber metód. Predovšetkým sa však budú rozhodnutia týkať politiky vzťahujúcej sa na právomoc vedenia školy a spôsob, akým bude rada školy prácu tohto riadiaceho tímu monitorovať.

4. Hodnoty a normy musia byť určené skôr, ako sa prijme akékoľvek rozhodnutie. Rady škôl sa nezaoberajú detailmi, s výnimkou toho, keď je nevyhnutné preveriť ich vo vzťahu k hodnotám a normám, ktoré už boli stanovené.

5. Školské rady musia skôr rozhodovať a udeľovať mandát, ako by samé prakticky a priamo reagovali na vzniknuté situácie a schvaľovali konkrétne kroky riešenia. Vo všeobecnosti platí pravidlo, že keď rady len reagujú a schvaľujú, sú príliš vtiahnuté do detailov. Schvaľujú potom rôzne veci bez toho, aby zaistili, že kritériá pre rozhodovanie, ktoré používajú, sú jasné. Inou nevýhodou schvaľovania vecí v detailnej rovine je, že sa detail môže javiť dôležitejším ako je, a môže byť zmenený len iným rozhodnutím rady. To obmedzuje flexibilitu rady. Je

preto lepšie, ak rada stanovuje všeobecné rámce, a potom v rámci nich len overuje operačné plány.

6. Kľúčovú zodpovednosť rady školy je stanovovať ciele školy.

7. Je lepšie, keď rada určí mantinely pre politiku školy, ako keby sama predpisovala konkrétnu politiku. Školám dáva viac slobody, ak sú hranice toho, čo je prijateľné a žiaduce skôr naznačené, ako keď je presne stanovené, čo je povolené a čo nie. Druhý spomenutý postup totiž obmedzuje tvorivosť a slobodu konania vedenia školy a pracovníkov školy.

8. Rady škôl musia mať jasné normy správania. Musia určiť spôsob, akým budú rozhodovať o roli pred-

sedu a či, pokiaľ áno, potom ako, budú využívať komisie. V prípade komisií je dôležité, aby pomáhali rade nie zamestnancom školy.

9. Vedenie školy musí mať vhodný mandát na to, aby mohlo rozvíjať silný riadiaci tím. Je však rovnako dôležité, aby bolo vedenie školy dobre pripravené a vybavené na riadiace úlohy.

10. Spôsob, akým vedenie školy plní svoje roly, musí byť hodnotený v súlade s vopred stanovenými kritériami. Činnosť školy možno monitorovať s použitím informácií o výsledkoch práce poskytovaných pravidelne vedením. Rada školy dohliada na to, či sú ciele a úlohy adekvátne realizované.

#### Literatúra:

Carver, J.: *A new vision of board leadership: Governing the community college. Association of Community College Trustees, Washington 1994.*

Schutter, J. C. M. de: *Verhouding bestuur en management in het woortgezet onderwijs. (The relationship between school boards and school management teams in secondary education.) ABE-VO Educon, Woerden 1996.*

Venne, L. H. J. van de, Wieringen, A. M. L. van: *Schoolbesturen in het bijzonder onderwijs: Veranderingen in de periode 1991-1994. (School boards in private education: Changes in the period 1991-1994). SCO-Kohnstamm Instituut, Faculteit der Pedagogischen Onderwijskundige Wetenschappen. (Faculty of Educational Sciences), Amsterdam. 1995.*

## RECENZIE

### O VÝSTAVE MATERIÁL A PRIESTOR

J. Husár - S. Tropp, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Výstava poslucháčov učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ s názvom **Materiál a priestor**, ktorá je nainštalovaná v Tihányiovskom kaštieli, je v poradí **8. výtvarným stretnutím** organizovaným Kvv PF UMB v B. Bystrici v spolupráci so Stredoslovenským múzeom v B. Bystrici a s Metodickým centrom v B. Bystrici.

Pedagógovia z Kvv PF UMB (konceptia: PaedDr. J. Husár, výtvarná akcia: PaedDr. K. Michalová, pedagogické vedenie: PhDr. Jana Kožušková, doc. Milan Sokol, akad. mal., doc. PaedDr. Stanislav Tropp) predstavujú na tejto výstave výsledky práce s poslucháčmi 1. a 2. ročníka so zameraním na výtvarné spracovanie materiálov a z oblasti priestorovej tvorby.

Práce vznikali v študijnej disciplíne **výtvarný experiment a hra**, ktorej cieľom je rozvíjanie výtvarného cítenia a myslenia, predovšetkým cez poznávanie spracovania širokej škály materiálov. V samotnom procese a v prístupe k úlohám sa dôraz kladie na hru, objavovanie a zámerné experimentovanie. Zmyslom tejto disciplíny je sebaopoznávanie a sebahodnotenie schopností poslucháčov komunikovať vo výtvarnom jazyku.

Uvedený vstup do štúdia praktických disciplín je východiskovou platformou aj pre disciplínu modelovania, v ktorej sa pozornosť sústreďuje na skúmanie priestorových kvalít materiálu vo vzťahu k výslednému tvaru. Neiluzívny priestor sa stáva dominantným výrazovým

prostriedkom kompozícií a súčasne sa hľadajú a porovnávajú rozličné cesty prístupu k téme a k následnému spracovaniu námetov v priestorovom stvárnení.

Predstava, fantázia alebo koncept môže odzrkadľovať duchovný život, ale pre výtvarnú výchovu nadobúdajú tieto pojmy význam až vtedy, keď získajú vizuálnu podobu sprostredkovanú materiálom. Pravidlo materializácie platí (až na malé výnimky) aj pre výtvarné umenie.

Tento jednoduchý fakt nás opätovne a vždy nanovo núti zamýšľať sa nad pochopením a využitím priestorových kvalít materiálu vo vzťahu k výslednému tvaru. A práve výber materiálu a jeho spracovanie sa vari najvýraznejšie dotýka artefaktov, v ktorých sa neiluzívny priestor stáva dominantným výrazovým prostriedkom kompozície. Bohatá škála prírodných a umelých materiálov využívaných v priestorovom stvárnení najlepšie umožňuje pochopiť rozdiely, protiklady, príbuznosti a možnosti ich vzájomných kombinácií.

Od pochopenia základných vlastností a významu závisí pochopenie zákonitostí ich spracovania. Konečný tvar je vždy výsledkom *tvorivého dialógu* autora s materiálom. Autor má záujem vytvoriť nový tvar a používa svoj um, dôvtip a silu, aby prekonal odpor, ktorý mu kladie materiál. Materiál má svoje vlastnosti, ktoré využíva na to, aby autora inšpiroval, podnecoval, korigoval a usmerňoval.



Obr. č. 1: Prepis tvarovosti znakov písma do plastickej podoby reliéfu.

V pedagogickej praxi sa často stretávame s tézou o nevhodnosti používania abstraktných výtvarných foriem v období mladšieho školského veku. Tieto obavy vychádzajú predovšetkým z analýzy výtvarných artefaktov, ktoré svojou formou zaraďujeme k nefiguratívnemu vyjadrovaniu. V kritických hodnoteniach však často chýba pohľad na samotný pedagogicko-výtvarný proces, v ktorom vôbec nemuseli absentovať požadované prvky figuratívnosti. Celý problém je vlastne problémom vstupu námetu do tvorivej výtvarnej činnosti a je determinovaný predovšetkým používaným materiálom. Lineárna os, na ktorej opačných koncoch nájdeme pojmy abstraktné-konkrétne, resp. nefiguratívne-figuratívne, nemusí byť preto rozhodujúcim faktorom pre posudzovanie výtvarnej tvorivosti.

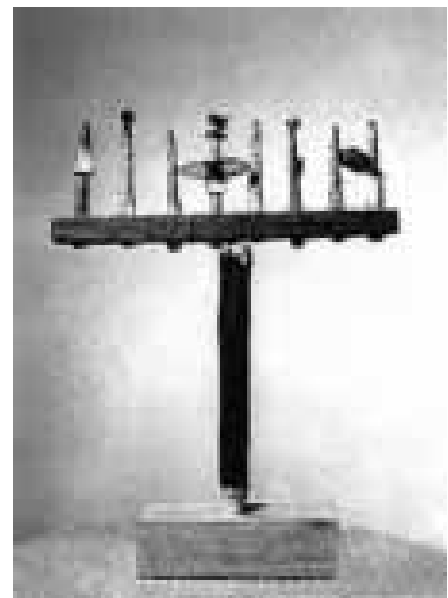
Nefiguratívnosť ponúka dosiahnutie výrazu pri dodržaní zmyslu pre výtvarnosť. Intenzita výrazu si vyžaduje zmenu výtvarnej optiky, videnia a cítenia, v ktorom sa prejavuje syntetizujúci a zjednocujúci pohyb. Vo formovaní výtvarnej vnímavosti je výrazná tendencia využívania súvislostí a kontextu stretnutia materiálu a priestoru. Dôležitosť výrazového významu je v takto zvolenom vzťahu dynamizovaná práve potrebou premeny a posilňovania úlohy výrazu. Forma výpovede dáva príležitosť pre subjekt a jeho intelekt vypovedať o individuálnej dimenzii registra vnímania a kreativity. Priestor pre hlbšie vyjadrenie subjektívnych pocitov sústreďuje svoju váhu na individualitu a jej aktivizáciu v celom procese. Psychologický model výtvarnej výchovy vychádza z kvalít moderny a z vizuálnych zmien podstaty výtvarného výrazu, ktoré ponúкло umenie 20. storočia. *Emocionálne* a *expresívne* vyjadrovanie zastúpené experimentovaním, ozvlášťňovaním, manipuláciou s materiálom a vytváraním tvarových asociácií vytvára kontakt na psychologický model expresionizmu, dadaizmu, surrealizmu a nakoniec na postmodernu. *Racionálne* a *konštruktívne* postupy uprednostňujú reflexívnosť výrazu pod vplyvom konštruktivismu, neoplasticizmu a abstrakcie. Naznačenie polohy racionálneho alebo emocionálneho nemá zmysel vyznačovania deliacej hranice. Sleduje skôr potrebu už spomenutého seba-poznania a uplatnenia individuálnych daností a predností vo výtvarnom prejave a samozrejme v ktoromkoľvek procese a činnosti.

Ak sa teda na začiatku pokúšame hľadať zmysel,

charakteristické vlastnosti či spôsoby spracovania konkrétnych materiálov, nesmerujeme tým k samoučelnosti, ale otvárame budúci priestor pre kreatívny pohľad na náš svet a pre slobodné a súčasne rešpektujúce využívanie materiálov pre svoje zámery. Závažnosť a závažnosť námetu je tak vždy podriadená téme, ktorá sa v našom prípade dotýka otázok materiálu a priestoru. Zažitie a od útleho detstva formované predstavy tvarov, obrazov a ich opätovná produkcia môžu na jednej strane viesť k rozvoju remeselnej zručnosti, na strane druhej však určite neposúvajú žiadneho človeka k vlastným tvorivým výsledkom. Výtvarnú výchovu pritom nezaujímajú ani tak originálnosť v zmysle jej objektívneho posudzovania, ako odhaľovanie pocitu subjektívneho napredovania a v súčasnom období aj pestovanie schopnosti vlastnej analýzy, výberu a prípadnej interpretácie vizuálnych zážitkov.

Spomenuté zásadne neodmieta *reflektovanie skutočnosti* vo vzťahoch materiálu a priestoru. Vytváranie alebo plastické zobrazovanie postavené na formovaní vzťahu orientácie v realite nie je koncentrované na úlohy presného a úplného obrazu videného. Poznanie odlišností a nepresností pomáha síce dotvárať predstavy o skutočnosti, ale celý model nie je zameraný výlučne na dosiahnutie úplnej zhody s realitou. Proces sa sústreďuje na schopnosti získania *znakového modelu skutočnosti*, na postup jeho tvorby a korekcie, ktoré sú v súlade so zámerom a použitím tohto vizuálneho znaku. Medzi determinanty narábania so znakom patria práve kvality materiálu vstupujúce v celej šírke do tvorivej činnosti. Jeho zviditeľňovanie a materializácia je posilňovaná charakterom autentickej procesualnosti. Hovoríme zámerne o reflektovaní skutočnosti aj preto, aby sme sa vyhli akademickej polohe alebo gýčovému znehodnoteniu.

Celkom odlišná situácia vzniká pri využívaní fyzickej prítomnosti predmetu v priestorovom objekte. Objektové umenie sa inšpiruje realitou, ale na rozdiel od jej napodobňovania využíva fyzickú



Obr. č. 2: Príklad fyzickej prítomnosti predmetu vo výtvarných objektoch so zámerným prehodnotením ich pôvodnej funkcie.



prítomnosť reálneho predmetu v artefakte. Priamy vstup predmetu do kompozície spôsobuje, že príjemca je nútený hľadať odpovede na otázky: do akej miery zostal predmet vo svojom pôvodnom stave, akú inú úlohu mu prisudzuje autor, ako sa zmenila pôvodná funkcia predmetu atď. K predmetom, veciam, materiálu hľadáme osobitné prístupy. Manipulujeme s nimi, premiestňujeme a priradujeme ich, dávame veci do iných, netradičných súvislostí. Nejde teda o schopnosť vytvoriť artefakt, skôr o aktivnosť postoja a proces. Vo vytvorenom objekte hodnotíme myšlienku a nápad, jeho konceptuálny aspekt, ktorý vytvára originalitu.

Práca s predmetom nepredpokladá taký postup, v ktorom sa ako úloha stanoví napodobenie skutočnosti (figúra, totem, hračka, zvieratá, lietajúci stroj atď.), ale postup, pri ktorom sa námet (napodobenie) zo všetkých vopred overených kombinácií jednotlivých prvkov objaví samovoľne. Je to tvorivý postup, pri ktorom predmety, súčasti alebo fragmenty pôvodne určené na iné použitie získajú šancu celkom odlišného uplatnenia, a súčasne svojou nezmenenou podobou spochybňujú svoju identitu. Neštandardné situácie vzťahov použitých prvkov sa

tak na pozadí zotrvačnosti ich prirodzeného vnímania stávajú nositeľmi prekvapenia, humoru, tajomnosti atď.

Posudzovanie objektu, ktorý napodobňuje istú skutočnosť, sa teda nemôže odohrávať výlučne len v rovine identifikácie námetu. Už pri samotnej manipulácii s vecami dochádza k tvorivému objavovaniu, k zamietaniu istých riešení a preferovaniu iných. Tento proces v sebe priamo obsahuje nielen momenty ozvlášťovania a poetizácie, ale aj tvorivé riešenie konštrukčno-technických problémov, ktoré sa pri spájaní jednotlivých prvkov do výsledného tvaru objavujú celkom prirodzene. Nezriedka sa napr. konštrukčný problém spoja stáva dominantnou významovou zložkou kompozície (klb a pohyb, materializácia priestorových vzťahov vytvorených pomocou plôch, línií a plôch, atď.).

Odložené, zahodené alebo už bezcenné predmety sa prostredníctvom princípu redefinovania nestávajú len prostriedkom rozvíjania predstavivosti a zúšľachtovania vzťahu k predmetnému svetu človeka, ale súčasne je to hranica, od ktorej sa už postupne môže začať odvíjať cesta k pochopeniu tvorivej a objavnej práce v oblasti úžitkovej tvorby a dizajnu.

## INFORMÁCIE

### ZDRUŽENIE PEDAGÓGOV ŠKÔL S ROZŠÍRENÝM VYUČOVANÍM REGIONÁLNEJ VÝCHOVY A ĽUDOVEJ KULTÚRY

L. Revajová, Základná škola Liptovské Sliače

Súčasná škola v procese transformácie spoločnosti nadobúda prioritné postavenie. Veľká pozornosť sa venuje rozvoju školstva, výchove a vzdelávaniu. Škola sa stala otvorenou, s prvkami tolerancie, humanizmu a demokracie. Jednou z najvýznamnejších črt humanistickej výchovy je kvalitatívna zmena edukatívneho (výchovno-vzdelávacieho) procesu.

Nová kvalita evokuje demokratických štýl riadenia. Vzniká priestor na tvorbu vlastnej filozofie školy. Alternatívny, ktoré prenikli zo zahraničia, sú overované na mnohých našich školách. Sú školy, ktorých filozofiou sa stala výchova k národnému povedomiu a sebavedomiu, a to cez regionálnu výchovu, národné a ľudové tradície.

ZŠ s rozšíreným vyučovaním regionálnej výchovy a ľudovej kultúry v Liptovských Sliačoch, ktorú riadim, je jednou z prvých na Slovensku, kde je výchova orientovaná takto. Svedčia o tom nielen viaceré návrhy a podnety, ale aj konkrétne výsledky, ktoré sa na poli regionálnej výchovy dosiahli. Na pôde sa uskutočnili dva úspešné celoslovenské semináre na témy - Vzájomný vzťah regionálnej kultúry a školstva (Zborník, 1993) a Pozdvihnutie národného povedomia vo výchovno-vyučovacom procese (Zborník, 1994).

Smernica MšaV SR z 22. Novembra 1993 na pokusné overovanie organizácie, foriem a obsahu výchovy a vzdelávania a spôsobu riadenia škôl otvorila cestu zmeny filozofie školy. Zmeny, ktoré prebiehajú v našej súčasnej škole, majú rôzny rozsah i obsah. Vyznačujú sa individuálnosťou a často i neopakovateľnosťou v podmienkach inej školy. Tak je to i so školami s rozšíreným vyučovaním regionálnej výchovy a ľudovej kultúry, ktoré postupne vznikali od roku 1993. Či už ide o ZŠ Malatiná (Dolný Kubín), ZŠ Maňa (Nové Zámky), ZŠ Očová (Zvolen), ZŠ Liptovská Teplička (Poprad), ZŠ Poproč (Košice) a mnohé ďalšie. Spolupráca uvedených škôl v oblasti tvorby projektov, metodických materiálov, koncepcie práce školy podnietila vytvoriť Združenie pedagógov zo škôl s rozšíreným vyučovaním regionálnej výchovy a ľudovej kultúry.

Výzva v Učiteľských novinách (č.9/97) na vytvorenie združenia oslovila ďalšie školy. Dňa 29. mája 1997 sa na pôde ZŠ v Sliačoch uskutočnila zakladajúca schôdza. Členmi Združenia sa stali nielen ZŠ, ale i materské a stredné školy. Gestori našich projektov – Katedra folkloristiky a regionalistiky, FHV v Nitre a Katedra histórie UMB v B. Bystrici - sú jeho čestnými členmi.

Schválením stanov Združenia pedagógov zo škôl s rozšíreným vyučovaním regionálnej výchovy a ľudovej kultúry (ďalej Združenie) MV SR dňa 4. novembra 1997 sme mohli začať realizovať svoj program. Zo stanov vyberám.

### **Preambula**

Poslaním a účelom Združenia je združovať v celoslovenskom rámci pedagógov so záujmom o aktívnu činnosť v oblasti regionálnej výchovy a ľudovej kultúry a organizačne im na to vytvárať podmienky. Združenie svojou celou činnosťou prispieva k plneniu základných úloh výchovy a vzdelávania upevňovania vlastenectva, prehlbovanie vzťahu k slovenskej štátnosti, zvyšovanie národného povedomia, ochraňovanie, zveľadovanie a šírenie duchovného a kultúrneho dedičstva, podporovanie rozvoja miestnej a regionálnej kultúry.

### **I. Základné ustanovenia**

Združenie je dobrovoľným zväzkom pedagógov škôl všetkých stupňov, zaoberajúcich sa otázkami vnášania regionálnych prvkov a tradičnej ľudovej kultúry do svojej činnosti. Združenie vykonáva svoju činnosť v súlade s úlohami vydanými MŠaK SR.

Sídlom Združenia je Základná škola Sliače.

### **II. Úlohy Združenia**

Združenie sleduje tieto ciele:

- podporovať výskum regiónu, v ktorom pedagóg pôsobí,
  - podporovať zberateľskú činnosť – dokumenty, trojrozmerné predmety,
  - podporovať pedagogickú tvorivosť – tvorba metodických materiálov s regionálnymi prvkami a ľudovou kultúrou,
  - podporovať a organizovať stretnutia formou exkurzií za účelom poznávania jednotlivých regiónov a ich špecifik.
- Tieto ciele Združenia uskutočňujeme:
- využívaním výsledkov výskumov vo výchovno – vzdelávacom procese,
  - výmenou materiálov pre obohatenie učebných osnov,
  - organizovaním metodických dní, pracovných porád a rôznych iných podujatí a stretnutí svojich členov.

### **III. Členstvo v Združení**

Členskú základňu Združenia tvoria:

- pedagogický pracovníci najmenej troch škôl,
- korešpondujúci členovia (najmä zo zahraničia),
- čestní členovia.

Riadny člen Združenia môže pôsobiť aj v iných zoskupeniach, ak si plní povinnosti Združenia.

Noví členovia sa budú prijímať na základe záväznej prihlášky a zvolením si svojho štatutárneho zástupcu (riaditeľ, zástupca riaditeľa školy). Riadny člen sa podieľa na činnosti Združenia.

### **Práva členov:**

- právo voliť a byť volený do orgánov Združenia, v nich hlasovať a rozhodovať,
- právo zúčastňovať sa na činnosti Združenia vo všet-

kých oblastiach tvorbou a ďalšou aktívnou činnosťou sa usilovať o realizáciu programu Združenia,

- zrušiť členstvo v Združení.

### **Povinnosti členov:**

- zachovávať stanovy Združenia schválené členskou schôdzou,
- povinnosť platiť členský príspevok minimálne 200,- Sk ročne,
- čestní členovia sú od platenia členských príspevkov oslobodení,
- prispieť k uskutočňovaniu programu združenia.

Členstvo zaniká na základe písomného oznámenia, prípadne vylúčením, ktoré navrhuje výbor a rozhoduje členská schôdza Združenia.

### **IV. Orgány združenia**

Orgánmi Združenia sú členská schôdza, výbor (predseda, podpredseda, tajomník, hospodár, člen výboru), kontrolná komisia.

### **V. Hospodárenie Združenia**

### **VI. Zánik Združenia**

### **VII. Informácie členov**

### **VIII. Záverečné ustanovenia.**

V sídle Združenia je archív organizácie. Archivované materiály (projekty škôl, metodický materiál atď.) sú uchovávané v zmysle Zákona NR SR zo 4. decembra 1997; č. 571 Zb. o archívnictve. V prípade zániku Združenia budú materiály vrátené alebo so súhlasom školy uložené v MS v Martine. Každá škola musí mať vypracovaný svoj vlastný projekt, aj keď ho nepodáva prostredníctvom MŠ SR. Na vypracovanie projektu sme vydali vysvetlivky k Smernici MŠaV SR z 22. novembra 1993. K spolupráci boli prizvaní - MC B. Bystrica, MS v Martine a v rámci regiónu je vyzývateľom k spolupráci s inštitúciami členská škola. Zastúpenie jednotlivých regiónov Slovenska je rôzne. Bohaté zastúpenie má Liptov a okres Nové Zámky. V najväčšej miere absentuje východné Slovensko.

### **Z činnosti Združenia**

1. ročník súťaže Bábika mojej starkej - organizátor ZŠ Hliník nad Hronom a 1. ročník nesúťažnej prehliadky detských folklórnych súborov ZŠ v Očovej.

### **Čo pripravujeme?**

Nesúťažnú prehliadku detských folklórnych súborov materských škôl v Sliačoch (Liptovských) a celoslovenskú výstavu prác členských škôl v júni 1999 spojenú so seminárom. Tu bude prezentovaná kreativita pedagógov a ich žiakov.

Každá škola sa môže stať organizátorom súťaže, výstavy či inej zaujímavej akcie. Akcie financované Združením odsúhlasuje členská schôdza. Činnosť našich škôl je bohatá. Žiaľ, dosiaľ nedoceňovaná MŠ SR a v mnohých prípadoch ani priamymi nadriadenými orgánmi.

Základné školy Sliače, Maňa, Očová stoja pred záverečným rokom overovania projektu. Obhájením chce-

me poukázat' na jednu z alternatív výchovy a vzdelávania na našich školách. To je i cieľom Združenia. Konštatujeme, že regionálna výchova a ľudová kultúra je vhodnou alternatívou nášho súčasného školstva.

Každá škola je súčasťou miestnej kultúry. Obsah vzdelávania našich škôl je obohatený o netradičné formy a metódy, ako výchovne a motivačne využiť ľudové tradície a regionálnu kultúru. Uplatňovaná je jedna z naj-

krajších stránok učiteľského povolania - možnosť uplatnenia tvorivého ducha učiteľa, vytvárať vysoko kreatívne prostredie, evokujúce celý súbor tvorivých aktivít, ponúkať žiakom príjemné a zaujímavé poznatky.

Výsledkom pedagogických snáh škôl s rozšíreným vyučovaním regionálnej výchovy a ľudovej kultúry je harmonicky rozvinutá, pozitívna, tvorivá, autentická, zdravo ambiciózna osobnosť - hrdá na svoj národ a svoju vlasť.

## DEŇ OTVORENÝCH DVERÍ

A. Zaušková, Ekonomická fakulta UMB B. Bystrica

Dňa 14. januára tohto roku sa na pôde Ekonomickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici uskutočnil **Deň otvorených dverí**, ktorý po prvýkrát zorganizovala **Katedra manažmentu a marketingu EF UMB v spolupráci s Metodickým centrom v Banskej Bystrici**.

Uvedená akcia bola venovaná tak učiteľom a výchovným pracovníkom stredných škôl, ako aj študentom.

Cieľom bolo poskytnúť informácie o možnostiach štúdia manažmentu a marketingu na Ekonomickej fakulte Univerzity Mateja Bela, ale aj na iných špecializáciách. Prítomná bola aj prodekanka pre štúdium doc. PhDr. G. Korimová, CSc., a riaditeľ Metodického centra v Banskej Bystrici PhDr. Miroslav Valica.

Informácie týkajúce sa štúdia a jeho zamerania ochotne poskytovali: vedúci katedry doc. Ing. J. Ďaďo, PhD., ďalej vedúci oddelenia manažmentu Ing. Oto Styk, vedúci oddelenia marketingu Ing. Ján Madáč, CSc., vedúci oddelenia kvality doc. RNDr. Ing. Alexander Mateides, CSc., ako aj ďalší členovia katedry. Tak sa prítomní dozvedeli, že terajšia Katedra manažmentu má svoje korene už dosť staré: v r. 1976 existovala

Katedra ekonomiky a služieb, v rokoch 1988 – 1990 Katedra drobného a stredného podnikania. V roku 1991 bola premenovaná a dostala súčasný názov. Môžeme povedať, že katedra vychovala za uplynulé obdobie viac ako 2000 absolventov, ktorí všetci našli uplatnenie v rôznych oblastiach.

V súčasnom období študuje na špecializácii manažment a marketing vyše 600 študentov vo všetkých ročníkoch a formách štúdia.

Hlavnou úlohou katedry v súčasnosti je vzdelávanie študentov v špecializácii manažment a marketing v rámci odboru riadenie a ekonomika podnikov a ich prípravu pre prax. Každý absolvent je po skončení štúdia schopný pracovať na úrovni stredného a vrchového manažmentu v celej sfére národného hospodárstva.

Aj keď musíme konštatovať, že daná akcia nespĺnila naše očakávania, najmä pokiaľ ide o nízku účasť, sme presvedčení, že v budúcnosti, keď budeme takéto akcie organizovať, budeme ich orientovať širšie - nielen na fakultnú, ale možno i na celouniverzitnú úroveň. V tomto smere radi privítame vaše námety.

## PRVÝ PROJEKT VZDELÁVANIA MANAŽMENTU UNIVERZITY NA SLOVENSKU

M. Valica, Metodické centrum B. Bystrica

Na problematiku riadenia fakúlt, katedier Univerzity M. Bela v Banskej Bystrici bol zameraný projekt Tréning manažérskych zručností akademických funkcionárov, ktorý s finančnou podporou Know-How-Fondu a Britskej rady realizovala skupina trénerov združených v Asociácii pre tréning a rozvoj manažmentu v SR. Tréning, uskutočnený v septembri '98 až januári '99, sa stretol s veľkým záujmom akademických funkcionárov Fakulty humanitných vied, Fakulty prírodných vied, Ekonomickej fakulty a Fakulty politických vied medzinárodných vzťahov UMB.

Zámerom projektu bolo zvýšiť efektívnosť a účin-

nosť riadiacej práce a rozvoj manažérskych zručností akademických funkcionárov na jednotlivých úrovniach riadenia Univerzity. 45 účastníkov vzdelávania v 3 pracovných skupinách absolvovalo päť 2-, 3-dňových sústreďení zameraných na:

- rozvoj komunikačných zručností riadiacich pracovníkov,
- strategické plánovanie a projektový manažment,
- vedenie a motivácia pracovníkov, budovanie pracovných tímov,
- organizačná práca manažérov,

- tvorba a vedenie plánov osobného rozvoja riadiacich pracovníkov.

Kvôli vysokému záujmu časti účastníkov bol projekt rozšírený o rozvoj zručností na tvorbu medzinárodných projektov a asertívnych zručností manažéra.

Reflexie absolventov v procese tréningov počas záverečnej konferencie a panelovej diskusie, ktorej sa zúčastnil i rektor UMB prof. RNDr. O. Tomeček, CSc., ako aj zástupcovia Know-How-Fondu a Britskej rady, možno zhrnúť nasledovne:

1. Plán rozvoja ľudských zdrojov na Univerzite, orientovaný na graduačný rast a systém akademických hodnôt, je nutné rozšíriť o systematický tréning rozvoja manažérskych zručností pre súčasných i potencionálnych akademických funkcionárov.
2. Využívanie participatívnych foriem vzdelávania vytvárajú podmienky na vysokú aktivitu účastníkov, vý-

menu skúseností, intenzívne sociálne územie a otvorenú spätnú väzbu.

3. Spoluúčasť manažmentov uvedených fakúlt otvorila "nový priestor" pre ich vzájomnú spoluprácu a posilnenie univerzitnej kohézie.

4. Aj skúsení akademickí funkcionári s vyše 30-ročnou praxou pozitívne hodnotili výrazný rozvoj osobnostných potenciálov účastníkov v kľúčových manažérskych zručnostiach.

5. Možný prenos aktivizujúcich metód a foriem vzdelávania a absolvovaného tréningu do každodennej pedagogickej práce so študentmi.

Na realizáciu prvého tréningu manažmentu pre univerzitu na Slovensku bola nezanedbateľná finančná pomoc Know-How-Fondu a Britskej rady. Pre tréningov bola odmenou veľmi pozitívna spätná väzba a spokojnosť účastníkov a záujem o ďalšie pokračovanie podobného projektu.

## PREDSTAVUJEME...



V. Peltznerová:  
Jarný sen '98 (olejomalba)

## VLASTA PELTZNEROVÁ

Narodila som sa 25. 11. 1953 v Skalici. Po ukončení pedagogického štúdia na VŠ som sa i naďalej venovala tvorivej činnosti, hlavne v čase prázdnin. Pritáhovala ma najmä keramika. V ateliéroch SŠUP v Bratislave pod vedením prof. A. Pajdlhausera tak vznikali drobné plastiky, šperky i záhradná keramika. Porcelánové plastiky som vytvorila v Karlových Várok. Tam som prenikla i do tajov maľby na porcelán. V meste, ktoré je známe svojou keramikou – v Kunštáte, som sa zoznámila s keramikou RAKU.

Žiaľ, keramika je koníček veľmi náročný, najmä na vybavenie i fyzickú silu. Preto som presedlala na maľbu. So skupinou učiteľov a výtvarníkov pri Klube školství a vědy v Brne som robila najmä plenér - temperou. Pochodili sme Vysoké Tatry a niekoľkokrát sme boli v prímorských oblastiach Nemecka. So svojimi prácami som sa prezentovala i na spoločných výstavách v Nemecku a v Čechách. Neskôr som začala skúšať i olej. Využila som úžasnú príležitosť, ktorú dáva Metodické centrum na Tomášikovej ul. v Bratislave, a zúčastnila som sa výtvarných kurzov a sympózií v Budmericiach. Tu sa môžem naplno venovať tvorbe.

Zúčastňujem sa i spoločných výstav poriadaných MC - výtvarných salónov učiteľov. Na samostatnú výstavu som ešte nenašla dost' odvahy.

V súčasnosti učim na ZŠ M. Olšovského v Malackách (externe i na gymnáziu).

A aká je moja tvorba?

Dovolím si trochu predstaviť odcitovaním úvodných slov a poznámok zo spoločných výstav:

- V. P. zobrazuje magický svet, hĺbkou ponoru sa snaží pochopiť podstatu diania a konania...
- ... jej práce sú akoby nadýchnuté v záplave svetla a atmosféry...
- ... obrazy sa skladajú z pevne budovaných, pokojných farebných plôch, svojou kompozíciou i farebnou škálou pôsobia harmonicky, vyvážené a vyžarujú ovzdušie tichej pohody. (Ivo K.)
- V. Peltznerová svoje dielo nijako nápadne nepredvádza, na spoločných výstavách akoby sekundovala, a predsa tých niekoľko málo jej vecí, nehluchých a stíšených, pôsobí na pozornejšieho a vnímavejšieho diváka ako príjemná, osviežujúca, očistná kúpeľ, oáza oddychu a zamyslenia, dotyk plachej ľudskej dôvernosti. Hľadanie vlastnej tvorivej podstaty i jadra zobrazovaných motívov je cieľavedomá pokojná púť za syntézou myšlienkovou i formovou. (Renate Leunig, ČR)

V. Peltznerová