

## VÝCHOVA K SLOBODE

Miron Zelina, Pedagogická fakulta UK Bratislava

**Anotácia:** *Pôvod slobody. Metódy výchovy k slobode. Múdrost' človeka a etika - dva významné predpoklady slobodných výberov z možností. Základ výchovy k slobode - učiť žiakov hodnotiť. Etapy procesu hodnotenia. Tri základné oblasti výcviku slobody.*

**KLúčové slová:** *sloboda, výchova k slobode, zodpovednosť, schopnosť hodnotiť, výcvik slobody*

Kvalitne a efektívne žiť v demokratickej spoločnosti sa nedá bez kompetencie osobnosti uskutočňovať slobodu. Prirovnajme to k autu - kto nevie riadiť, je ako bez slobody a skončí v priekope; kto vie riadiť, ale nepozná pravidlá premávky, skončí haváriou a vo väzení; kto vie riadiť a riadi svojvoľne, skončí tiež s pokutou za nedodržiavanie noriem; kto riadi bravúrne, ako pretekár, riadi tak, že vie, kde sú hranice slobody a tieto hranice slobody používa pre svoj cieľ, ktorý nie je cieľom protiľlovečenským, je dobrým riaditeľom svojho života; kto riadi celkom normálne, celkom obyčajne používa svoju slobodu na svoje bytie...

Keď nebudeme učiť deti od malička bytiu v slobode, môže sa stať, že skončia v priekope alebo vo väzení. Keď deti a mládež nebudú vedieť nič o slobode, môže sa stať, že stratia sami seba, stratia svoju vlastnú autenticitu a stanú sa jednou z oviec stáda, jednou z ovládaných molekúl vo veľkom kolotoči diktátorov a determinácie. Keď nebudú vedieť nič o slobode, môžu sa správať bezohľadne, a to bezohľadne nielen k hodnotám sveta, okoliu, ale aj ľuďom a sebe samým. Bezohľadnosť je svojvôľa, ktorá nemá nič spoločného so slobodou. A mnohí ešte nevediac, že sa cítia frustrovaní a bezmocní, Sartre by povedal odcudzení, hľadajú svoj rozlet v drogách, a drogou nemusí byť len alkohol, marihuana a či počítače.

Kde a v čom je pôvod slobody? Na to hľadali a hľadajú odpoveď mnohí filozofi. Tomáš Akvinský chápe slobodu ako slobodu od vonkajšieho určenia a hovorí, že za slobodné možno považovať len také konanie, ktoré je primerané intelektu. René Descartes oproti tomu tvrdí, že nie rozum, ale vôľa je pôvodcom slobody. Immanuel Kant redukoval pojem slobody na slobodu mravného konania. Sloboda je podmienkou mravného konania. George Wilhelm Friedrich Hegel chápal slobodu ako evidentnú pravdu, ktorú netreba dokazovať. Slobodní sme vtedy, keď sme pri sebe samých, keď sme sami sebou a určujeme sa zo seba samých. Uskutočnenie slobody si vyžaduje vedomie slobody. Sloboda je poznanie nevyhnutnosti. Hegel vidí pokrok v tom, že sloboda sa *rozvíja*. Rozvíja sa vedomie slobody - a to je len krôčik k priamej výzve: vychovávať deti od malička k slobode, k vedomiu slobody! Sörensen Kierkegaard zdôrazňuje, že slobodu treba vždy chápať ako slobodu konkrétneho človeka s jeho osobnou zodpovednosťou, vierou a jedinečným osudom. Človek pre Jean-Paula Sartra je existencia, t. j. je tým, čím seba urobil svojim

slobodným uskutočňovaním. Sme odsúdení byť slobodnými a práve toto bremeno slobody nás musí viesť k tomu, aby sme niesli bremeno absolútnej zodpovednosti. Teda keď hovoríme o výchove k slobode, mali by sme hovoriť súčasne o výchove k zodpovednosti. Ani také pojmy ako osud, náhoda, šťastie nezabavujú človeka zodpovednosti za realizáciu svojej slobody. Ani tieto veci "mimo nás" nás nezabavujú ťaživého vedomia, že sme pôvodcami všetkého, čo nás stretne. Aj v prípade vojny, ktorú sme nespôsobili, zaujímame my stanovisko a je to naša sloboda zaujatia postoja a voľby. Na to, aby sme mohli zaujať stanovisko a rozhodnúť sa v situácii voľby, potrebujeme poznať *hodnotu hodnôt*. Hodnoty sú dobro, ktoré robia nejaký náš cieľ správania zmysluplným a zrozumiteľným. Hodnoty sú založené na tom, že boli uznané a zvolené ľudskou slobodou! Hodnoty sú výsledkom mojej voľby. Hodnoty existujú len ako zvolené a záleží len na mne, aké hodnotové meradlo si osvojím. Keď si toto všetko uvedomíme, vznikne v nás etická úzkosť, ktorá môže viesť k naučenej bezmocnosti, a teda k nerealizácii slobody. To je choroba či smrť slobody. Úzkosť je úzkosť pred hodnotami a voľbami. Človek je zodpovedný za voľbu svojich hodnôt, a to bez ospravedlnenia! Deti od malička učíme, aby správne volili v hodnotách, aby necítili úzkosť a strach z etických dilem? Učíme ich nadvláde nad svojou slobodou alebo ich učíme bezmocnosti?

### Metódy výchovy k slobode

Základnou metódou výchovy k slobode je učiť deti voliť medzi alternatívami. Tým, že ich necháme voliť medzi alternatívami, zároveň ich učíme hodnotiť význam, zmysluplnosť hodnôt, teda toho, čo si vybrali. Učíme ich zvládnuť proces rozhodovania a uvažovania medzi rozličnými možnosťami a učíme ich aj zodpovedať za výrok, ktorý vynesú pri svojej voľbe.

"Čo budeš robiť dnes večer? Pôjdeš na diskotéku alebo sa budeš učiť?" - situácia slobody, voľby, rozhodovania, hodnotovej orientácie a zodpovednosti...

V základoch slobodných výberov z možností sú dva veľké kamene:

Prvým je *múdrost'* človeka, ktorá v sebe skrýva inteligenciu, vedomosti, poznatky, ale najmä poznávaciu schopnosť človeka. Preto ak chceme učiť deti slobode, rozvíjajme čo najlepšie ich kognitívne funkcie a procesy - nielen vedomosti! Medzi kognitívne procesy, ktoré sa roz-

hodujúcou mierou podieľajú na voľbách, rozhodnutiach a realizácii slobody, sú procesy *hodnotiaceho, kritického myslenia*. Ale aj dobré vnímanie, pamäť, analytické a syntetické myslenie, kreatívne, divergentné myslenie sú nevyhnutnými predpokladmi dobrého hodnotenia a výberu z alternatív.



S. Tropp: GRYF II. Farebný drevorez, 1998

Druhým základným kameňom stavby ľudskej slobody je *etika*. Máme tým na mysli poznanie mravných noriem, hodnôt, poznanie ľudských práv, občianskych práv, poznanie základných preferovaných hodnôt sveta, náboženstiev, kultúr ale aj rodín či vlastných hodnôt interiorizovaných v sebe a pre seba. Vernosť sebe je znak identity. O mravnej výchove sa popísalo veľa kníh, ale nie vždy v intenciách slobody, resp. absolútnej slobody Sartrovského typu. Mnohé etické systémy, naopak, redukovali slobodu na slobodu určitého systému. A sloboda limitovaná systémom už nie je slobodou. Jedine univerzálny systém človečenstva zvnútornený v hodnotovom svete zodpovedného jednotlivca je systémom, ktorý limituje slobodu.

Základom výchovy k slobode je *naučiť žiakov hodnotiť*. Hodnotenie spolu s poznávaním a reguláciou správania tvoria triádu bazálnych funkcií osobnosti. Poznávam, napríklad, čo je to trest smrti a čo sa s tým spája - hodnotím tento fenomén na základe poznania a na základe poznania a hodnotenia hlasujem za alebo proti (regulácia správania).

Hodnotenie je osobitný psychologický a pedagogický jav a ako taký sa má študovať. Nemyslíme tým hodnotenia žiakov učiteľmi, ale hodnotenie žiakmi ako proces učenia sa slobody a zodpovednosti.

Hodnotenie - samotné slovo označuje tak proces, ako aj výsledok hodnotenia. Pedagogiku zaujíma najmä proces hodnotenia ako všeobecný metodologický jav a možnosti zdokonaľovania tohto procesu. Výsledkom hodnotenia je voľba, rozhodnutie. Hodnotenie sa môže chápať ako vzťah výsledku činnosti k znakom úlohy (Š. A. Amonašvili). Hodnotenie prebieha na úrovni emocionálnej aj kognitívnej. Preto pri nácviku volieb a riešenia dilem sa pedagóg zaujíma nielen o myšlienkové procesy, ale aj o prežívanie tohto procesu.

Celý proces má zvyčajne túto podobu:

- avedenie si potreby hodnotenia objektu, javu, potreby voľby medzi možnosťami, prezentácia problému, objektu úlohy;
- avedenie si kritérií posudzovania, voľby;
- proces hodnotenia, rozhodovania, voľby;
- vyjadrenie výsledku.

Poznáme hodnotenie:

- objekto-objektové** hodnotenie (teplomer "hodnotí" teplotu vzduchu);
- subjekto-objektové** (hodnotí človek ale predmetom hodnotenia je objekt, napr. auto, byt, krása písma);
- subjekto-subjektové**, kde miera subjektivity je najvyššia a nejde len o hodnotenie človeka človekom, ale aj o hodnotenie napr. umeleckých objektov, niektorých abstraktných javov (čo je sloboda) a pod.

Sú ľudia, ktorí presadzujú svoju subjektivitu pri hodnotení, voľbách (subjektocentristi), a sú ľudia, ktorí presadzujú skôr vonkajšie merítka (subjektometrismi). Tradičná škola je viac subjektocentrická. Zavedenie "metriky" do pedagogiky znamená okrem iného zaviesť štandardy pre hodnotenie. Podobne by sme mali učiť žiakov zaviesť aj "tvrdšie" kritériá do hodnotenia a nenechať všetko na subjektívnych "mäkkých" kritériách, ktoré navyše stanovuje učiteľ.

Výcvik slobody by sa mal diať vo všetkých troch základných oblastiach:

- racionálne hodnotenie:** pravda - nepravda, správne - zlé (napr. hodnotenie gramatickej správnosti, hodnotenie správnosti výpočtov a pod.);
- etické hodnotenie** na škále dobro - zlo; mali by sme vytvárať príklady a nechať posudzovať reálne situácie páchania dobra a zla, napr. fajčenie, pomoc starším ľuďom, oplzlé vyjadrovanie a pod.;
- estetické hodnotenie** pracuje na škále krása - škaredosť (napr. učiť posudzovať hudbu, tanec, výtvarné diela, graffiti a pod.).

Konkrétne techniky, ktoré sa používajú pri výchove k slobode, sú technikami, ktoré sa používajú aj pri prosociálnom správaní, pri výučbe k tolerancii, znášateľnosti, multikultúrnosti a pod., s dôrazom na slobodné hodnotenie a slobodné rozhodnutie žiaka s následnou analýzou možností a zodpovednosti za rozhodnutie. Tak sa dajú použiť:

- metódy morálnych dilem (Galbraith a Jones);
- etické diskusie a polemiky - sokratovská metóda téza - antitéza - syntéza;
- metóda "žalujem - obhajujem - súdim" (Zelina);
- problémové a situačné metódy, diskusné skupiny, hranie rolí, psychodráma, sociodráma (Moreno);
- metódy tvorivej dramatiky (Kovalčíková), dramaterapie (Majzlanová);
- metódy konfrontácie dvoch príbehov (Bybee, Sund);
- heuristické metódy najmä riešiace konkrétne prípady z praxe (Nadler, Kohlberg, Fustierovci a i.).

Existuje ešte mnoho ďalších metód a techník, ktoré zahŕňajú v sebe aj výchovu k ľudským právam, právam dieťaťa a človeka, výchovu k právu na mier, slobodu, právo na zdravé životné prostredie, a i.

### **Príklad riešenia práva na slobodu:**

*Skúste sa vžiť do úlohy novinárky Anny B., ktorá napísala článok o korupcii popredného politika. Nasledujúcu noc ju neznámi ľudia zbili a uniesli na neznáme miesto. Je dva týždne nezvestná a nikto nič nepodniká. Čo by ste urobili?*

Po určitej diskusii sa pokračuje: *Máte k dispozícii Všeobecnú deklaráciu ľudských práv a zoznam inštitúcií a komisii, ktoré sa týmto zaoberajú. Vašou úlohou je:*

- *určiť, ktoré ľudské práva sa porušili,*
- *napísať list inštitúciám OSN, ktoré sú kompetentné v tejto veci konať,*

**Summary:** *The author points out the importance of education to freedom and presents some methods of such education. He stresses the fact that wisdom of man and ethics are the most important free options. He also deals with stages of evaluation and three basic areas of training freedom.*

- *napísať list do novin,*
- *vžiť sa do postavenia Anny B. a napísať v jej mene list ministrovi spravodlivosti...atď.*

Ľudia, ktorých nenaučíme žiť v slobode, budú ju zneužívať, alebo z nej utekať. Strach zo slobody a útek zo slobody súvisí aj so sebedomím ľudí. Preto popri dvoch základných kameňoch a to ľudskej morálke a ľudskej múdrosti je potrebné u detí vychovávať sebedomie, odvahu byť sebou, čo spolu súvisí s výstavbou silnej a progresívnej motivácie a metamotivácie. Jej súčasťou je emocionálna zrelosť. A tak môžeme aj formalizovať podmienky a východiská budovania slobody človeka, keď uvedieme, že

$$I_s = IQ + EQ + MQ + SQ + AQ + TQ,$$

kde  $I_s$  je ľudská sloboda, ale aj kvalita života a  $IQ$  je inteligenčný kvocient vyjadrujúci ľudskú múdrosť,  $EQ$  - emocionálny kvocient,  $MQ$  - kvocient motivácie a metamotivácie,  $SQ$  - kvocient sociálnej zrelosti, presociality človeka,  $AQ$  - kvocient axiologizácie, sebaregulácie, sebaovládania a  $TQ$  je kvocient kreativity. A tak, aj keď sme zdôraznili, že nácvik volieb, rozhodovania a hodnotenia je v stavbe výchovy slobody a k slobode, v základoch je vlastne funkčný rozvoj celej osobnosti štruktúrovaný do systému KEMSAK. Otázka slobody je otázka kvalitného bytia človeka v tvorivosti a realizácii svojich možností. Pokiaľ nová škola a výchova nenaučí od malička používať človeka svoje možnosti slobody, naďalej sa bude dariť ľudskej lenivosti, hlúposti, zlu a násiliu.

## **KOLKO AUTONÓMIE UNESIE ŠKOLA?**

Miloš Novák, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** *Niektoré spôsoby interpretácie pojmu "autonómia školy". Tri najčastejšie sa opakujúce polohy vnímania autonómie školy u nás.*

**KLúčové slová:** *autonómia školy, rozhodovanie, autonómia ľudí v škole, ciele školy*

Nedávno som sa zúčastnil pracovného stretnutia s českými, holandskými, maďarskými a rakúskymi partnermi, nosnou otázkou ktorého bola autonómia školy. Pod dojmom konfrontácie rôznych pohľadov a názorov, argumentácie a objasňovania som si zaumienil, že sa s rovnakou témou obrátim na našich učiteľov.

Autonómia školy je pojem v posledných rokoch často spomínaný. Je spájaný s tak fundamentálnymi otázkami, ako je humanizácia vzdelávania, ciele vzdelávania a školy či decentralizácia riadenia. Ale ako rastie frekvencia užívania tohto pojmu, tak sa rozširuje aj rozsah jeho chápania a interpretácií. Preto sa chcem zamyslieť nad autonómiou školy,

ponúknuť svoje videnie a, možno, vyvolať verejnú diskusiu.

V prípade, že budeme hovoriť o autonómii školy, vynára sa otázka, čo bude predmetom nášho záujmu. Kvôli ľahšiemu (možno ťažšiemu) porozumeniu pojmu "autonómia" sa pozrieme ku klasikom.

Pôvodne antické slovo označovalo prevažne samostatné zákonodarstvo, a takto bola autonómia chápaná ako politické sebaurčenie a politická sloboda. Kant (1990) rozšíril pojem autonómie tým, že uznal autonómiu človeka a zviazal ju s etickou slobodou. Marxisti vylučovali možnosť autonómie človeka, takže neprekvapuje, že napr. "Slovník filozofia a přírodní vědy" (1985) toto heslo

neuvádza a Filozofický slovník (1977) sa obmedzuje na kritiku tých, ktorí sa týmto pojmom zaoberajú. Naproti tomu Veľký sociologický slovník (1996) už uvádza autonómiu ako relatívnu samostatnosť vzhľadom na okolie. Pre účely tohto príspevku budem autonómiu školy chápať ako samostatné určovanie cieľov školy a s nimi spojené zvrchované rozhodovanie. Moja skúsenosť zo vzdelávania pedagogických zamestnancov poukazuje na tri základné polohy vnímania autonómie školy.

Prvá z nich sa týka výsostne **zvrchovaného rozhodovania**. Možnosť samostatne a slobodne prijímať rozhodnutia vnímajú riadiaci pracovníci škôl a školských zariadení najcitlivejšie. Súčasne sa poukazuje na to, že praktická realizácia rozhodnutí vo významnej, ak nie určujúcej miere, závisí od finančnej autonómie. Nechcem spochybňovať opodstatnenosť jasných pravidiel financovania vzdelávania, ale nemyslím si, že ich absencia končí diskusiu o autonómii školy. Po roku 1990 sú všetky stredné školy právnymi subjektmi. Čoraz častejšie je právna subjektivita poskytovaná i základným školám. Právna subjektivita mala posilniť mieru autonómie školy tým, že rozhodovacie právomoci sa presunuli od centra bližšie k procesu vzdelávania. Najčastejšie je autonómia školy vnímaná prostredníctvom právomocí. Potom sa možnosť prijímať rozhodnutia nezávisle od nejakej autority, prípadne nadriadeného, stáva hlavným indikátorom autonómie. V zjednodušenej podobe sa rozhodovacie akty týkajú výlučne funkcionálneho subsystému školy, a preto najcitlivejším vonkajším prejavom autonómie je možnosť mať dostatok prostriedkov (najmä finančných), aby sa prijímané či plánované rozhodnutia mohli realizovať. Vynára sa otázka, prečo je potom autonómia školy vnímaná ako "holub na streche"? Pri spoločnej analýze sme spolu s pedagógmi pripravujúcimi sa na druhú kvalifikačnú skúšku prišli k poznaniu, že najčastejšou príčinou nedocenenia súčasného stupňa autonómie školy sú chýbajúce strategické ciele školy. Rozhodovacie aktivity školy sú tak sústredené najmä na riešenie okamžitých, najčastejšie krízových situácií na škole - supľovanie, nedostatky vo vedení pedagogickej dokumentácie, nerešpektovanie vnútorného poriadku školy, dozor v školskej jedálni a pod. Teda na situácie, ktoré sa nikdy neuzavrú, vždy na škole budú prítomné s pravdepodobnosťou striedania sa ročných období. Nechcem, aby vznikol dojem, že tieto činnosti na škole zľahčujem, avšak chcem podotknúť, že

nemôžu byť validným meradlom autonómie školy.

Druhá poloha je **autonómia ľudí v škole**. Myslím tým nielen učiteľov, ale i žiakov. V prípade učiteľov asi málokto pochybuje, že ich autonómia a s ňou spojená zodpovednosť je veľká. Nepoznám školu, na ktorej by výber metód a foriem práce bol učiteľovi vnútený, kde by direktívne boli určené učebné pomôcky a vlastné riadenie činnosti žiakov. Je namieste otázka, či uplatňovanie autonómie jedného učiteľa nie je v rozpore s uplatňovaním autonómie druhého učiteľa. To nie je volanie po unifikovaní učiteľov, ale obava, či hodnoty komunikované žiakom rôznymi učiteľmi nie sú diametrálne odlišné. Ak tomu tak je, potom pôsobenie každého učiteľa je žiakmi vnímané ako svojvôľa, pretože žiaci nie sú schopní identifikovať a prijímať spoločné hodnoty učiteľov. O slobode žiakov a ich autonómii je potom ťažko hovoriť, ich uplatňovanie sa totiž mení z hodiny na hodinu a pripomína skôr pretváрку ako autentické správanie sa. Autonómia školy nie je daná jednoduchým súčtom autonómií vedúcich zamestnancov, učiteľov a žiakov.

Tretiu polohu, ktorá je pre mňa najzrozumiteľnejšia, definuje Scruton (1990) takto: **"Inštitúcia je autonómna, ak má svoje vlastné alebo vnútorné ciele a účely."** Takto chápaná autonómia školy vychádza z formulovania spoločných hodnôt rodičov, žiakov a pedagógov. Autonómia školy potom spočíva v kompetenciách realizovať ciele školy v rámci dohodnutých hodnôt. To však neznamená, ako uvádza Einstein (1995), "že individualita by nemala existovať a že by sa jedinec mal stať púhym nástrojom komunity na spôsob včely alebo mravca". Teda ak chceme individuálny rozvoj žiaka a rešpektovanie jeho jedinečnosti, potom dohodnuté hodnoty nemôžu ostať iba vo forme deklarácií, ale musia byť prítomné v každej aktivite ako základný regulatív. To vyžaduje nielen rešpektovať tieto hodnoty v tzv. malej legislatíve - vo vnútroškolskom a pracovnom poriadku, v miere participácie žiakov, učiteľov a rodičov na rozhodovaní v škole, ale aj v uplatňovaní pedagogických prístupov na vyučovaní: v kritériách úspešnosti žiaka, v požadovanej miere samostatnosti a tvorivosti žiakov, spôsoboch komunikácie medzi učiteľom a žiakom. Ešte raz chcem zdôrazniť potrebu vzájomne dohodnutých hodnôt a cieľov v mene toho, čo Adler (1995) opisuje ako "vytvorenie optimálneho vzťahu medzi jednotlivcom a okolitým svetom".

Zdá sa vám nadpis "Koľko autonómie unesie škola?" neoprávnený?

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KANT, E.: Kritika praktického rozumu. Bratislava : Spektrum, 1990.  
Slovník filozofia a prírodné vedy. Bratislava : Pravda, 1985.  
Filozofický slovník. Bratislava : Pravda, 1977.  
Veľký sociologický slovník I. Karolinum. Praha : Univerzita Karlova, 1996.  
SCRUTON, R.: Slovník politického myšlení. Brno : Atlantis, 1990.  
EINSTEIN, A.: Jak vidím svět II. Praha : Vydavatelství Lidové noviny, 1995.  
ADLER, A.: Smysl života. Praha : Práh, 1995.

**Summary:** The author deals with problems of autonomy of schools and explains its concept from several points of view. He presents three basic levels of its understanding in our country.

## NECHCENÉ 8-ROČNÉ GYMNÁZIÁ

František Tóth - Mária Smreková, 1. súkromné gymnázium, Čapkova 2, Bratislava

**Anotácia:** *Pripomienky k niektorým pasážam projektu Milénium, týkajúcich sa osemročných gymnázií. Kto je nositeľom kvality školy - žiak či učiteľ?*

**Kľúčové slová:** *projekt Milénium, osemročné gymnáziá, kvalita školy, spokojnosť žiakov a rodičov, klíma školy*

Svoj príspevok začnem citátom z projektu integrovaného tematického vyučovania žiakov septimy 8-ročného gymnázia:

*Čo bolo hnacím motorom ľudských snažení v minulosti?*

*- Ľudská túžba po šťastí.*

*Akými cestami išiel človek k jej naplneniu?*

*- Cestou veľkých príbehov.*

*Aký bol posledný veľký príbeh a ako skončil?*

*- Totalitou.*

*Kde sme?*

*- Odmietli sme veľké slová a príbehy.*

*- Zanikla kontinuita - "na večné časy".*

*- Zanikla viera v možnosť absolútnej pravdy.*

*Ako ďalej? Ku komu, k čomu ísť?*

*Je konzum riešením mojej túžby po šťastí?*

Možno si ľudia kládli tieto otázky vždy na prelome časov. Možno nie sme v tom nijako výnimoční.

Existuje smer, ktorý môže byť najmenej spochybniteľný? - Vnímať a mať spoluúčasť na živote, šťastí a aj utrpení druhého môže ním byť.

Filozofí, teológovia a aj prognostici sa zhodujú v tom, že nasledujúce storočie bude časom vstupovania človeka do svojho vnútra a časom podelením sa života jedného s druhým. V tom vidia záchranu pred zhubným osamotením, pred diktátom konzumu.

Zdá sa, že s nimi znášame starosť o budúcnosť. Cítíme potrebu zmeny. Avizuje sa to vo všetkých uhloch pohľadu na denný život. Cítíme ju aj my v školách. Vidíme, že pred nami dozrieva generácia, ktorá odmieta všetky naše istoty, všetky naše božstvá, všetky naše "príbehy", každú našu pravdu a hľadá...

Vidíme to, ale nedoceňujeme veľkosť doby, v ktorej žijeme. Nedoceňujeme rázcestie, na ktorom stojíme. Pohlcujú nás "žabomyšie" vojny, zahmlievame výzvy života. Robíme kozmetické úpravy v našich postojoch namiesto principiálnych zmien. Ak prinesie niekto víziu zmeny, načrtne hlavný smer, "vylepšíme" mu ju tak, že ju už ani sám nespozná. Klameme sami seba, ale to nie je len našou doménou. Z ekonomických dôvodov sa vo vyspelých krajinách integrujú stredné školy do obrovských konglomerátov, počty žiakov sa rátať na tisíce. Prehľbujú sa neosobné vzťahy a šedivosť priemeru. Z moderných tren-

dov vzdelávania ako prechodu k samoštúdiu sa vďaka neschopnosti zmeny spôsobu práce učiteľov stáva len atrapa - forma bez obsahu. A ako je to so zmenou u nás? Napriek tomu, že z celého srdca súhlasíme so základnými myšlienkami novej Koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania - Milénium, sme jeho rozhodnými zástancami a myslíme si, že už včera bolo neskoro, nedá nám kriticky nezareagovať na pasáže z posledného návrhu textu, ktorý je v súčasnosti vo verejnej diskusii.

"Za nedostatok považujeme vysoký počet žiakov v 8-ročných gymnáziách. V školskom roku 1999/2000 to bolo až 39,8% zo všetkých žiakov gymnázií. Súhlasíme s názorom komisie expertov OECD (ktorí odporučili v Čechách zrušiť osemročné a šesťročné gymnáziá), že tieto gymnáziá obmedzujú základný princíp demokracie - rovnosť šanci, spravodlivosť v prístupe ku vzdelaniu, segregujú žiakov, negatívne ovplyvňujú kvalitu vzdelávania na ZŠ, degradujú ich na školy druhého rádu, menia postavenie stredného odborného vzdelávania a majú negatívny dopad na kvalitu vzdelávacieho systému ako celku. Vzdelávanie talentovaných žiakov bude efektívnejšie na základe diferencovaného prístupu k žiakom na ZŠ.

K názorom komisie expertov OECD by sme chceli priložiť text v Ústave o ľudských právach, prijatej OSN v r. 1948: "Každý má právo na vzdelanie. Rodičia majú prioritné právo výberu druhu vzdelávania, ktoré bude poskytované ich deťom." Ďalej by sme chceli zacitovať z materiálov švédskeho parlamentu: "Právo a možnosť výberu školy a typu vzdelávania je pre jednotlivého žiaka neoddeliteľným právom slobodnej spoločnosti."

Je spravodlivosť prístupu k vzdelaniu totožná s citátom "všetci buďme rovnako múdri alebo rovnako hlúpi"? Sú všetci ľudia rovnakí? Sú všetky deti rovnaké? Máme právo byť iní? Máme právo takí byť? Je to spravodlivé alebo nespravodlivé?

Ak pripustíme, že máme iné schopnosti a danosti, iné pozitíva a iné negatíva, sme segregovaní? Argument o segregovaní mohol vymyslieť len ten, čo sám triedi ľudí podľa stanoveného výkonu. Kto chápe život čierno-bielo, triedi ľudí na úspešných a neúspešných a neuznáva individualitu každého jedinca.

Aké je vnímanie človeka, ktorý takto hodnotí? Pravdepodobne špeciálne - osobitné školy chápe ako školy nie druhého, ale x-tého rádu. Nie je to zhubná predstava

človeka vôbec? Nie je to dehonestujúci prístup k žiakovi, ktorého životným cieľom nie je vysokoškolské štúdium, ale uplatnenie sa v remesle?

Z uvedeného citátu môžu vyplývať nasledovné tézy:

- nositeľmi kvality ZŠ sú najlepší žiaci;
- najlepší žiaci odchádzajú na 8-ročné gymnáziá;
- všetky 8-ročné gymnáziá sú kvalitnejšie ako ZŠ;
- ZŠ po odchode žiakov na 8-ročné gymnáziá zníži svoju kvalitu úmerne s počtom odídených žiakov;
- žiaci zostávajúci na ZŠ majú horšie podmienky po odchode najlepších žiakov;
- ZŠ, z ktorej neodchádzajú žiaci, je na druhom stupni kvalitnejšia, ako ZŠ, z ktorej najlepší žiaci odišli;
- zlepšiť kvalitu ZŠ je možné hlavne zastavením odlivu najlepších žiakov;
- dobre pripraviť žiakov v prvom stupni je pre ZŠ ale aj pre žiakov a školský systém nevýhodné;
- škola bez najlepších - nadaných žiakov je menej kvalitná;
- čím viac 8-ročných gymnázií, tým horší vzdelávací systém.

Od čoho vlastne závisí kvalita školy? Je kvalita školy úmerná absolútnym výsledkom žiakov v záverečných ročníkoch? Závisí od počtu prijatých na ďalšie štúdium, alebo je úmerná výsledkom v obdobnom monitoringu pre 9. ročník ZŠ? Je škola (zhodou okolností sídliaca v teritóriu "šikovnejších" detí, ktoré pravdepodobne dosiahnu lepšie výsledky) vopred určená ako kvalitná? Je škola sídliaca v "menej podnetnom prostredí" automaticky nekvalitná?

Kvalita školy, podľa nášho názoru, závisí od mnohých merateľných i nemerateľných kritérií, ako sú napríklad: spokojnosť žiakov i rodičov, spolupráca rodičov so školou, klíma v škole - pre žiakov, učiteľov, rodičov, samozrejme výchovno-vzdelávacie výsledky školy vrátane schopností žiakov, ktoré vyžaduje moderná doba - vyhľadávať, rozumieť, zbierať, triediť, kombinovať informácie, vytvoriť víziu, realizovať ju postupnými krokmi, organizovať prácu, pracovať individuálne i v skupine, mať predstavy o prírodných a spoločenských javoch aj v súvislostiach a vedieť ich interpretovať a v neposlednom rade aj od moderného vybavenia školy atď.

Kvalita školy je súhrnom spokojnosti rodiča, žiaka, učiteľa spolu s výsledkom objektívnych meraní výchovno-vzdelávacieho procesu. Rodič môže pokladať za kvalitnú školu klasickú konzervatívnu školu "s trstenicami", iný rogersovskú, iný waldorfskú, iný klasickú vidiecku malotriedku. Ak sa chceme podujat' hľadať merateľné kritériá, nemôže to byť len hodnota vedomostí na výstupe. Ak chceme merať hodnoty vedomostí - tak jedine hodnotu prírastku vedomostí a zručností. **Lepšia a kvalitnejšia**

**škola je tá, kde prírastok vedomostí a zručností je väčší.** Škola zameraná na "zaostalé rómske deti" môže byť kvalitnejšia - pridá viac ako výberová talentová matematická škola, napriek tomu, že by prípadné záverečné monitorovacie testy dopadli v porovnaní hrôzostrašne. Podstatný je však prírastok vedomostí a zručností vo všeobecnosti, nie výsledná hodnota.

Ak chceme kvalitu merať a porovnávať, potom na vstupe a výstupe. Napríklad v 5. a 9. ročníku ZŠ, hodnotenie kvality ZŠ tým nebude závislé od počtu "dobrých žiakov". Zistíme, že dobrí žiaci nie sú nositeľmi kvality školy, že nositeľmi kvality školy sú učitelia. Odchodom "dobrých" žiakov zo ZŠ sa, samozrejme, zmení štruktúra žiakov, avšak neznamená to automatický pokles kvality. "Horší" žiaci, ktorí boli vždy v úzadí, dostanú šancu byť najlepšími. Zvýši sa ich sebavedomie a otvoria sa im nové možnosti pred vstupom na strednú školu, lebo, ako už dávno povedal Cícero: "Lepšie je byť prvý v poslednej dedine ako druhý v Ríme".

Kto komu tu vlastne slúži? Majú sa žiaci a rodičia prispôbiť existujúcej sieti škôl? Majú sa žiaci a rodičia prispôbiť požiadavkám učiteľov ZŠ? Alebo sa majú ZŠ prispôbiť - prebrať sa z letargie posledných desiatich rokov - znižujúcej sa populačnej krivke a odchodu "najlepších" žiakov a nájsť novú kvalitu a zmysel svojej práce, vyniesť na svetlo nových "najšikovnejších" žiakov, čo je, mimochodom, z celospoločenského hľadiska najdôležitejšie. Ak si totiž zanalyzujeme dôvody, ktoré vedú absolventov do armády nezamestnaných, zistíme, že to nedostatok sebadôvery, asertivity a neschopnosť presadiť sa v konkurencii sú častejšími dôvodmi ako odborné prekážky.

Nositeľmi kvality školy - kvality školského systému sú v prvom rade učitelia. Odchod množstva učiteľov, nekvalifikovanosť (papierová i vecná), absencia motivácie sú hlavnými príčinami znižovania kvality školstva za posledných desať rokov. Môžeme si položiť otázku: prečo je to tak? Predsa preto, že nie sú peniaze - a uvedomíme si, že celé je to len o peniazoch, peniazoch a ešte raz o peniazoch. Nebude treba hľadať rôzne pseudodôvody, ale bude treba vec jednoznačne pomenovať. Podmienkou zvýšenia úrovne školstva sú peniaze. Ale je to jediná a dostačujúca podmienka?

Školstvo bude kvalitnejšie nie zrušením 8-ročných gymnázií, ale dôsledným rešpektovaním práv dieťaťa, vykonaním okamžitej zásadnej transformácie, zacielením pohľadu na objekt - žiaka, študenta. Zmenou postavenia učiteľa, zmenou postoja učiteľa k potrebám žiakov, ochotou deliť sa s nimi o ich svet, ochotou rozdať samých seba a samozrejme, naliatím zodpovedajúceho množstva finančných prostriedkov.

**Summary:** The author expresses his critical remarks on parts of the Milenium Project dealing with 8 year gymnazia and basic schools. He points out that quality of school is not assured by excellent students but excellent teachers.

## IMPROVIZÁCIA – TVORIVÁ METÓDA HĽADANIA

Lubica Bekéniová, Metodické centrum Prešov

**Anotácia:** *Flexibilné a efektívne stratégie dramatickej výchovy ako nástroj aktivizácie komplexnej skúsenosti žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese.*

**Kľúčové slová:** *improvizácia - tvorivá metóda hľadania, hra malých skupín, hra celej triedy, divadlo - fórum, aleja, alter ego*

V anglickej teórii aj praxi sa rozlišujú dva druhy improvizácií:

- spontánna (spontaneous improvisation),
- pripravená (polished alebo prepared improvisation).



S. Tropp: *GRYF III. Farebný drevorez, 1998*

Baldvin a Hendy (1994, s. 29) ju definujú ako metódu objavovania ľudských vzťahov, ľudského správania a udalostí aktívnou cestou.

Podľa Waya (1996) je to činnosť, ktorú zvládnu všetky deti v ktoromkoľvek veku s akoukoľvek mierou schopností. Improvizácia využíva všetky psychické funkcie a odvíja sa od uplatnenia vlastných zdrojov jedinca bez potreby zložiť interpretovať autorove zámery.

V dramatickej výchove sú improvizáčne postupy uplatňované z dôvodov psychologických a pedagogických, nie divadelných. Jednoducho povedané, nepripravujeme deti na javisko, ale na život.

Aké sú funkcie improvizácie ako základného prostriedku dramatickej výchovy a čím sa naplňujú sociálne ciele?

Ide o nasledujúce:

- možnosti meniť deje, činnosti, charaktery, situácie a ich riešenia,
- prebúdzanie vlastnej predstavivosti a tvorivosti, nie spoliehanie sa na hotový cudzí produkt - literatúru,
- aktivita v rozhodovaní pri riešení situácií (dieťa sa učí, že nie sú len jedno alebo dve riešenia a že každý - aj ono - je schopné a oprávnené voliť svoje riešenia, a tým meniť svet),
- možnosť striedania protikladných úloh.

Podľa Černého (1987) model dramatickej hry uplatňuje improvizáciu na vytváranie inej, hrovej skutočnosti, z ktorej vyvodzujeme skúsenosť, že:

1. riešení je viac,
2. my sami ich môžeme hľadať a nachádzať,
3. je dobré ich hľadať,
4. musíme ich hľadať spolu s ostatnými.

Scher a Verrall (1987) uvádzajú, že na stimuláciu dobrej improvizácie je potrebný, ba nutný, zárodok konfliktu alebo dramatického napätia.

Konflikt je základom drámy. Ten môže byť určitý a zreteľný, jemný a málo badateľný, môže mať základ psychologický alebo fyzický, duchovný alebo rozumový. Nech už bude taký alebo onaký, vždy bude do istej miery emocionálny. Konflikt môže spočívať v okolnostiach nezávisle od vplyvu človeka, alebo môže vyrastať z jeho charakteru (Way, 1996, s. 139).

Pre učiteľa slovenského jazyka a literatúry je dôležité vedieť, že "improvizácia je cesta, ktorá poskytuje obohatenie skúseností potrebných pre mentálny a emocionálny rozvoj, ako aj komplexnejší a uspokojujúcejší rozvoj myslenia a predstáv" (Pickering, 1971, s. 11), pretože reprodukcia daného cudzieho textu nie je celkom vhodným prostriedkom na slobodný zásah do skutočnosti, na sebavyjadrenie a získanie vlastných názorov. (V dvadsať rokov starej anglickej štatistike sa uvádza, že z 32 000 detí len tri dali prednosť hre podľa záväznej predlohy pred improvizáciou.)

Improvizácia ako prostriedok detského dramatického prejavu stavia most medzi vnútorným svetom dieťaťa a divadelnými výrazovými prostriedkami, ktoré mu zároveň pomáhajú uveriť v seba a vo svoje schopnosti. Osobitný význam spočíva v tom, že všetko sa koná na báze hry, v skupine, vychádza z vnútorného pocitu, ktorý sa premieňa na úžitok a potrebu. Tým poskytuje radosť z vlastnej tvorivosti.

vosti (Bakošová, 1995, s. 63).

Žiada sa zdôrazniť, že väčšina improvizácie práce vo vyučovacom procese sa nedeje s úmyslom prezentovať výsledok - produkt. Ak sa učiteľ rozhodne časť situácie prezentovať pred ostatnými, robí tak zámerne na zacielenie na istý jav, istú udalosť, na zbieranie nápadov, na objavovanie možných riešení istej situácie, konfliktu, epizódy a pod.

Improvizácia rozvíja jednu z najcennejších a v súčasnom, rýchlo sa meniacom svete mimoriadne užitočnú zručnosť - flexibilitu.

Je to tiež efektívna technika na rozvíjanie komunikačných zručností v materinskom aj v cudzom jazyku.

Dobson (1989) vo svojej publikácii ponúka 50 situácií na improvizáciu.

**Príklad:** *Ste v reštaurácii. Práve ste doobedovali. Čašník prichádza s účtom. Siahnete po peňaženke, ale zistíte, že ste si ju zabudli doma.*

Prostredníctvom improvizácie má učiteľ možnosť rozvíjať aj empatiu, asertivitu, úctu, toleranciu, kooperáciu, prosociálne správanie, emocionálnu inteligenciu.

### Hra malých skupín

Je to forma prípravy improvizácie s dôrazom na prezentáciu situácií, odovzdávanie myšlienok a nápadov zvyšku triedy (Readman, Lamont, 1994, s. 57). V niektorých zdrojoch anglickej metodiky sa objavuje hra malých skupín ako názov techniky.

Ciele a funkcie hry skupín podľa J. Valentu (1998, s. 197) spočívajú vo významnom posilnení procesov učenia, v ponuke na konštruktívne učenia, pretože práve odlišné hľadiská v skupine, zákonite fungujúce u jednotlivých členov, podporujú samostatné konštruovanie poznania.

Ideálne sú skupiny troj- až päťčlenné, pretože poskytujú záruku optimálneho rozloženia síl a vnútrogrupinových rolí, lepšie sa tu dospieva k dohodám, nehrozí nebezpečenstvo rozpadu do menších skupín.

*Nevýhody:*

- občasné problémy s kontrolou kvality práce simultánne pracujúcich skupín - hrozí nebezpečenstvo, že všetko urobí jednotliviec;
- do pracovných vzťahov v skupine sa môžu miešať skutočné medziľudské vzťahy;
- problémy s koordináciou času všetkých skupín a so spätnou väzbou.

*Výhody:*

- plne sa tu prejavujú rôzne úrovne (voľná, kognitívna, emocionálna, tvorivá a pod.);
- skupina je vhodná na analýzy tém;
- členovia majú šance pracovať komplementárne (doplňovať sa, kooperovať).

### Kedy začať?

Brian Way (1996, s. 80) radí: "Neexistuje pravidlo, podľa ktorého sa môže učiteľ rozhodnúť, že trieda už môže

pracovať v skupinách. Kenneth Pickering (1971, s. 13) tvrdí, že deti mladšieho školského veku, na začiatku školskej dochádzky, sú príliš egocentrické na to, aby dokázali kooperovať.

Brian Way (1996, s. 81) ponúka množstvo príkladov na počiatočnú skupinovú prácu detí od 9 rokov založenú na pohybe s použitím hudby, napr. vyjadriť pohybom na hudobné motívy krátku príbeh.

### Hra celej triedy

Sú isté situácie, v ktorých všetky deti triedy vstupujú do hry a hrajú fiktívnu situáciu v snahe objasniť istú dilemu alebo špecifický cieľ, zvyčajne určený učiteľom, napr. takýmto pokynom:

- *Musíme spolu odcestovať do neznámej situácie, do minulého storočia a pod.* (podľa zámerov), (Readman, Lamont, 1994, s. 66).

J. Valenta (1998, s. 198) uvádza takúto možnosť:

- Celá trieda hrá pre seba "parlament" istej zeme. Špecifickým divákom môže byť učiteľ či iný pozorovateľ, pred ktorým, či pre ktorého sa hrá.

### Divadlo - fórum (ďalej používam skratku D-F)

Predstavuje formu, princíp, ale aj stratégiu, ktorá umožňuje využívať elementy hrania malých skupín, učiteľa v role, hovorených myšlienok a ďalších stratégií. V tejto dramatickej forme určití členovia triedy vstupujú do rolí a hrajú (predvádzajú) situáciu, zatiaľ čo zvyšok triedy pozerá. Aj pozerajúci sú aktívnymi účastníkmi, pretože majú možnosť aj právo zastaviť hru, ponúkať návrhy riešení a dokonca prevziať niektorú rolu. Môžu sa pýtať, čo si ten-ktorý hráč myslí, navrhnúť odlišné reakcie alebo požiadať znovu odohrať istú sekvenciu z odlišného hľadiska, s dôrazom na niečo iné. Herci sa môžu vymieňať s pozerajúcimi a vyskúšať si svoje nápady (ak sú odlišné).

Najefektívnejším štartovacím momentom pre divadlo - fórum je začať riešením dilemy alebo problému.

Autori Readman a Lamont (1994, s. 61-63) zdôrazňujú, že je to veľmi silná stratégia, ale od učiteľa si vyžaduje značnú sumu skúseností. Učiteľ sa musí uistiť v tom, že každý žiak v triede sa cíti schopný istým spôsobom participovať.

### Prečo a kedy divadlo - fórum využívať?

Účelom D-F je hľadanie variantov riešenia problému. Dramaturgia D-F by mala byť postavená tak, aby ukazovala chybu, problém tak, aby divák cítil výzvu na jeho riešenie.

Právo zastaviť hru sa musí vopred špecifikovať aj technicky. Je potrebné zvážiť, na aký signál sa hra zastaví - zvolanie stop, zdvihnutie ruky a pod. (Valenta, 1998, s. 171).

*Príklad pre 5-6 ročné deti:*

Ako môže malá skupinka detí privítať nového spolužiaka v triede. Sú priateľské a ústretové?



Podľa potreby zastavte akciu a nechajte ďalších členov triedy predviesť vlastné nápady.

#### *Pre 7-9 ročných:*

Dieťa presvedča svojich rodičov, aby mu dovolili ísť do letného tábora. Deti v role rodičov a syn s bratom alebo sestrou rozohrávajú diskusiu. Ak sa zdvihne viacero rúk pozorajúcich sa žiakov, vystriedajú ich v rolách alebo uvedú svoje pripomienky (Readman, Lamont, 1994, s. 62). Analogicky sa rieši akýkoľvek problém primeraný veku.

### **Aleja**

#### *Podstata metódy:*

Názov je odvodený z anglického termínu "alley", čo v preklade skutočne značí aleja alebo tiež ulička. Oboje je vhodné, pretože jadro postupu spočíva v tom, že hráči urobia uličku tým spôsobom, že sa spravidla postaví do dvoch proti sebe stojacich radov (teda čelom k sebe), medzi nimi je rôzne široká medzera (asi 1,5 metra alebo aj viac), pretože takto vzniknutou alejou vo väčšine prípadov prechádza niektorá z dôležitých postáv hry.

Vo vzťahu k tomu, kto a za akých okolností pôjde, je tiež spravidla určené, čo alej zastupuje (chodbu vedúcu k súdnej sieni, ulicu k domu priateľa, cestu po lodi na kapitánsky mostik, cestu smrti (Globálna námetova hra *Anna Kareninová*. Prešov : MC, 1998).

Súčasne je vydaná inštrukcia, čo stromy či komponenty steny uličky, teda hráči v radoch, majú robiť. Jednak majú vymedzené, na akej úrovni rolovej hry sa budú nachádzať (za seba, za priateľa postavy, každý si môže určiť, kým vo vzťahu k prechádzajúcej postave bude; či bude hrať myšlienky postavy a pod.), a jednak je určené, čo majú hráči postupne hovoriť (myšlienky postavy, názory priateľov na riešenie ich problémov), ale tiež riadiť svojimi výrokmi nonverbálne správanie postavy.

Postava / žiak či učiteľ v role prechádza alejou z jednej strany na druhú, počúva, prípadne reaguje, alebo dokonca sama oslovuje jednotlivých hráčov ako určité postavy (spomienky a pod.).

Prejdením všetkých postáv (po poslednej postave) aleja spravidla končí.

#### *Funkcie a ciele:*

Aleja vychádza zo životnej skúsenosti s reflexiami a seba-reflexiami našich problémov a s procesom empatie, ale tiež z pocitov, ktoré poznáme, keď sa blížíme reálnou chodbou k miestu neprijemného či dôležitého diania atď. Aleja je tiež metaforou kolektívneho povedomia uloženého socializáciou do jedinca a premietajúceho sa do úvah o jeho individuálnych problémoch, metaforou toho, koľko postojov a nejasností v sebe môžeme nosiť, tiež metaforou odcudzenia, odsúdenia alebo pomoci a rady.

Aleja sa spravidla nepoužíva ako samostatná hra, ale ako sekvencia v tých okamihoch drámy, kedy je potrebné pristúpiť k nejakému rozhodovaniu, keď sa situácia vyhro-

tila a je potrebné nechať priechod názorom jednak ľudí vôbec, jednak názorov kľúčovej postavy (zastúpenej hráčmi tvoriacimi uličku, aj keď fyzicky stvárnenej inou osobou) a pod. Aleja vyžaduje aktivizáciu prežívania, súcitenia, kritickosti, aktivizáciu etických a hodnotových orientácií hráčov. Aleja je spravidla veľmi pôsobivou technikou. Možnosti umeleckého rozvoja sú limitované využitím aleje k napĺňaniu sociálno-etických výchovných cieľov (Valenta, 1998, s. 115).

Readman, Lamont (1994, s. 56), ako aj Baldwin, Henty (1994, s. 41) používajú pojem "Conscience alley" (aleja svedomia) a zdôrazňujú, že funguje najlepšie vtedy, keď ide o jasnú dilemu.

*Napríklad:* Mal Ikarus urobiť svoj prvý pokus o let?

"A načo je to dobré? Nie je to strata času?," mohol by sa niekto opýtať. Čo na to hovorí odborník:

Vo vzájomných vzťahoch ľudí je veľa napätia a porúch. Ani ľudia, ktorí sú v úzkom vzťahu, si často nerozumejú. Pochopiť zvláštny emocionálny život druhého človeka je veľmi ťažké, aj napriek mimoriadnemu úsiliu a skúšaniam. Je príliš veľa konfliktov, vyplývajúcich z nedostatku porozumenia alebo jeho porúch, ktoré často stupňujú alebo premieňajú na tragédiu rozpory a krízy vyvierajúce z individuálnych životných situácií.

Empatia je teda schopnosť, ktorá sa v každodennom živote neuplatňuje dostatočne, a preto je zdrojom mnohých ťažkostí. Jej rozvíjanie a uplatňovanie je dôležité aj z hľadiska jej praktického využívania v psychológii, pri odstraňovaní porúch v medziľudských vzťahoch sa empatia môže stať veľmi zásadným princípom (Buda, 1998, s. 21).

Rozvoj empatie by rozhodne mal dostať priestor v škole, ktorá by mala mladých ľudí pripravovať do života.

### **Alter ego**

#### *Podstata metódy a príklady*

Technika druhého ja je známa napr. i v oblastiach sociálno-psychologického výcviku. Jadro techniky spočíva v skutočnosti, že zatiaľ čo jeden hráč vedie dialóg či monológ a hrá vonkajšie správanie a konanie určitej postavy, druhý hráč hrá vnútorné prežívanie a myšlienky tej istej postavy. Angličania niekedy označujú túto techniku ako "doubling" (zdvojenie) alebo "shadow" (tieň).

Podstatné pre definovanie tejto techniky je, že obaja aktéri stavajú svoje kreácie na verbálno-zvukovom odovzdávaní (samozrejme, druhý ja môže stavať svoju kreáciu len na pohybe - pantomímach rôzneho druhu).

Fakticky môžeme rozlíšiť tri varianty tejto techniky:

Obaja hráči hovoria súčasne (hráč A v role "vonkajšieho" vedie monológ a nahlas presvedča sám seba o akejsi pravde, ktorú mu paralelne hráč B - "vnútro" - vyvracia).

Obaja hráči vedú dialóg ako dve zložky "ja". Obaja hráči hovoria striedavo, teda po replike vonkajšieho hovorí vnútorný alebo opačne: vnútorný vedie úvahu o tom, čo povedať nahlas (alebo čo by bolo dobré povedať nahlas)

a vonkajší potom hovorí.

*Funkcie a ciele:* V prvom prípade ide o tréning koncentrácie a udržanie verbálneho prejavu, ba niekedy i o tréning vzájomného reagovania v podmienkach pre rečovú komunikáciu extrémne sťažených. Ďalšie prípady nás nútia zaujímať postoje a udržať určitú postojovú líniu - odlišnú od partnerovej (to nesie nádyh dramatickosti) či súhlasnú (tu ide o tréning komunikačných taktík). Súčasne býva alter ego výletom do sveta tajných myšlienok, ktoré druhí nepoznajú, a príležitosťou k psychologickým sondám a odkrývaniu motívov vonkajšieho konania. To je tiež skúsenostné jadro, ktoré sa prebúda hrou na druhé ja - naše vnútorné monológy a dialóg, samohry, ale tiež analógie

toho vo výpovediach iných osôb, v umeleckých spracovaniach, v odbornej a popularizačnej psychologickej literatúre a podobne.

Postup sa hodí jednak na samostatné hranie, tiež do štruktúrovanej drámy, kde spravidla plní psychologizujúce funkcie poznávania aktérov, ale môže tiež modelovať ich závažné rozhodovacie či postojové situácie (Valenta, 1998, s. 115, 116).

Domnievam sa, že táto technika je užitočná aj na seba-poznávanie, na zisťovanie toho, koľko protirečení môže byť v nás samých, na poznávanie vlastných myšlienkových procesov, vlastných pocitov a emócií. (K tejto problematike odporúčam publikáciu : Goleman, D.: *Emoční inteligencia*. Columbus, Praha 1997.)

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BALDWIN, P. - HENDY, L.: The drama book. London : Harper Collins publishers, 1994.

GOLEMAN, D.: Emoční inteligencia. Praha : Columbus, 1997.

READMAN, G. - LAMONT, G.: Drama. A Handbook for primary teachers. London, : BBC Educational publishing, 1994.

VALENTA, J.: Metódy a techniky dramatické výchovy. Praha : Strom, 1998.

(Zoznam ďalších bibliografických odkazov je k dispozícii v redakcii.)

**Summary:** The author points out the importance on the of drama education and presents some methods and techniques.

## HRA AKO KULTÚRNY A ESTETICKÝ FENOMÉN

Daniel Šimčík, Pedagogická fakulta PU Prešov

**Anotácia:** Úzka súvislosť pojmu "hra" s kultúrou a estetikou. Priestorová a časová dimenzia hry. Schopnosť hry viazať na seba prvky krásy, zážitku, dojmu. Estetická stránka ako neodmysliteľná súčasť hry.

**Kľúčové slová:** hra, obľúbenosť hry, priestorová ohraničenosť hry, pravidlá, súťaživý charakter, dojem z hry

Naše uvažovanie o hre by sme chceli začať tam, kde možno odvodiť jej podstatu, opodstatnenie, dôstojnosť, zmysel v živote človeka. Ak začneme uvažovať o týchto intenciách, zistíme, že hra je tematizovaná a aplikovaná v rozličných oblastiach, či už v religionistike, umenovede, histórii, ale aj v exaktných vedách, ako je matematika, ekonómia. Takto by sme mohli pokračovať cez etnológiu, sociológiu, pedagogiku, psychológiu, antropológiu, pričom každá je spracovaná svojším, špecifickým spôsobom. Problematika hry nie je novou témou ani vo filozofii, je vari len menej v popredí, možno aj preto, že asociácie na hru sa nie príliš dobre znášajú s vážnosťou tradičných akademických filozofií.

To, že sme v názve nášho príspevku dali do úzkej súvislosti pojem hry s kultúrou a estetikou, nie je vôbec náhodné. Už prvopočiatky bytia prinášajú hru ako základ rôznorodých obradov, hier, básnení, tancov, spevu a podstatu týchto hier tvorí jednoduché, no účinné striedanie výziev a odviet, otázok a odpovedí, strof a protistrof. Významnú úlohu pritom zohráva nápad, myšlienka, ale aj akési vyburcovanie, podpichovanie, narážka. V starovekom Grécku súviseli hádankové hry so samotnou podstatou filozofie. Takýmto spôsobom si ľudia dokazovali svoju

vzdelanosť, šikovnosť, múdrosť, ušľachtilosť - kultúrnosť. Podstata takto chápanej hry sa prejavuje v sklone vidieť svet ako večný boj protikladov, tvoriaci podstatu všetkých vecí (podobne aj čínsky protiklad *jang a jin*). Štruktúrna analýza fenoménu hry nás môže posunúť ďalej a spýtať sa na jeho zmysel i na súvislosti hry a bytia.

Pri hľadaní súvislostí medzi pojmom *hra* a *kultúra* narážame na zásadný problém. Tak pojem *hra*, ako i pojem *kultúra* sa javia ako pojmy neodvoditeľné. *Dvojjedinnosť kultúry a hry* (Huizinga, J.: *Homo ludens*. 1990) je evidentná, pritom však *hra* sa javí ako prvotná. Jej historická súvislosť s kultivovanosťou, obradnosťou, posvätnosťou to potvrdzuje. Okrem toho *hra* ako forma je na rozdiel od iných zdanlivo príbuzných životných foriem ďalekosiahlejšou, pritom funguje mimo disjunkcie *dobro – zlo, pravda – lož, múdrosť – hlúposť*. Platón považoval totožnosť hry s posvätnými úkonmi za danú, pričom za hodného tejto úcty považoval Boha. Človek stanovený ako *božia hračka* by mal život prežiť v najkrajších hrách, mal by spievať, tancovať, nakloniť si priazeň bohov, ale mal by im prinášať aj obety.

S napredujúcim spoločenským vývinom *uchvátenosť, posvätnosť, povznesenosť, obradnosť* postupne strieda

predstava, uvedenie, že hra niečo vyjadruje.

“Už dieťa vie, že to robí len tak. No hrá sa a vie, že sa hrá.” (Huizinga, J.: *Homo ludens*. 1990, str. 227, 233). Svet hry s jeho imagináciou sa vyznačuje neobyčajnou krehkosťou, plnou silou nás “prepadne”, no ľahko nás tiež “opustí”. Zážitok, dojem z hry preto často mnohí označujú za príliš intímny a prchavý. Zvyčajne si človek málokedy uvedomí okamih, keď prekročí hranicu a ocitne sa v hre. Veľmi presne však vie, kedy sa hra končí. A stane sa to v tom momente, keď si uvedomí: “iba sa hrám.”

Ďalším vývojom získavali pri hrách vedomosti, zručnosti, návyky, schopnosť človeka dokázať to, čo nedokážu iní akúsi magickú silu, často dokonca i moc! Práve moment uvedomovania si a uvedomenia si funkcie, poslania hry prináša ľuďstvu nové obzory poznania. Človek sa najprv slobodne hrá a neskôr si uvedomuje, že jeho hra môže niečo vyjadrovať. A práve zo zdokonaľujúcich sa hier s vyšším obsahom pramena veľké hybné sily života. J. Huizinga hru stavia vo vzťahu ku kultúre do služieb rozvíjajúceho sa ducha a dáva ju zároveň do vzťahu s etickým, gnozeologickým, ale aj estetickým vymedzením tej ktorej kultúrnej epochy.

“No v tejto hádankovej forme bezprostredne kľúč hlbokomyselná znalosť základov bytia... Hádanka, alebo všeobecnejšie povedané – položená otázka, zostáva, odhliadnuc od jej magického pôsobenia, dôležitým agonálnym prvkom spoločenského pôsobenia.” (Huizinga, J.: *Homo ludens*. 1990, str. 293, 296.)

Hra ako imaginárny svet má schopnosť všetko do seba koncentrovať. Nekoná sa však na ohraničenej ploche, naopak, má jednoznačnú tendenciu ohraničiť sa voči okoliu a stať sa tak v istom zmysle akými autonómnym územím.

V druhej magickej dimenzii priestoru sa dejú zvláštne veci i s časom. Pole hry sa často javí ako bezčasová sféra. Hra jednoducho plynie tak, že trvá. Dokonca je zbavená aj akejkolvek *zámernej cieľovosti* a necháva človeka jednoducho byť pri tom, nechať sa unášať hrou. Hráč nemusí vyplňať žiadne úlohy okrem tých, ktoré udáva hra a to je to isté, ako hru hrať.

“Hra není žádným okrajovým jevem v životní krajině člověka, žádným jen příležitostně vystupujícím, náhodným fenoménom. Hra náleží svou podstatou ke stavu bytí lidského pobytu, je to základní existenciální fenomén.” (Fink, E.: *Oáza štěstí*. 1992, str. 11, 12.)

“Hra je dobrovoľná činnosť či zamestnanie, ktoré sa vykonáva v rámci iných presne stanovených časových a priestorových hraníc, podľa dobrovoľne prijatých, no bezpodmienečne záväzných pravidiel, je sama osebe cieľom a sprevádza ju pocit napätia, radosti i odlišnosti od obyčajného života.” (Huizinga, J.: *Homo ludens*. 1991, str. 33.)

K podobným charakteristikám sa hlásia aj mnohí iní myslitelia píšu o hre.

Z hľadiska našich dominantných zámerov, ktoré týmto príspevkom sledujeme, je v tomto momente a v doterajších

súvislostiach veľmi dôležité poznanie, že človek je ochotný do hry “investovať” celého seba a *žije v nej iný život, v inom čase, v inom priestore, v inej realite*. Táto orientácia, ktorá odkrýva najprirodzenejšiu podstatu hry bez zbytočnej vážnosti, tlaku bežného sveta, bremien a ťarchy rôznych okolností, odkrýva zároveň príležitosť na jej využitie v dnešnom živote. Pre dnešný pretechnizovaný svet je atraktívna a vzácna aj samotná podstata hry, ktorá korení hlboko v estetické. Aj keď samotná hra sa nemusí vyznačovať vlastnosťou krásy, má tendencie viazať na seba prvky krásy (pohybujúce sa telo, veselosť a pôvab ľudí zaujatých hrou, rytmus, harmónia). Obradný, slávnostný charakter rôznych slávností, súťaží, ale i súdnych pojednávaní, bohoslužieb, svadobných obradov má svoju hlbokú podstavu v hre a zároveň prináša krásu, zážitok, dojem, čiže estetickú stránku, ktorá je neodmysliteľnou súčasťou hry. **Na jednej strane pravda, rozum, schopnosť, šikovnosť, vynaliezavosť, tvorivosť a na strane druhej krásu, nádheru, ľahkosť, vznešenosť, majestátnosť.** Človek sám seba môže a smie situovať do pozície večného protihráča sveta. Jeho pohyb vo svete a voči svetu však môže byť presiaknutý krásou a extázou, jeho život môže mať aj túto dimenziu, akýsi “*druhý dych*”. Možno sa nám podarí vo svete, ktorý je hrou, prevziať do vlastnej existencie aspoň niektoré atribúty hry a zastrieť tak nimi niektoré zbytočné napätia, strach, frustrácie a stresy z neustáleho tlaku sveta, ktorý na nás dopadá. Tento moment považujeme za mimoriadne významný a závažný, zvlášť vo výchovno-vzdelávacom procese.

Pokúsime sa načrtnúť a čo najvýstižnejšie charakterizovať aspekty hry, v ktorej sa strácame, mizneme sami seba a zároveň sa nachádzame a spoznávame. Máme pritom na pamäti, že aj keď hra trvá iba chvíľu, stáva sa tiež okamihom večnosti.

### Obľúbenosť hry

To, že hru obľubujú deti, mládež i dospelí, že obľúbenosť hry môže dokonca prejsť až do vášne, šialenstva, nepríčetnosti, nás núti naozaj hlboko uvažovať nad podstatou či prapodstatou tohto javu. V tejto súvislosti nám prichodí ako veľmi výstižný holandský výraz “*aardigheid*” – *vtip hry* (Huizinga, J.: *Homo ludens*. 1990, str. 223), ktorý je odvodený od slova “*aard*”, čo znamená *podstatu, umenie*. Zaujímavý je tiež výraz “*uchvátenosť*” ako moment detskej hry, ktorý sa v odbornej literatúre tiež vyskytuje, pritom priam odhaľuje príčinu všeobecnej obľúbenosti hry a zároveň jej neobyčajnej estetické hodnoty. To, čo človeka uchváti, zároveň ho aj vtiahne do seba, pohltí, unáša do iných sfér. Tento, podľa nášho názoru, naozaj šťastný výraz, má v sebe dušu.

Vzhľadom na charakter prejavov človeka pri hre, ich rôznorodosť, istú akoby magickú silu treba vidieť korene hry hlboko v estetické. Aj spomínaná historická súvislosť hry s pojmami kult, slávnosť, obrad len potvrdzuje takéto chápanie. Hry zdvorilosti, ľubostné hry a tance, hry na otázky a odpovede (v starej Číne) či súťaže v rýmovaní,

rétorike (v starom Ríme), ale aj iné rôznorodé hry podobného charakteru s časovým posunom do oveľa dávnejšej minulosti u primitívnych kmeňov sa jednoducho snúbia s takými pojmami ako krása, nádhera, dokonalosť, veľkodušnosť, urodzenosť, sláva, cnosť, spravodlivosť váženosť.

Vráťme sa ešte k výrazu “vtip hry” a zamyslime sa nad zmyslupnosťou, ktorú prináša. Zvlášť v detských hrách prevláda veselosť, humor, zábava a smiech. Dieťa síce na jednej strane pociťuje hru ako určitú vážnu záležitosť, ale v konečnom dôsledku mu prináša dobrú náladu, radosť, zážitok a často vyúsťuje do žartu, vtípu. O tom svedčia mnohé veselé žartíky, riekanky, jazykolamy.

“Smích je košením nejen života, ale i dobré hry.”<sup>22</sup> (Mišurcová, V. a i.: *Hra a hračka v živote dítěte*. 1980, str. 43.)

Ak už hovoríme o obľúbenosti detskej hry, nemôžeme obísť tiež estetickú kvalitu hračiek. Máme tým na mysli účinok, ktorým pôsobia na dieťa svojím tvarom, farbou, materiálom, ale aj zvukovou a funkčnou bohatosťou. Estetické problémy hračiek tvoria jednu veľkú kapitolu a je nutné ich riešiť v úzkom spojení s ich funkciou, s vekom a potrebou dieťaťa, ako aj s kultúrou, ktorej súčasťou tvorí. Veľa hračiek zvyšuje svoju atraktivnosť a príťažlivosť tým, že okrem svojho vzhľadu poskytuje dieťaťu aj zvukové zážitky. Tie mal určite na zreteli aj Carl Orff svojím detským hudobným instrumentárom a domyslel to až do takých dôsledkov, že rešpektoval pri ich funkčnosti i spôsobe ovládania prirodzené zákonitosti hudobného vývinu (sopránové, altové ladenie), ľahkoovládateľnosť pri nadobúdaní instrumentálnych zručností a návykov.

“Hračky vzbudzujú estetické zážitky všemi stránkami pôsobími na smyly dítěte a jsou první školou vkusu.” (Mišurcová, V. a i.: *Hra a hračka v živote dítěte*. 1980, str. 43.)

### Priestorová ohraničenosť hry

Tento ďalší významný aspekt hry prináša okrem jasne ohraničeného a vymedzeného priestoru (aréna, hrací stôl, ihrisko, javisko, súdny dvor) aj konkrétne estetické prvky, bez ktorých si nevieme v podstate určitý druh hry predstaviť (oblečenie, kulisy a výzdoba určeného priestoru, trénovaný či kultivovaný pohyb, reč, spev). Pochopiteľne, tieto spomínané činitele majú svoj zmysel a zámer, podstata ktorého tkvie v navodení *atmosféry akejsi výnimočnosti, neobyčajnosti*. Človek aj prostredníctvom takýchto prvkov potrebuje dať najavo, že *chvíľa hry sa vymyká zo sféry bežného, obyčajného života*. Aj vonkajšími estetickými znakmi sa zvláštnosť tejto chvíle v hre podporuje, umocňuje.

Takýmto spôsobom si vytvára **“dočasné svety vnútri obyčajného sveta, ktoré slúžia na výkon uzavretého deja...”** (Huizinga, J.: *Homo Ludens*. 1990, str. 228.)

Estetická úprava priestoru, v ktorom sa určitý druh odohráva, primeraný odev, ale aj správanie sa *umocňujú tajomnosť hry*. Tá sa však najmarkantnejšie prejavuje v samotnom prejave človeka, aktéra hry, *ktorý hrá akoby inú bytosť, projektuje sa, hrá rolu*. Takáto hra doširoka

otvára dvere osobného rozmeru protagonistu. Tým sa okrem *rolovosti* dostávajú na povrch *vo forme emocionálnej demonštrácie* aj vlastné skúsenosti, názory, etické postoje.

“Ak sa hráči ocitajú v možných slobodných priestoroch, každá herná situácia skrýva výbušninu proti diváckej sfére vážnosti, provokuje a transcenduje spoločenské pravidlá morálky, konfrontuje divácku pospolitosť s jej obavami, snami a obrazmi “iného života.” (Mastnak, W.: *Zmysly – umenie – život*. 1994, str. 55.)

### Pravidlá a súťažný charakter hry

Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že tento aspekt hry nemôže mať nič spoločné s estetickým. No už *samotné pravidlo* či *žiadne pravidlo jasne oddeľuje krásno a všedno*.

Veľmi výstižne to vyjadril J. Huizinga: “Rozhodcovia píšťalka preruší čaro a na okamih zasa obnoví obyčajný svet.” (Homo ludens. 1990, str. 230.)

Antitetická povaha hry predučuje súťaživosť. Tá prináša so sebou *moment neistoty, napätia*, ktoré sa často prenášajú z aktérov hry aj na publikum, divákov. Ide teda o jeden z významných aspektov vnútornej povahy hry. V súťažných hrách s pravidlami zrejme práve kvôli vyváženiu vzťahu aktérov hry a publika vstupuje do procesu porota, rozhodca. Prostredníctvom pevne stanovených pravidiel dohliada na priebeh hry, ktorý je v podstate smerovaný *k výhre alebo prehre jedného z aktérov*. Výsledok, ktorý v zásade vždy pre jedného prináša výhru a pre druhého prehru, je situovaný na samej časovopriestorovej hranici hry a signalizuje zároveň jej reálne ukončenie. Z hľadiska naplnenia samotnej podstaty hry však *výhra či prehra nemá zásadný význam* (jeden z bežcov je vždy prvý, jeden posledný, na dosiahoch jeden z koní vyhráva, jeden je posledný).

“Ako objektívna skutočnosť je výsledok hry sám osebe nepodstatný a ľahostajný.” (Huizinga, J.: *Homo ludens*. 1990, str. 254.)

Čo však treba vo vzťahu *hra – výhra – prehra* predovšetkým vidieť, je to, že *v tomto vzťahu vystupuje hra nie ako “sama pre seba”, ale “proti niekomu, s niekým”*. Viditeľný výsledok vo forme výhry či prehry (život, kráľovská dcéra, drahokamy, vázy, medaily, peniaze) je len *umocnením dojmu z hry, zážitku, z jej priebehu, a to tak pre aktérov, ako aj pre publikum*. Ešte významnejší je však, podľa nášho názoru, *neviditeľný výsledok*, bez akýchkoľvek okrás, prikrášlení a vecných odmien. Všetko napätie, neistota, viera v konečný úspech i obavy z neúspechu *vyúsťujú do nového poznania*. A práve toto *nové poznanie stojí vysoko na piedestáli hodnôt hry ako takej*. Privádza človeka k odhaleniu nových obzorov, k novým métam, tým i k vlastnému zdokonaľovaniu a napredovaniu. Toto všetko sa odohrávalo a odohráva aj bez cien a odmien, bez materiálnych stimulov, ktoré sprevádzajú herné víťazstvá zvlášť v súčasnom svete.

“Najväčšou odmenou za námahu nie je to, čo za ňu dostaneme, ale to, akého človeka z nás urobí.” (Merton, Th.: Reader’s Digest 2/97, str. 7.)

Presvedčení sme však, že práve neviditeľný výsledok hry prekoná aj dnešnú etapu a pozenie hru k ďalším vývojovým stupňom na ceste ľudskej nedokonalosti.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- CANFIELD, J. – WELLS, H. C.: Hry pro zlepšení motivace a sebepečetí žáků. Praha: Portál, 1995.  
 HUIZINGA, J.: Homo ludens. Bratislava: Tatran, 1990.  
 MASTNAK, W.: Zmysly – umenia – život. Prešov: Matúš music, 1994.  
 MILLAROVÁ, S.: Psychologie hry. Praha: Panorama, 1978.  
 MIŠURCOVÁ, V.: Hra a hračka v živote dieťaťa. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980.  
 Zoznam ďalších bibliografických odkazov je k dispozícii v redakcii.

**Summary:** The author stresses both positive and negative aspects of games in our everyday life.

## PREFERENTNE FORMATÍVNY PROCES VÝUČBY V MATERSKEJ ŠKOLE

Dušan Kostrub, Metodické centrum Bratislava

**Anotácia:** Niektoré možnosti ovplyvňovania učenia sa a rozvoja dieťaťa predškolského veku v materskej škole. Výučba ako edukatívne hodnotná intervencia pre komplexný rozvoj a zmysluplné učenie sa. Teoretické východiská a praktický profil preferentne formatívneho procesu výučby v materskej škole.

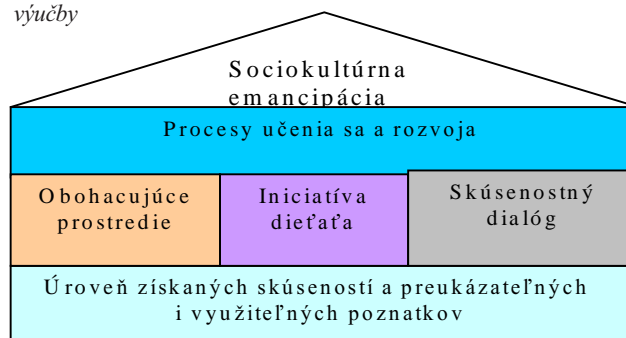
**Kľúčové slová:** materská škola, proces výučby, sedenie, pedagogicko-didaktická aktivita, učebný a rozvojový kontext

Predkladaný príspevok sa zameriava na konfigurovanie obrazu orientovaného na konštruovanie, analyzovanie, vyjadrovanie a porozumenie organizácie **preferentne formatívneho procesu výučby** v materskej škole ako protikladu **preferentne informatívneho procesu výučby**, ktorý doposiaľ dominuje v materských školách. Pod pojmom preferentne formatívny proces výučby autor chápe taký proces výučby, ktorý vyučovanie u učiteľa poníma ako stratégiu na zámerné, ale nepriame riadenie skúsenostného/experenciálneho (Hentig) a činnostného (Dewey) učenia sa a integrálneho rozvoja u dieťaťa. Riadené učenie sa je také, ktoré je v celom svojom priebehu upravované učiteľovým premysleným vyučovaním; ide taktiež o osobnosť rozvíjajúce vyučovanie (Vygotskij, Bruner, Frabboni, Tonucci atď.) - priestor na utváranie integrovanej osobnosti - v príslušných učebných a rozvojových kontextoch.

Príspevok sa zameriava na aktuálnu potrebu transformovania materskej školy - predškolského vzdelávania, výchovy a výcviku vzhľadom na súčasné trendy v pedagogike a požiadavky XXI. storočia. Prezentované transformačné zmeny akcentujú význam vlastných životných skúseností súčasného dieťaťa a ich pedagogicko-didaktické využitie v procese výučby nastávajúcej materskej školy, s dôrazom na vnútornú aktivitu dieťaťa a jeho autentické vyjadrovanie (podpora humanizácie a demokratizácie procesov a subjektov materskej školy). Ďalej sa taktiež deklaruje poňatie dieťaťa ako subjektu schopného aktívne (spolu)-participovať v učebných a rozvojových kontextoch materskej školy so zámerom získať kvalitné (edukačné)

skúsenosti a transformovať ich do roviny vlastných využiteľných poznatkov (Kolb).

Obrázok 1 Základné elementy preferentne formatívneho procesu výučby



Ako vyplýva z vyššie uvedeného, príspevok prezentuje formatívny proces výučby v materskej škole ako stimulujúci a podporujúci kontext skúsenostného/experenciálneho a činnostného učenia sa (podporovanie učenia sa s porozumením) a komplexného rozvoja dieťaťa predškolského veku. Zámerom autora je pedagogicky “zviditeľniť” tieto procesy. V materskej škole je učiteľove vyučovanie situované do organizačnej formy **zamestnania**, ktoré trvá 20-25 minút (čo závisí od vekovej skupiny detí tvoriacich danú triedu). Každý deň je realizovaná táto forma výučby so striedaním sa jednotlivých výchovných zložiek, učebné úlohy ktorých (definované v “Programe výchovy a vzdelávania detí v materských školách”) sú predmetom jednotlivých zamestnaní. Takáto forma výučby v materských školách je skôr príznačná pre proces výučby na základných a stredných školách, nakoľko svojim

charakterom organizácie mu plne zodpovedá a v praktickom profile ho vlastne “kopíruje”, a to nasledovne: sústredenie všetkých detí triedy do spoločne vykonávanej a obsahovo limitovanej činnosti, v ktorej vo všeobecnosti (a z pedagogicko-didaktického “zlozvyku”) dominuje učiteľ. Je v úlohe vodcu, je aktívnejší maximalizuje svoju moc. Dieťa je aktívne v čase, ktorý mu učiteľ vymedzí a v aktivitách, ktoré mu odsúhlasí. Pri hodnotení frekvencie zmien (na základe dlhodobého autorovho pozorovania a praxe) v triede súčasnej materskej školy nachádzame väčšinou konštantnosť a málo podnetov smerujúcich na navodenie zmien (nízka miera uplatňovania organizácie smerujúcej do projektovania skúsenosti zameranej na komplexný rozvoj a zmysluplné učenie sa dieťaťa). V hodnotiacej analýze súčasnej triedy materskej školy (miera vplyvu interakcie medzi učiteľom a dieťaťom v procese výučby a kvalita učenia sa u dieťaťa) nachádzame tri vzájomne pôsobiace a neustále pretrvávajúce faktory: všetci - rovnako, všetko - rovnako a všade - rovnako (Kostrub, 1997/1998). Takýto proces výučby nezohľadňuje špecifiká a osobitosti (vekové, vývinové - individuálne) dieťaťa predškolského veku; stavia dieťa do ním neprijímanej pozície pasívneho príjemcu poznatkov - hotových pravd, uskutočňovateľa a vykonávateľa učiteľových požiadaviek, príkazov, pokynov, ktoré sú zväčša výkonovo orientované - tento proces výučby so staticky a rigorózne vyučujúcim učiteľom neposkytuje dostatok príležitostí na vlastné sebaurčenie, sebarealizáciu, seba prezentáciu, sebauspokojovanie... dieťaťa. Zamestnanie (ako organizačná forma výučby v materskej škole) sa preukazuje ako umelo navodzovaná, pre dieťa predškolského veku neprirodzená situácia, väčšinou realizovaná mimo kontextuálneho rámca; častokrát izolovanie od individuálnych/osobných skúseností, poznatkov, ale v ktorej sú celému kolektívu detí učiteľom posúvané akademické/školské hotové pravdy, fakty so zámerom, aby si deti tieto informácie, poznatky znútorňovali a osvojili. Tieto sa však tu preukazujú ako izolované, segmentované a viac, či menej “sterilné”. Takýto proces výučby získava charakter preferentne informatívneho procesu, v ktorom sú deti pasívnymi prijímateľmi - konzumentmi sociokultúrnych obsahov, vynakladajú **minimálne kognitívne, afektívne a motivačné úsilie** a učiteľ očakáva, že vďaka osvojeniu si a vytvoreniu akéhosi sumáru poznatkov sa dieťa pretvorí v aktívny element. J. Brierley (1996) dodáva, že dieťa sa neučí z pasívne vnímanej rozmanitosti zážitkov, ale predovšetkým z výsledkov akcií, ktoré samo iniciovalo.

Takáto výučba získava charakter preferentne informatívneho procesu aj preto, lebo učiteľ (okrem iného) predovšetkým nenarúša (nevie ako, nechce) tradičnú monotónnu schému vyučovania:

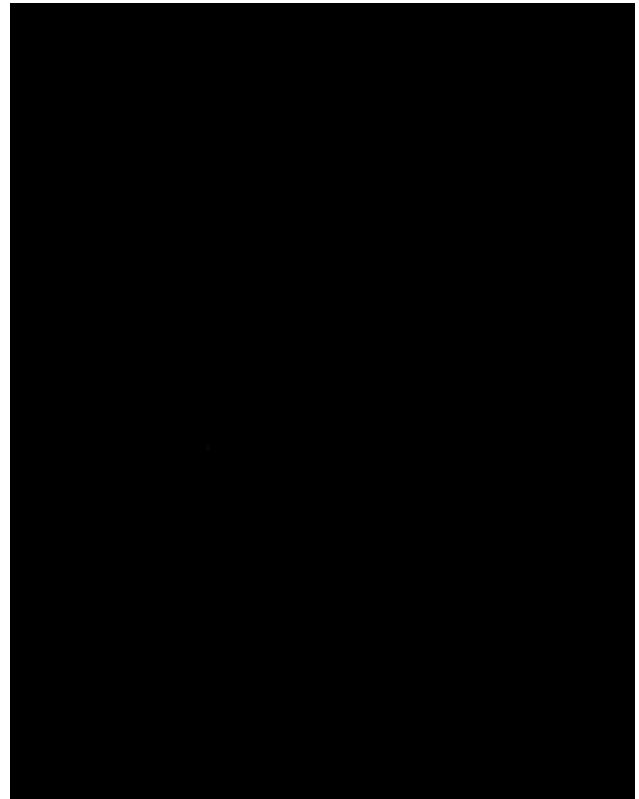
A. Prezentácia témy

B. Explikácia - verbalizácia zo strany učiteľa

C. Reprodukcia aktuálne počutého, videného pod. zo

strany dieťaťa (autor sa domnieva, že skúsenosť, ktorá je primárnym predpokladom pre vznik poznatku u dieťaťa predškolského veku je neprenosná).

Učiteľ (v tomto procese výučby) sa poníma a je ponímaný ako jediný nositeľ poznania.



S. Tropp: *GRYF VII. Farebný drevorez, 1998*

Učiteľ si v súčasnosti už nemôže privlastňovať právo direktívne vnucovať svoj názor a postoj ako jediný možný, správny, absolútny a deťmi nespochybniteľný. Učiteľov postoj a názor nemusí byť (nie je) detskou skupinou prijímaný ako univerzálny, výlučne platiaci a vždy vhodný nasledovania, t. z., že učiteľ jednoznačne nie je jediným nositeľom poznania pre dieťa a túto skutočnosť si musí učiteľ uvedomiť.

Už dieťa predškolského veku zisťuje, že veľa potrebných a požadovaných informácií, dôležitých pre praktický život, nie je možné nájsť a získať v súčasnej škole. Tieto častokrát prichádzajú z mimoškolského prostredia a determinujú poznanie dieťaťa. Samozrejme, učiteľove chápanie sveta a jeho prezentácia informácii je pre detskú skupinu dôležitá, ale začlenená medzi ostatné, rovnocenné informačné zdroje. Je v moci učiteľa pochopiť, že deti, ktoré vyučuje, sú subjekty - svojbytné individuality s vlastným názorom, subjektívnou interpretáciou javov reality a s vytvoreným určitým postojom k svetu, ktorý ho obklopuje. Učiteľ a dieťa sú dva rozličné subjekty s odlišnými schémami nazerania a chápania sveta (ktoré sú v súčasnosti ešte výraznejšie neidentické ako identické), vzájomne sa determinujúce a pôsobiace na tento svet. Táto determinácia sa výrazne prejavuje najmä v priebehu (počas)

organizovaných pedagogicko-didaktických situácií, v ktorých sa učiacimi subjektami stávajú učiteľ a každé dieťa z triedy súčasne. Spojitosť medzi učením sa jednotlivých subjektov (učiteľ, deti) vytvára obsahový kontext, určitý čas a priestor, čím vznikajú podmienky pre vznik obdobných interpretácií javov a podmieňujú vznik tzv. triednej skupinovej kontroly. Táto je však charakterizovaná rozmanitosťou, teda deti si vytvárajú svojbytné interpretácie, ktoré sú rozdielne (rozmanité) a len v niektorých bodoch - okamihoch sa prelínajú.

Takto sa trieda tvorená deťmi a ich učiteľom stáva učiacou sa dynamickou skupinou - organizáciou, v ktorej je charakteristická pluralita hľadísk zúčastnených subjektov. Každá subjektívna interpretácia má rovnocenné postavenie (bez nárokovania na objektívnu platnosť), je akceptovaná inými, podlieha však všade prítomnej požiadavke interpretácie javov, procesov, vytvorených koncepcií neustále prehodnocovať a pretvárať, viac prispôbovať obklopujúcej realite; sústavne reinterpretovať pôvodné.

Dieťa má právo získať informácie z rôznych zdrojov a zároveň právo vytvoriť si na ne vlastný názor a tento vyjadriť. Súčasne je v materskej škole zámerne vedené k tomu, aby sa pri učení a vzájomnej konfrontácii subjektívnych interpretácií bolo schopné akceptovať iných, iné pohľady na svet, iné perspektívy poňatia javov. Pri učení sa, "uchopovaní" nového nie je cieľom dospieť k celoskupinovému konsenzu - to bolo cieľom "modernej" školy (pokiaľ to nie je žiaducim edukačným cieľom, napr. v oblasti socio-morálnej pri tvorbe skupinových pravidiel) a prijať určitý "univerzálny" názor (napr. všetky deti rovnakú schému o výžive rastlín). Ide skôr o postihnutie rozdielu medzi subjektívne chápanými - poznanými znakmi a ich významami. Takéto uvedenie nastáva pri odhaľovaní prelínania a odklňania rozmanitých variantov interpretácie javov subjektami. Didaktický moment tohto stretnutia sa stáva impulzom odkrývania vlastných zdrojov, mobilizáciou vlastných možností a prekračovaním všeobecných a individuálnych limitov - to všetko s cieľom ísť v subjektívnom poznaní ďalej. Súčasne "postmoderné" dieťa má oveľa väčšie a širšie kompetencie (a možnosti, ktoré sú jednak ponúkané prostredím, ale i vlastné, a preto využiteľné) intervenovať rozmanitými nástrojmi, v diferencovaných kontextoch a situáciách do okolitej reality kvôli jej modifikácii s plným využitím originálnych a osobitých riešení (stratégií, metód, techník, atď.), ktoré budú elaborovať jeho poznanie.

Učiteľ nemení poznanie dieťaťa v tradičnom poňaní svojho vyučovania, ale umožňuje mu v pedagogicko-didaktických aktivitách overovať, skúšať svoje subjektívne interpretácie a rekonštruovať tak vlastné schémy poznania, ktoré sa týmto stanú pre subjekt efektívnejšie a využiteľnejšie, prípadne umožnia vytvoriť pre iné deti kognitívnu disonanciu a napomôžu elaborovať poznanie iného učiaceho sa subjektu (môže to byť dieťa, ale aj učiteľ). Učiteľ sa

(na konci dvadsiateho storočia) musí zbaviť domnienky, že učebný obsah je akýsi "vírus" a on je ten, kto ho má preniesť do individuálneho myslenia jednotlivých subjektov. Nie, učebný obsah nie je vírus ani nákaza, ktoré sa mechanickým prenesením automaticky regenerujú v myslí dieťaťa. Práve naopak, učebný obsah si dieťa spracováva (neustálou participáciou a interiorizáciou) v procese učenia sa prostredníctvom rôznych procesov.

Každodenné poznanie je produktom priamej sociálnej skúsenosti a získava sa prostredníctvom participácie vo zvyčajných kultúrnych situáciách v danej spoločnosti. Získavanie vedeckého poznania zahŕňa aj schopnosť naučiť sa formou diskurzu zdôvodňovať a racionalizovať, čo vyžaduje uvedomelé úsilie jednotlivca. Škola, ako vieme, je zameraná na kontaktovanie najmladších jedincov - občanov s vedeckým poznaním so zámerom pomáhať deťom pri konštruovaní diskurzu, ktorý im je vlastný (pre každý subjekt interindividuálny). Poznanie, ktoré sa v škole exponuje, nie je však poznaním každodenným, ale poznaním vedeckým. V škole, ako v inštitúcii na to spoločnosťou určenej, sa produkuje spôsob "didaktickej transpozície" (Chevallard, 1991), prostredníctvom ktorej sa transponujú vedecké obsahy (aktuálnej úrovne vývoja jazyka, umenia a vedy) a uskutočňujú sa rozhodnutia o tom,

⇒ **čo** ⇒ **ako** ⇒ **kedy**

učiť vo funkcii vlastných finálnych cieľov. Škola sa stáva inštitúciou, ktorá kontroluje transmisiiu kultúry a cirkuláciu vedomostí (Goméz-Granell, 1997).

Z týchto dôvodov by súčasného učiteľa mala skôr provokovať otázka ako (vôbec) realizovať vlastné vyučovanie, keď sa učiteľ nachádza v takejto "doteraz nie bežnej" situácii. Učiteľ bol chápaný ako "jediný" zdroj, kontrola a kompetentný posudzovateľ, hodnotiteľ poznania so statusom experta a "správcu siete" objektívnej kultúry danej spoločnosti. Dieťa (žiak) bolo (ak bolo - už radšej nie) ponímané ako jedinec ešte nezrelý, a preto limitovaný rolou pasívneho prijímateľa mechanicky prenášaných obsahov poznania zo sveta dospelého, a teda "experta". Taký bol aj charakter procesu výučby - založený na akte mechanického prenosu poznania zo strany dospelého, konkretizovaného vo verbálnych konečných poznatkoch, teda vopred spracovaných a servírovaných. Taktiež ciele a hodnotenie učebného procesu boli zamerané na to, aby dieťa (žiak) akumulovalo a reprodukovalo prijaté - osvojené obsahy poznania. Nad uvedenými informáciami, by sa mal zamýšľať každý učiteľ a hľadať rôzne stratégie a spôsoby na skvalitnenie procesu kultúrnej transmisie tak, aby táto bola efektívna a zmysluplná pre prijímateľa - spracovateľa, aby mohla byť zrealizovaná skutočná transpozícia a nie iba púha reprodukcia kultúrnych obsahov.

Zefektívnenie a skvalitnenie (humanizácia a demokratizácia) procesu výučby (jeho transformácia z preferentne informatívneho na preferentne formatívny) musí zasiahnuť všetky komponenty - subjekty výučby - to znamená, že učiteľ musí zmeniť proces vyučovania zme-

nou prístupu; to je predpoklad možnosti navodiť ciele zmeny v samotnom procese učenia sa dieťaťa.

Veľmi závažným sa ukazuje aj istá nemožnosť dieťaťa podieľať sa na organizácii procesu výučby v materskej škole, so zámerom zasiahnuť doň a priblížiť tak učiteľovi to, o čo dieťa javí skutočný záujem (kognitívne potreby a edukačné záujmy, úroveň doterajšieho poznania u dieťaťa, osobnostné hodnotové preferencie dieťaťa atď.) a ten nie je - nemusí vždy byť v súlade s tým, o ktorom sa učiteľ domnieva, že si ho spolu s potrebami (vnímanými z uhla pohľadu učiteľa) potrebuje a želá uspokojovať (tu ide o postihnutie rozdielu medzi direktivitou učiteľa a autonómiou dieťaťa; súlad medzi skupinovým rozhodnutím prítomných subjektov v triede materskej školy pre niektoré činnosti a totálnym vplyvom PVVDvMŠ a pod.; Kostrub, 1999).

Faktom ostáva, že preferentne informatívny proces výučby ponúka veľmi málo priestoru voľnej ceste rozvoja kreativity u detí a ich kritickému mysleniu pri riešení - spracovávaní a vysporiadávaní sa s problémami súčasného (pre dieťa iste) komplikovaného sveta, ktorý (nás) ho obklopuje. S poznaním, že sloboda, zodpovednosť, demokracia a sociálna kooperácia prechádzajú (dnes oveľa viac ako kedykoľvek predtým), cez získavanie poznatkov, rozširovanie autonómie, zväčšovanie kompetencií, konštruovanie identity v kontexte plnej a nediskriminujúcej socializácie: dnes, aby deti boli kritické voči ponukám a nástrahám tohto sveta, potrebujú byť vzdelané (a pri tom ostať vnímateľné - ľudské), i keď nie vždy je pravdou opak... - a materská škola konštituuje (alebo by mala) nenahraditeľný prechod. V tomto chápaní je iste opodstatnená každá diskusia o dôležitosti, možnostiach i limitoch, rozsahu i dosahu, ale i o mnohých tabu, ktoré by mohli držať mnohé deti príliš vzdialené od kultúry a pozbavené týchto adekvátnych stimulácií pedagogicky odvoditeľných (a odôvodnených) a didakticky funkčných. Prostredie vzťahovo hodnotné, kultúrne stimulované i stimulujúce a založené na spolupráci smerujúcej k plnej edukácii dieťaťa, musí nutne počítať s určitým "organizačným modelom obzvlášť účinným a pôsobiacim". Organizácia výučby v materskej škole kladie dôraz na kompetencie učiteľa viesť tento proces ako vzájomnú interakciu medzi jednotlivými účastníkmi. Organizácia v materskej škole v sebe zahŕňa časy venované rozmanitým činnostiam. Dimenzia času prijíma determinujúcu rolu vo vyjadrovaní a v štruktúrovaní skúseností, kognitívnych i exploratívnych aktivít dieťaťa. Edukatívna hodnota času konštituuje element, ktorý konštantne charakterizuje procesy rozvoja a projektovaných zmien jedinca, sociálnych skupín a komunity vo všeobecnosti. Každé organizovanie využíva a realizuje vlastné aktivity súvisiace s využívaním priestorov, striedania tempa, jednotlivých časových sekvencií a štruktúrovaním udalostí, ktoré priamo ovplyvňujú funkčnosť a produktivitu. Organizovanie v materskej škole predpokladá regulovanie

času a formy diferenciacie časových dotácií v materskej škole, smerujúcich k zväčšovaniu produktivity dieťaťa v škole. Je veľmi dôležité vnímať takto ponímanú organizáciu edukácie v materskej škole: práve tá ovplyvňuje a podmienkuje - pozitívne či negatívne, ale vždy výrazne, správanie činiteľov a význam, ktorý prikladajú pedagogicko-didaktickým aktivitám, predstavu a očakávanie, ktoré majú deti ohľadom školy. Nie je tak dôležitý zriedkavo vyslovený úsudok zo strany rodičov ako ten, čo je rozhodujúci pre vzájomný vzťah učiteľa a detí, postoj detí k učeniu sa a ku škole ako takej, tvrdí Neri (1995).

Konštantná koherencia pedagogicko-didaktických aktivít voči požiadavkám detskej skupiny a zároveň každého dieťaťa, vyžaduje rozličné formy organizovania prostredníctvom využívania motivačno-stimulačného času. To predpokladá výzvu na využívanie kreatívnych a komunikatívnych dimenzií dieťaťa a učiteľa. Prebiehajúci čas v materskej škole musí byť starostlivo sledovaný, premyslený a uskutočňovaný ako čas kvalitnej, stupňovanej produktivity a zámerného poskytovania skúseností, rozvíjania autonómie, a tiež ako čas utvárania personálnej identity dieťaťa. Dieťa musí byť podporované v efektívnom využití času v materskej škole. Je dôležité distribuovať rozličné časové sekvencie v spôsobe ponuky signifikantnej príležitosti na učenie sa u dieťaťa, a tiež variability aktivít podľa jeho meniacich sa a narastajúcich sa kompetencií (rozvoj).

Konfigurujúca sa materská škola novej koncepcie chápe výučbu ako komplementárny jav (podrobnejšie o definovaní procesu výučby: Švec, 1995) učebných procesov u dieťaťa a vyučovacích aktivít u učiteľa. Tieto procesy sú zabezpečované nasledujúcou špecifickou organizáciou procesu výučby, ktorá má permanentný charakter.

### Organizačná štruktúra

- čas sústredovania sa
- **čas výberu aktivít**
- **čas realizácie aktivít vo veľkej skupine**
- **čas realizácie aktivít v malej skupine**
- **čas realizácie aktivít počas pobytu vonku**
- čas oddychu/odpočinku
- **čas realizácie aktivít počas pobytu vo vnútri**
- **čas ukončovania aktivít a ich rekapitulácie**
- čas upratovania
- čas stolovania/stravovania
- čas hygieny
- čas rozchádzania sa/odchodu

(Tvorcom organizácie podporujúcej preferentne formatívny proces výučby je D. Kostrub, 1999.)

Prezentovaná organizačná štruktúra formatívneho procesu výučby sleduje *všeobecné a špecifické ciele*:

### Všeobecné ciele:

- fyzické a psychické zdravie dieťaťa i učiteľa - psychohygiena prostredia a činností,
- vnímanie a prispôsobovanie sa časovým úsekom dňa



- a zodpovedajúcim činnostiam,
- získavanie adekvátneho správania,
- stimulovanie kompetencie anticipovať a ovládať situácie.

### Špecifické ciele:

Vo vytvorení konštantnej organizačnej štruktúry preferentne formatívneho procesu výučby (ktorá má koherentný charakter a v ktorej sa jednotlivé komponenty - časy systematicky opakujú), učiteľ sleduje niektoré dôležité ciele:

- navrhovať dieťaťu príležitosť exponovať (približovať, vysvetľovať/vyjadrovať) svoje zámery, robiť rozhodnutia, konkretizovať ich a dôkladnejšie realizovať svoje skúsenosti s inými deťmi a dospelými; (seba)podpora vlastnej iniciatívy dieťaťa. Organizačná štruktúra dovoľuje dieťaťu exponovať jeho zámery/plány, uskutočňovať ich, realizovať svoje malé projekty, dôjsť k cieľom a zamýšľať sa nad svojou cestou napredovania v realizovaných pedagogicko-didaktických aktivitách;
- napomáhať dieťaťu porozumieť, čo je čas, prostredníctvom časových sekvencií, ktoré sa systematicky opakujú;
- napomáhať dieťaťu sledovať/kontrolovať svoj čas, pomáhať dieťaťu organizovať svoj čas tak, aby vedelo, čo môže, alebo by mohlo robiť v každom momente so zaručením jeho bezpečnosti (schopnosť využívať čas vo svoj prospech - zabezpečovanie dynamickej rovnováhy medzi spontánnosťou činov a kontrolou činov). Celá organizačná štruktúra v sebe zahŕňa proces plánovania - projektovania - programovania - realizovania - overovania/kontrolovania/hodnotenia /porovnávania, čiže zisťovania;
- poskytovať dieťaťu príležitosť experimentovať viacerými spôsobmi interpersonálnej komunikácie a typmi interakcie, či už s deťmi alebo s dospelými. Organizačná štruktúra zabezpečuje a poskytuje príležitosti na aktivity

individuálneho charakteru, aktivity vo veľkej i malej skupine. Organizačná štruktúra udržiava permanentnú vzájomnú interakciu dieťa - dieťa, dieťa - celá skupina, dieťa - učiteľ;

- vytvárať priestor a príležitosti pre individuálne činnosti, činnosti vo dvojici, v malej i veľkej skupine, navodzovať neustále jednotlivé rozmanité situačné kontexty ako signifikantné príležitosti na kvalitnú (edukačnú) skúsenosť;
- možnosť vytvárať príležitosti na učenie, ktoré zahŕňajú celý učebný cyklus (namiesto jeho čiastkových častí uskutočňovaných prostredníctvom zamestnania) a navrhovať i realizovať aktivity v rámci celého učebného programu, ktoré deti prevedú celým cyklom priebehu jedného dňa. Organizačná štruktúra optimálne posúva a rozširuje príležitosti na hru/hrové aktivity - ide o **čas aktívneho učenia sa**;
- zvýšiť tak možnosť navrhnúť a/alebo v praktickom profile vyberať príležitosti (a vytvárať tak celkový denný program), ktoré najlepšie vyhovujú edukačným potrebám detí a ich preferenciám na určitý spôsob učenia sa;
- umožniť, aby deti lepšie pochopili zmysel a význam ich vlastných činností (svoj proces učenia sa a rozvoja). Týmto sa podarí naplniť jeden z hlavných cieľov, a to učiť sa, ako sa učiť; je tu predpoklad, že vznikne schopnosť pokračovať v učení sa i bez pomoci pedagóga (podnecovanie vlastného aktívneho kontinuálneho záujmu o učenie sa a jeho uspokojovanie - aktualizácia vlastných potenciálov dôležitých pre rozvoj a učenie sa);
- navrhovať príležitosti na konanie a pôsobenie dieťaťa v rozličných prostrediach; v prostredí materskej školy (trieda/herňa, centrá aktivít, spoločenská miestnosť, telocvičňa, ateliéry, laboratória a pod.) alebo v prostredí blízkom materskej škole (školský dvor, školská záhrada, detské ihrisko a pod.), ako aj v okolitej komunite.

*Pokračovanie v budúcom čísle*

## VÝCHOVA K POZITÍVNYM HODNOTÁM V PODMIENKACH DOMOVA MLÁDEŽE

Viera Brhelová, Domov mládeže Turčianske Teplice

**Anotácia:** *Axiologizácia výchovného procesu v domove mládeže. Problémy výchovy k hodnotám. Právne vedomie žiaka. Požiadavky na osobnosť vychovávateľa. Niektoré metódy a formy výchovy k hodnotám.*

**KLúčové slová:** *výchova k pozitívnym hodnotám, axiologizácia, motivácia*

**Axiologizácia** alebo výchova orientovaná na hodnoty patrí k najzložitejším oblastiam výchovno-vzdelávacej práce vo výchove mimo vyučovania, špeciálne v domove mládeže (ďalej iba DM).

V DM sa žiak stretáva s rôznymi hodnotovými rebríčkami svojich spolubývajúcich, ale aj pracovníkov DM. Súčasný žiak má pomerne veľké problémy v orientovaní sa v hodnotách, pretože naráža na každodenný rozpor, keď na praktickom živote v spoločnosti pozoruje nesúlad

medzi tým, čo mu možno predkladajú rodičia či vychovávateľ a tým čo skutočne vidí vo svojom okolí. Veľakrát stráca motiváciu kvalitne sa učiť, keď získava skúsenosť, že menej vzdelaní ľudia dostanú lukratívne pracovné aj platové zaradenie. Na mnohých príkladoch zo života vidí, že sú úspešnejší bezohľadní egoisti ako slušní, ohľaduplní ľudia. Častokrát potom nadobúda presvedčenie, že najväčšou hodnotou je materiálna stránka a vplyvné známosti. Počet takto orientovaných žiakov, žiaľ, narastá. Našťastie

je ešte stále dosť takých, ktorí sa riadia ušľachtilými všeludskými hodnotami získanými podľa vzoru z rodiny a chcú podľa nich žiť aj v budúcnosti. Otázne však je, či ich presvedčenie vydrží. Vychovávateľ má v DM náročnú úlohu: učiť žiaka orientovať sa v hodnotách a pokúsiť sa ho učiť žiť podľa pozitívnych ľudských hodnôt, osvojiť si zdravý životný štýl. Mimoriadne dôležité je aj formovanie právneho vedomia žiaka, to znamená, viesť ho k úcte k zákonom i ich dodržiavaniu (v DM je to dodržiavanie režimu dňa a vnútorného poriadku). Formovanie právneho vedomia je jedným zo základných predpokladov pre to, aby sa žiak vedel správne orientovať v hodnotách.

### Problémy výchovy k pozitívnym hodnotám

Medzi základné problémy, okrem už uvedeného spoločenského prostredia, patrí problém rodinnej výchovy žiaka. Hodnotový rebríček rodiny bezprostredne ovplyvňuje hodnotovú orientáciu žiaka. Mimoriadne silné je ovplyvňovanie žiaka aj v jeho rovesníckej skupine. Názory typu "všetko sa dá kúpiť" rýchlo pribúdajú. Sú rodičia, ktorí bagatelizujú nerešpektovanie pravidiel spolunažívania. Väčšina z nich zastáva názor, že dosiahnutá známka je dôležitejšia ako konanie žiaka. Mnohí "nemajú čas" navštíviť DM ani v prípadoch, ktoré svedčia o vážnych problémoch žiaka. Zaostáva citová výchova v rodine, rodičia sa veľmi málo rozprávajú so svojimi deťmi a vychovávateľ je často nezriedka prvý, komu žiak povie o svojich problémoch. Vyskytne sa aj situácia, že napr. v prípade potreby psychologického vyšetrenia žiaka tento uprednostní ako sprievodcu na vyšetrenie vychovávateľa pred rodičom. To svedčí o nízkej hodnote rodinných vzťahov a aj tu dostáva priestor vychovávateľ, ktorý výchovno-vzdelávacou činnosťou (ďalej iba VVČ) môže vplývať na formovanie postojov žiaka k hodnotám budúcich kvalitných rodinných vzťahov a výchove svojich detí.

Závažným problémom je mimoriadne **nízka úroveň právneho vedomia** žiakov. U väčšiny žiakov je celkom prirodzené nedodržiavanie základných noriem DM. Napriek tomu, že sú informovaní o platných normách, ako aj o následkoch v prípade ich nedodržiavania, napriek tomu, že žiak sa svojím podpisom zaviazal uvedeným normám dodržiavať, medzi najčastejšie problémy patrí riešenie ich nedodržiavania zo strany žiaka a neochoty niesť za svoje konanie zodpovednosť. Vychovávateľ má úlohu dávať žiakovi poznatky o hodnotách, vytvárať podmienky pre jeho **samostatné** hľadanie pozitívnych hodnôt, viesť ho k zásadovému konaniu, obhajovaniu pozitívnych hodnôt, odolnosti voči vplyvu negatívnych hodnôt, **váženiu** si hodnoty **slobodného** rozhodovania viažucu sa na hodnotu **zodpovednosti** za svoje konanie.

Z uvedeného vyplývajú požiadavky na osobnosť vychovávateľa a jeho konanie. Uvediem aspoň najdôležitejšie:

- osobný príklad v správaní vychovávateľa a skutočne dodržiavanie proklamovanej orientácie v živote vychovávateľa môže žiakovi pomôcť v orientácii sa v hodnotách;

- rešpektovanie každého žiaka, jeho **jedinečnosti, rozdielnosti**. Vychovávateľ má žiakovi dať množstvo kvalitných podnetov na orientáciu v hodnotách. Prostredníctvom výchovno-vzdelávacej práce by mal viesť žiaka k **akceptácii** iných spolužiakov, pôsobiť na žiaka, aby dokázal prijímať a rešpektovať názory druhých;

- kvalitnou motiváciou sa musí usilovať, aby získal žiaka pre **participáciu** na živote vo výchovnej skupine – to znamená vychovávať žiaka k hodnotám **spolupráce**, uznávania hodnoty **kvalitných medziľudských vzťahov**, dôvery k iným;

- pri hodnotení chybného správania sa vychovávateľ nesmie dopustiť odsúdenia žiaka, ale spolu s ním musí hľadať príčiny chyby, rozanalyzovať jeho chybný krok ako príležitosť na jeho ďalší rozvoj v tom zmysle, že robiť chyby je neoddeliteľnou súčasťou úspechu. Potrebné je viesť žiaka aj k sebahodnoteniu, sebaúcte a úcte k iným ľudom.

### Niektoré metódy a formy výchovy k hodnotám

Z mnohých metód a foriem, ktoré využívam vo svojej práci, uvediem aspoň niekoľko.

- **Diskusia o hodnotách** je založená na určitom príbehu, kde majú žiaci prideliť postavám príbehu určité bodové hodnotenie, pričom sú žiaci rozdelení do skupiniek. V rámci každej skupiny si bodové hodnotenie stanoví jednotlivý žiak samostatne, potom pracuje skupina spolu (najviac 4 – 5 žiakov); musia vypracovať bodové hodnotenia za celú skupinu. Dôležité je, že bodové hodnotenie každej postavy príbehu možno vyjadriť iba 1 číslom (počet postáv, počet bodov). Ďalším významným znakom je to, že skupina sa musí dohodnúť na hodnotení. Zmyslom takejto diskusie je to, aby sa žiak učil rozmýšľať, **polemizovať, obhajovať svoje hodnoty**, ale aj aby vedel pristúpiť na **kompromis** a dohodnúť sa.

- Iná podoba tejto metódy je taká, že vychovávateľ formuluje určitý príbeh s hodnotovou dilemou. Výsledkom príbehu je určité tvrdenie. Žiaci sa rozdelia do dvoch skupín. Jedna skupina obhajuje dané tvrdenie, druhá ho popiera. Ostatní môžu postupne meniť svoje miesto a skupiny podľa toho, ako súhlasia s tvrdeniami príslušnej skupiny. Morálnym víťazom je skupina, ktorá má na konci diskusie viacej členov. Zmysel tejto metódy, podobne ako pri predchádzajúcej diskusii, je to, že vedie žiaka k hlbšiemu zamysleniu sa nad svojím hodnotovým rebríčkom a porovnáva ho s hodnotami spolužiakov. Je to silne zážitková metóda, má aj psychologický rozmer.

- **Večery s príbehmi**. - Malá skupina žiakov v intímnej atmosfére, napr. pri svetle sviečky, počúva príbeh zo života alebo z literatúry, ktorého pointou je otázka hodnoty v živote človeka. Žiaci spolu s vychovávateľkou tieto príbehy opätovne prežívajú a hodnotia ich zo svojho pohľadu. Je to emocionálne ladená metóda. Vedie žiaka k **zamysleniu sa nad všeludskými hodnotami, pomáha mu v orientácii sa v hodnotách**.

- **Spoločné riešenie problému žiaka vo výchovnej**

**skupine**, kde sa k uvedenému problému vyjadrujú aj ostatní žiaci. Význam tejto metódy je v tom, že **chyba žiaka je riešená ako perspektíva jeho ďalšieho rozvoja**. Má dať žiakovi pocit, že ostatní chápu jeho problém a chcú mu pomôcť. Táto metóda prehľbuje hodnotu **spolupráce a schopnosti pomáhať druhému**.

- **Spoločenský život vo výchovnej skupine**. - Spoločná oslava napr. narodenín, ocenenie úspechu spolužiaka má veľký význam, pretože žiak sa učí **úcte k druhým ľudom**, ohľaduplnosti, schopnosti oceniť iných, myslieť na druhých a vedieť im urobiť radosť, teda učí ho **hodnote podieľania sa na tvorbe kvalitných medziľudských vzťahov**.

- **Charitatívne podujatia**, napr.: finančné zbierky pre deti z detských domovov, chudobnejších spolužiakov, kultúrny program pre deti z detských domovov, návšteva domova dôchodcov. Tieto podujatia vychovávajú žiaka k **hodnote obetavosti pre druhého, veľkorysosti**, schopnosti poskytnúť pomoc tomu, kto ju potrebuje, k **zodpovednosti** za druhých.

Tieto metódy patria medzi zážitkové metódy. V procese humanistickej výchovy majú aj vo výchove k hodnotám prednostné postavenie. Ich uplatňovanie totiž prispieva k pevnejším a hlbším poznatkom a spôsobilostiam, čo je nesmierne dôležité najmä vo výchove k hodnotám.

- **Verejnoprospešná práca** tiež patrí medzi formy

výchovy k hodnotám. Ide napr. o prácu pri čistení verejných priestorov. Táto forma vedie žiaka k **starostlivosti o životné prostredie**, k hodnote **poriadku**. Práca má byť však založená na **dobrovoľnosti** žiaka. Vychovávateľ vysvetlí žiakovi jej zmysel, a tak ho motivuje, aby sa zapojil aj on. Pri takto pripravenej činnosti sa účinnejšie rozvíja postoj žiaka k hodnote **spolupráce**.

- **Výroba predmetov na výstavu** – napr. na vianočnú a veľkonočnú. Táto forma významne vplýva na osvojenie si takých hodnôt, ako je **spolupráca a úcta k národným tradíciám**. Motivuje žiaka, aby predmety na výstavu vyrobil netradičnou technikou a z netradičného materiálu.

Uviedla som niektoré z metód výchovy k hodnotám. Ako v celom procese humanizácie, aj pri tejto oblasti výchovy je dôležité, aby žiak pocíťoval silnú motiváciu od svojho vychovávateľa, aby pracoval v **pozitívnej emočnej a tvorivej atmosfére na základe partnerskej komunikácie** (v zmysle tvorivo humanistického modelu výchovy). Verím, že uplatňovaním takýchto prístupov bude aj náročná výchova k hodnotám realizovateľná o niečo ľahšie.

#### *Túžba*

*Och, ako túžia  
po láske mladí!  
Volajú, kričia:  
- Majte nás radi!*

*J. Bily*

*Summary: The author presents her own approaches to implementation of positive values in boarding houses.*

## K VYUŽITIU REKLAMNÝCH TEXTOV NA HODINÁCH CUDZIEHO JAZYKA

Alena Štulajterová, Katedra anglistiky a amerikanistiky, FHV UMB Banská Bystrica

**Anotácia:** *Problematika využitia autentických materiálov (konkrétne reklamných komunikátov) vo vyučovaní cudzích jazykov. Vhodné využitie reklamy na hodinách cudzieho jazyka - príležitosť pre kreativitu, spontánnosť prejavu, konverzačné aktivity, prezentáciu a fixáciu slovnéj zásoby, precvičovanie gramatických štruktúr a pod.*

**Kľúčové slová:** *cudzojazyčná výučba, komunikatívny prístup, reklama, reklamný komunikát, preklad*

Ovládanie cudzieho jazyka je v súčasnosti nesmierne dôležité. Študenti majú možnosť cestovať, majú prístup k internetu, cudzojazyčným knihám, periodikám a filmom, čo je nielen atraktívne, ale aj motivujúce. Cieľom výučby cudzích jazykov je predovšetkým rozvíjať komunikatívne zručnosti a kompetencie študentov. Tento cieľ možno dosiahnuť kvalitným sprostredkovaním poznatkov, motivovaním a aktivovaním študentov. Úlohou učiteľa je preto vytvoriť na hodine atmosféru čo najbližšiu realite.

V súčasnosti existuje veľa spôsobov, ako vyučovať cudzie jazyky. Vývoj napreduje nielen v oblasti didaktickej techniky, ale aj v prístupoch a metódach výučby cudzích jazykov. Jednou z možností oživenia vyučovacej hodiny,

motivovania študentov a obohatenia ich jazykových zručností je aj využitie autentických materiálov - konkrétne reklamy - na hodinách cudzieho jazyka. Výhodou reklamy je jej prístupnosť. Vyskytuje sa vo všetkých médiách a je súčasťou nášho každodenného života. Jej funkcia je všeobecne známa - informovať, presvedčať, propagovať a pozitívne ovplyvniť zákazníka. V čom však spočíva jej sila? Ako ju možno využiť vo vyučovacom procese?

Reklama ako učebná pomôcka je pre študentov atraktívna. Farby, obrázky, samotné výrobky v nich vyvolávajú zvedavosť. Napriek tomu základným a spoľahlivým prostriedkom reklamy je jazyk - nástroj dorozumievania. V prípade reklamy ide o jazyk bohatý na substantíva, adjek-

tíva, synonymá a antonymá. Reklama v plnej miere využíva komparatív, imperatív a modálnosť. Reklamné texty tiež využívajú množstvo stylistických figúr, idiom a slovných hračiek. Jazyk reklamného komunikátu je však špecifický predovšetkým tým, že v ňom tvorca reklamy spája niečo špeciálne, zvláštne s niečím každodenným. Do pozornosti sa dostáva určitá, pre reklamu špecifická slovná zásoba, ktorej stylistické rozvrstvenie siaha od termínov a odborných výrazov cez bežnú hovorovú vrstvu až k slangovým výrazom. Výrazné sú najmä expresívne a obrazné pomenovania, ktoré jej dodávajú určitú poetickosť, príťažlivosť a dynamiku. Podstatou kvalitného reklamného komunikátu je teda adekvátny výber výrazových jazykových prostriedkov, ktoré pre reklamný text predstavujú najúčinnnejšie nástroje.

V cudzojazyčnej výučbe je naším cieľom efektívne využiť tie reklamné komunikáty, ktoré nám ponúkajú možnosti na prezentáciu, precvičovanie, ale aj produkovanie jazyka. Vhodne zvolená reklama, obsahovo a jazykovo odpodstatnená, môže vo veľkej miere obohatiť hodiny cudzieho jazyka, nakoľko učiteľovi ponúka možnosti na netradičnú prezentáciu slovných zásob a na precvičovanie gramatických štruktúr. Tematické zameranie reklamného komunikátu môže byť vhodným východiskovým materiálom pre hodiny konverzácie.

Okrem jazyka zohráva dôležitú úlohu aj vizuálna stránka reklamy, ktorá výrazne vplýva na zmyslové vnímanie reklamného komunikátu a pomáha dotvoriť celkový estetický dojem a vyvolať žiadanú atmosféru, či náladu. Bohatý obrázkový materiál môžeme využiť od opisov až po nácvik rečových zručností a stimulovanie komunikačných situácií, od prezentácie slovných zásob a gramatických štruktúr až po ich aktiváciu. Reklama sa uplatňuje na všetkých jazykových rovinách a na hodine cudzieho jazyka pomôže rozvíjať všetky jazykové zručnosti - čítanie, poslušnosť, hovorenie a písanie.

Pre študentov môžu byť zaujímavé a stimulujúce aj ich pokusy o výstižný a adekvátny preklad vybraných reklamných sloganov, v ktorých sa vyskytuje rytmus, rým alebo aliterácia. Ako príklad uvediem niektoré prekladateľské riešenia študentov pri preklade reklamy na liek ALEVE, ktorý tlmí alebo odstraňuje bolesť. Reklamný slogan znel: **All day strong! All day long!** Návrhy študentov na jeho preklad boli nasledovné:

*Od svitu do mrku bez bolesti v krku.*

*Od rána do noci, som ti na pomoci (navždy tvoj Aleve).*

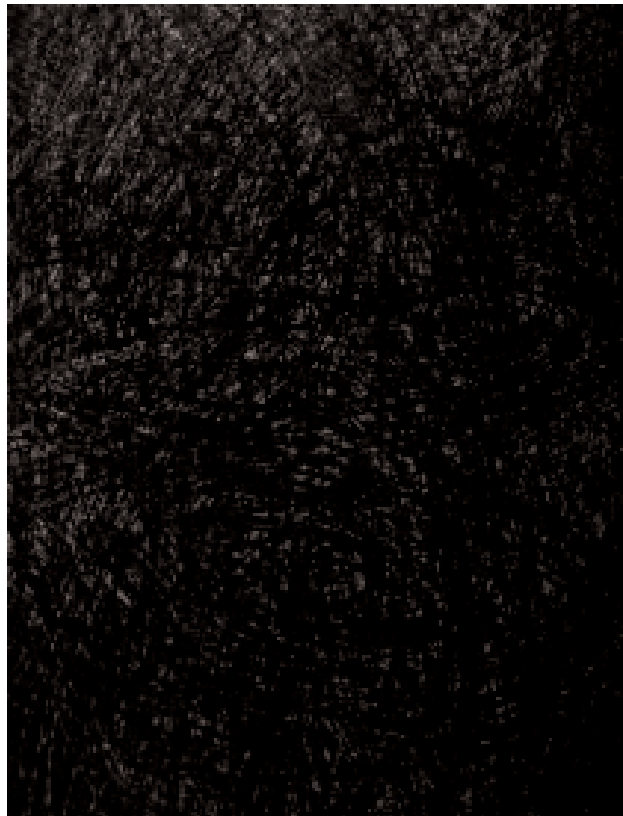
*Od večera do rána, bolesť hlavy zahnaná.*

*Aleve ti deň nepremrhá, má účinok, ktorý trvá. Atd'.*

Podobne by mohli študenti uplatniť svoju tvorivosť pri preklade týchto reklamných sloganov. **It needn't be hell with Nicotell** (Nicotell je produkt, ktorý fajčiarom

pomáha zbaviť sa ich zlozvyku), **Stay dry. – Stay fresh. Don't mess that dress.** (Slogan na antiperspirant Ban Clear). A podobne.

Okrem vyučovania jazyka cudzojazyčná reklama umožňuje študentom priblížiť kultúru, tradície a životný štýl krajín, jazyk ktorých sa učia. Britské reálie pomôžu



S. Tropp: *BEZ NÁZVU. Farebný drevorez, 1997*

priblížiť aj reklamné letáky propagujúce strávenie príjemnej dovolenky v niektorom z regiónov krajiny, jazyk ktorej si študenti osvojujú. Vezmime si ako príklad reklamu na dovolenku v severnom Welse, ktorá vo svojom texte opisuje príťažlivosť tohto kraja, pričom bohato využíva adjektíva: **“Great breaks in North Wales. Mountains rising from misty sea, long sandy beaches, moorlands and forest waterfalls and green rolling hills...”** Reklamný text - stručný, dynamický, emocionálne podmienený - tak dokáže plnohodnotne poslúžiť pri dosiahnutí vytýčeného cieľa.

Konverzačné a komunikatívne aktivity dávajú možnosti kreatívnym diskusiám, porovnávaniam názorov a vyjadrovaniu hodnotiacich stanovísk. Vhodným využitím reklamy sa na hodinách cudzieho jazyka vytvára priestor pre spontánnosť prejavu, aktiváciu a fixáciu lexikálnych jednotiek, formovanie rečových návykov, ako aj pre vlastnú tvorivosť študentov. V rukách kreatívneho učiteľa reklama nájde efektívne uplatnenie. Učiteľ reklamou obohatí hodiny niečím novým, netradičným a zábavným.

**Summary:** *The aim of the article is to bring more authenticity into classrooms in form of advertisements and to introduce some applications of advertisements into the teaching of English.*

## NEMUSÍM, ALE ŽIADA SA MI REAGOVAŤ!

Michal Rohal', Filologická fakulta UMB B. Bystrica

**Anotácia:** *K problematike vyučovania ruského jazyka v systéme vyučovania cudzích jazykov.*

**Kľúčové slová:** *ruský jazyk, učebnice ruského jazyka*

Prečítal som si článok M. Hrčkovej "Postavenie ruštiny v systéme výučby cudzích jazykov", uverejnený v Pedagogických rozhľadoch č. 2/2000. Problematika veľmi aktuálna. Svojou podstatou sa primárne dotýka práce pedagógov-rusistov, ale v nemalej miere aj celospoločenských činiteľov, ak berieme do úvahy predpoklady o znalosti tohto jazyka a jeho význam pre nadobúdanie nesmiernych poznatkov z rozsiahleho spektra vedeckých, kultúrnych, umeleckých a technických oblastí, z histórie národa, jeho etických, morálnych a duchovných hodnôt.

Veľmi sympatické je obsahové zameranie článku M. Hrčkovej. Vyznieva ako úprimné, pravdivé hodnotenie toho, čo štúdium ruštiny dávalo, aké hlboké stopy zostávali po všetkom, čo osvojovanie ruského jazyka umožňovalo. Ukazuje na pozitíva, ktoré mali univerzálny etický, estetický a humánny dosah. Z druhej strany autorka vidí reálny obraz dnešnej situácie, ktorý nie je adekvátny možnostiam súčasného diania a hodnotí ho ako príkorie na slovenských rusistoch a snahy spomaľovať ďalší vývoj v osvojení ruského jazyka na školách. (O tom pozri aj náš príspevok "Prečo sme zanevreli na ruštinu". Pravda, 20. apríla 1996, s. 7.)

Určitú dávku udivenia vyvoláva uverejnenie v Pedagogických rozhľadoch aj mierne kritického článku E. Kováčikovej "Musím reagovať", ktorý posúva problematiku načrtnutú M. Hrčkovou do inej polohy. Autorka článku "Musím reagovať" nachádza nepresnosti, ktoré sa spájajú so začiatkom vyučovania ruského jazyka v minulosti, že sa nehovorí v článku o našich nových učebniciach ruského jazyka pre ZŠ, že sa propagujú české učebnice a pod.

Pochopili sme podstatu článku "Postavenie ruštiny v systéme výučby cudzích jazykov" nie ako polemiku o tom, či

sa začalo a kedy s vyučovaním ruského jazyka v minulosti. Článok pojednáva hlavne o tom, aká je súčasná situácia v tejto sfére spoločenskej praxe a ako sa bude v budúcnosti vyvíjať problematika výučby ruštiny v systéme cudzích jazykov na základe demokratického prístupu k voľbe tohto jazyka. Preto úvahy o správnosti či nesprávnosti, o pravdivosti či nepravdivosti faktov okolo začatia výučby ruštiny na našich školách v minulosti sú vo vzťahu k celkovej obsahovej stránke sledovaného príspevku nerelevantné a neovplyvňujú jeho základné motívy a celkové úvahy.

Informácia o učebných materiáloch i keď neuvádza existenciu nových učebníc pre ZŠ, možno že je relatívne šťastná, pretože autorka by musela informovať aj o tom, že tieto učebnice sú v pedagogickej praxi málo funkčné, nakoľko na ZŠ sa ruština najmenej vyučuje. To, že máme nové učebnice pre ZŠ, je skutočnosť veľmi pozitívna. A informácia o českých výsledkoch tvorby učebníc ruského jazyka nie je na škodu. Ak vezmeme do úvahy skutočnosť, že angličtina sa u nás vyučuje z 37 rôznych učebníc, z ktorých ani polovica nie je našej produkcie a nikto sa nad tým nepohoršuje, potom poznatky o českých učebniciach môžu iba pomôcť vyučujúcemu.

Problémy výučby ruštiny u nás sú zložité. Píšu o nich pedagógovia - ruštinári, napr.: E. Kollárová, H. Bálintová, M. Rohal', M. Hrčková a iní. Veľké snaženie v náprave súčasného stavu vynakladá Asociácia rusistov Slovenska. Trpezlivou a mravenčou prácou ide aktivizácia na poli výučby ruštiny a redukcia všetkého, čo spomaľuje proces progresívneho napredovania v tejto sfére spoločenskej činnosti. Ruština je jediný svetový jazyk z celkového množstva slovanských jazykov. Patrilo by sa, aby ho Slovania poznali a vedeli.

## K PROBLEMATIKE SPRÁVANIA SA AUTISTICKÝCH DETÍ

Silvia Golemová, Základná škola Slobodného slovenského vysielateľa B. Bystrica

**Anotácia:** *Autizmus ako zatiaľ plošne neriešený problém základnej školy. Radikálny zlom v chápaní detského autizmu v edukácii autistických detí. Existencia "skrytých" foriem autizmu a príbuzných porúch v bežných ZŠ. Možné spôsoby zvládnutia niektorých problémov správania sa - konkrétne návrhy.*

**Kľúčové slová:** *autizmus, "skryté" formy, Kannerov syndróm, Aspergerov syndróm, IQ, mentálna retardácia, vzdelávanie autistických detí, problémové správanie*

"Vytvorenie Braillovoho písma je príkladom adaptácie prostredia, ktorá zvýši kvalitu života postihnutého. Nie je nejaký Braillov systém aj pre deti s autizmom? Našťastie, odpoveď znie áno ..."

Ch. Gilberg, T. Peeters

Podľa posledných odborných výskumov je autizmus a príbuzné poruchy autistického spektra oveľa početnejší, ako sa donedávna odhadovalo. Objavuje sa približne v 0,6 – 1 % z celkovej populácie školopovinných detí.

Podľa Štatistickej ročenky Slovenskej republiky v roku 1996 v Slovenskej republike navštevovalo základné školy 644 902 detí, osobitné školy 20 480 detí, spolu je to teda 665 382 detí. Kdesi medzi nimi by teda malo byť maximálne 6 653, minimálne 3 990 detí s autizmom a príbuznými poruchami. A to je už skupina, ktorú nemôžeme nazvať malou ani zanedbateľnou.

Kedysi sa predpokladalo, že autizmus je vždy spojený s podpriemerným IQ, a teda s mentálnou retardáciou. Podľa novších výskumov ale 20 % detí s Kannerovým syndrómom má IQ v rozmedzí 70 – 100. A dokonca veľká väčšina tých, ktorých diagnózou je Aspergerov syndróm (jeho častot' je až 3 – 4 prípady na 1 000 detí), je "skrytá" našim nevytvoreným pohľadom a navštevuje bežné základné školy bez akejkoľvek diagnózy a odbornej pomoci. Bez zmeny súčasného prístupu bude táto skupina detí čeliť bezútešnej budúcnosti. Bez použitia špecifických edukačných prístupov je u týchto detí takmer isté narastanie ťažko zvládnuteľných problémov správania a ich postupná sociálna marginalizácia.

Stav súčasných výskumov autizmu a jemu zodpovedajúcich nových edukačných prístupov však už dnes dáva dôvod na mierny optimizmus. Ak sa zlepši informovanosť o tomto probléme v radoch učiteľov, ak sa kvalitne vyškolí dostatočný počet špeciálnych pedagógov a vznikne celoslovenská sieť autistických centier, potom budúcnosť autistov nebude taká bezútešná. Potom by azda mohli byť rešpektované aj ľudské práva, ktoré priznáva autistom Charta autistu, prijatá na 4. kongrese o autizme v Haagu v roku 1992. Ak tento príspevok prispeje len trochu k zlepšeniu informovanosti o probléme autizmu, potom sa splnil autorkin zámer.

Namiesto čisto teoretických záverov bude hádam vhodné ponúknuť čitateľovi z radov pedagógov aj určitý konkrétny manuál na zvládanie niektorých častých typov problémového správania u autistických detí. Tento manuál je spracovaný podľa štúdie Phila Christieho "Správanie autistických detí", ktorý vyšiel v preklade A. Šedibovej ako interný materiál SPOSA.

### Záchvaty zlosti

**Opis:** Prejavy sú rôzne - od plaču a kriku k vrieskaniu, kopaniu až bitiu. Môžu trvať od niekoľkých sekúnd (v zriedkavých prípadoch) až po jednu i viac hodín. Je veľmi dôležité odlíšiť (čo nie je vždy ľahké rozpoznať), či je dieťa skutočne nešťastné, alebo či má tento záchvat pod kontrolou. Ľahšie to rozlíšite, keď budete deti lepšie poznať.

**Poznámka:** Zostaňte pokojní! Neexistujú žiadne rýchlo účinkujúce pravidlá, ale nasledujúce by vám mohli pomôcť (a tieto budú oveľa účinnejšie, keď budete dieťa dobre poznať):

- *Pokúste sa potlačiť záchvat v zárodku* – ak vidíte, že dieťa sa blíži k záchvatu zlosti, lebo samé sa mu nedokáže vyhnúť. Záchvat zvládnete oveľa ľahšie na jeho samom začiatku. Obmena: skúste povedať dieťaťu, aby prestalo (použite vždy rovnakú vetu, napr.: "Už dosť, to stačí!").

- *"Absolvujte záchvat"* – takéto správanie sa niekedy vyskytuje preto, že sa nám dieťa nechce podriaďiť. Keď máte na dieťa určité nároky, musíte ich doviest' až do konca! Ináč sa dieťa naučí, že ak sa správa určitým spôsobom, môže sa zbaviť vašich požiadaviek. Potom sa snažte správať tak, akoby k záchvatu vôbec nebolo došlo. Buďte však pripravení na kompromis – znížte svoje očakávania, aby ste nedoviedli situáciu až do "boja", kto je silnejší!

- *"Time out"* (odklon pozornosti) – môže fungovať v prípadoch, keď má dieťa záchvat pod kontrolou. Cieľom je, že dieťa nedosiahne ani očakávaný výsledok (svojím záchvatom), ani neupriami na seba pozornosť (t. j. aby sa ním niekto v tomto momente zaoberal).

- *Obmedzenie* – niekedy je nevyhnutné fyzicky obmedziť dieťa, aby sme zabránili sebapoškodzovaniu či zraňovaniu iných. Ak je dieťa skutočne nešťastné, vtedy je preň horšie nechať ho, aby samé prekonalo tento stav.

Ak je fyzické obmedzenie jediným spôsobom, ako sa vysporiadať s "výbuchom", nespoliehajte sa pri tom na seba samého (v tom, že dokážete udržať dieťa). Pravdepodobne budete potrebovať pomoc. Vždy rozprávajte pokojne a snažte sa dieťa upokojiť. Nikdy však nepovoľte fyzické obmedzenie priskoro. Niektorým deťom pomáha, keď sú vytrhnuté zo situácie (na WC, umyť ruky alebo tvár). To je možné použiť len v prípade, ak má dieťa záchvat v dôsledku bezradnosti a pocitu nešťastia. Obmedzenie je najúčinnnejšie vtedy, keď sa dieťa už začína upokojovať.

- *Zväzťte vplyvy* (zvýšený hlas) na ostatné deti.

### Hyperaktivita

**Opis:** Autistické deti sú veľmi často hyperaktívne, behajú hore-dolu, lietajú od jednej činnosti k druhej činnosti.

#### Je nevhodné:

- "predráždiť" dieťa (príliš veľa naháňačiek a podobných hier),
- očakávať, že dieťa unavíte,
- očakávať, že dieťa dokončí úlohu bez vášho dozoru.

#### Je vhodné:

- zabrániť "prepracovanosti" dieťaťa,
- zaujať dieťa pozitívnou činnosťou a zostať s ním,
- časovo obmedziť úlohu na čas nevyhnutný, potrebný na jej splnenie,
- byť si vedomý vplyvov na ostatné deti – ak jedno dieťa pridlo pobehuje po triede, zvyšuje to aj aktivitu ostatných detí.

### Deštruktívnosť

**Opis:** Deti môžu byť deštruktívne z rôznych dôvodov -

- pretože sa nedokážu niečím samé zamestnať,
  - pretože sú nahnevane, alebo chcú upútať našu pozornosť.
- Deštruktívnosť sa môže prejavovať napr. hádzaním a trieskaním predmetmi. Niektoré stratégie, ktoré môžeme použiť, sú:

- *Ignorovanie* – funguje vtedy, ak sa dieťa správa

deštruktívne, aby upútalo vašu pozornosť. Spočiatku môže ignorovanie vyvolať väčšiu deštruktívnosť dieťaťa (v snahe prinútiť nás k reakcii). Snažte sa venovať dieťaťu pozornosť vtedy, keď prestane hádzať a trieskať predmetmi (alebo keď ustanú iné prejavy deštrukcie).

- *Napomenutie* – jednoducho prikážte dieťaťu, aby sa prestalo správať tak, ako sa správa. Funguje to však len vtedy, ak sa určité správanie vyskytuje len zriedkavo. Ak je toto správanie zamerané len na upútanie našej pozornosti, je takmer isté, že napomínaním sa ešte viac vystupňuje.
- *Poupratovanie vecí* – prinúťte dieťa, aby pozbieralo porozhadzované predmety. Ak je však správanie zamerané na upútanie vašej pozornosti, táto stratégia môže neželané prejavy správania len vystupňovať. Najlepšie je naviesť dieťa pokojným, vyrovnaným hlasom: “Teraz to pozbierame.” Snažte sa ovládať a nezvyšovať hlas, a nevenujte dieťaťu ani nadmernú pozornosť.
- *Vyjednávanie* – rozprávajte sa s rozumovo vyspelejšími deťmi a snažte sa s nimi “uzavrieť obchod”.
- *Predvídanie* – u detí, ktoré sa takto často správajú, predvídajte a snažte sa obmedziť možnosti takéhoto správania.

### Neochota, neústupčivosť

**Opis:** Dieťa ignoruje, alebo jednoducho odmieta vaše požiadavky.

#### **Odporúčania:**

- Predovšetkým *zopakujte* svoju požiadavku pozitívnym, ale prísny spôsobom.
- *Pomúknite* dieťaťu vysvetlenie (ak je to vhodné) – prečo od neho chcete práve toto?
- Pevne, ale jemne fyzicky *nasmerujte* dieťa k tomu, aby plnilo vašej požiadavky.
- *Buďte pripravení mierne znížiť* svoje očakávania a *spýtajte sa* samých seba: “Bol som spravodlivý?”

### Agresivita

**Opis:** Rôzne prejavy správania, napr. strkanie, bitie, hryzenie atď. namierené voči dospelým alebo deťom.

**Odporúčania:** Ak sa dieťa takto správa neprestajne, bude nutné vypracovať preň individuálny program, ktorý by mohol zahŕňať:

- *Ignorovanie/time out* – keď sú tieto prejavy relatívne mierne a zdá sa, že dieťa len očakáva vašu reakciu.
- *Napomenutie* – ktoré môže byť spojené s následným posadením dieťaťa na stoličku.
- *Podnecovanie alternatívneho správania* – keď sa dieťa správa určitým sociálne nezrelým spôsobom, podnecujte ho, aby sa správalo primeranejšie.
- *Obmedzenie* – pri závažných incidentoch, najmä keď sú súčasťou záchvatov zlosti.

#### **Zapamätajte si:**

- vždy zostaňte pokojní a nikdy neoplácajte;
- snažte sa predvídať a vyhýbať;
- utešujte obeť (dospelých aj deti);
- dôležitejšia ako program je bezpečnosť ostatných detí;

- zaznamenávajúte všetky incidenty do knihy incidentov.

### Repetitívne správanie

**Opis:** Väčšina autistických detí je v niektorých prejavoch správania alebo hry repetitívna, napr. opakovanie určitých pohybov, hranie sa s hračkou len jedným a tým istým spôsobom...

#### **Odporúčania:**

- Nie vždy je skutočným problémom a možno by ste jednoducho mali dopustiť, aby sa dieťa za určitých okolností mohlo takto správať. Možno to využívať ako odmenu za niečo iné: “Môžeš sa ísť váľať, keď si pozrieš túto knihu...”. Alebo môžete dovoliť, aby malo dieťa nejakú hračku v dohľade, kým robí niečo iné (ale mimo dosahu!).
- Nasmerujte pozornosť dieťaťa na niečo iné – budete pravdepodobne úspešnejší, keď ponúknete dieťaťu nejakú alternatívnu činnosť. Nezabúdajte: dieťa musí byť vždy zamestnané!
- Niekedy možno postačí, keď dieťa požiadate, aby prestalo, ale snažte sa vyhnúť neustálemu napomínaniu!
- Autistické deti majú sklony opakovať určité správanie oveľa dlhšie, než by ste očakávali. Je nepravdepodobné, že by z vlastného popudu prestali!

### Dotieravé otázky

**Opis:** Verbálne deti často kladú dookola tie isté otázky. Môže sa to vzťahovať na to, čo práve robia: “Čo budeme robiť, keď dokreslíme?”. Alebo na nejakú udalosť v minulosti: “Prečo to auto na ceste trúbilo?”

#### **Odporúčania:**

- Niekedy je najlepšie otázky ignorovať (je to veľmi ťažké), ale obvyčajne je lepšie na otázku raz alebo niekoľkokrát odpovedať. Ak dieťa aj potom otázku opakuje, dajte mu najavo, že ste otázku počuli, ale už na ňu viac neodpovedajte. (Napri.: “Áno, počul som ťa ...”. Alebo: “Ty vieš...” atď. a potom zamerajte rozhovor na inú tému).
- Pre človeka, ktorý dieťa nepozná, je niekedy ťažké reagovať prvým spôsobom, ale ak sú otázky príliš naliehavé, neustále odpovedanie na ne pravdepodobne nezredukuje množstvo ďalších a ďalších otázok.
- Ak má otázka súvislosť s nejakým strachom dieťaťa, je nutné odpovedať na ňu tak, aby sme dieťa uspokojili.

### Nadávanie, hrešenie

**Opis:** Autistické deti niekedy opakujú neslušné výrazy alebo vety jednoducho len preto, že ich niekde počuli neuvedomujú si ich zvláštny význam. Niekedy ich používajú primerane, očakávajú reakciu, inokedy len ako jazykový prvok ich “tárania”.

#### **Odporúčania:**

- Takmer vždy je najlepšie nevšimáť si to. Dávajte si veľký pozor na vlastné reakcie – snažte sa zakryť, že ste šokovaní. Pozor aj na reakcie iných detí – často môžu viesť k opakovaniu neslušných slov.
- U detí, ktoré používajú neslušné slová primerane, môže

pomôcť, ak ich naučíme vyjadrovať to isté, ale slušným spôsobom.

- Niekedy pomôže, keď s dieťaťom jednoducho “prediskutujeme” jeho nadávanie. Ono si uvedomí, že u nás nedo- siahne očakávanú šokovú reakciu.
- Dávajte si pozor na to, ako sa vyjadrujete! (Nie vždy dieťa nepočuje to, o čom si myslíme, že to nemôže počuť!)

### Krik, vrieskanie

**Opis:** Môže to byť reakcia na niečo, čo deti nemajú radi, alebo sú z určitého dôvodu nahnevané či ustráchané, alebo sa im jednoducho nepáči zvuk, ktorý vydávajú.

#### Odporúčania:

- Aká je príčina kriku? Ak je to možné, odstráňte ju!
- Ak je krik vyjadrením protestu, potom ho ignorujte!
- Povedzte dieťaťu, aby prestalo, najlepšie je použiť rovnakú formulku (napr.: “To už stačilo!”)
- Inokedy pomôže len to, keď sa dotknete perí dieťaťa, prípadne pridáte: “psst!”
- Time out (odklon pozornosti) alebo premiestnenie dieťaťa môžeme použiť ako súčasť určitého programu.

#### Pozor na:

- rôznu toleranciu, ktorú máme k určitým zvykom, rátajte s tým, že budete musieť pred krikom uniknúť;
- vplyv na ostatné deti a vplyv ostatných detí. Možno bude nutné premiestniť “obecenstvo”!

### Vydávanie zvukov ako prostriedok na odizolovanie sa

**Opis:** Niekedy deti vydávajú rozličné zvuky v snahe odbiť vaše snahy vyrušovať ich.

#### Odporúčania:

- Povedzte dieťaťu, aby prestalo!
- Zvýšte hlas (bez hnevu!).
- Skúste prerušiť dieťa – zatlieskajte, rázne niečo vyslovte, fúknite mu do tváre, zmeňte otázku atď.
- Alternatívou môže byť zašepkanie vašej inštrukcie.

### Absencia strachu, nevedomovanie si nebezpečenstva

**Opis:** Niektoré deti si vôbec nevedomujú nebezpečenstvo, napr.: ležia na okná, skáču z výšok, rútia sa miestnosťou...

#### Odporúčania:

- Uvedomte si všetky možné nebezpečenstvá – sklo, horúce predmety, elektrina, mokré podlahy, jedy atď. Hlášajte všetky nebezpečné pokusy detí ostatnému personálu. Predvídajte a ochraňujte!
- Upozornite deti na nebezpečenstvá a ich následky.
- Premiestnite deti z nebezpečnej situácie, ak je to nutné.
- V niektorých prípadoch *dopustite*, aby k určitým udalostiam došlo, ale majte situáciu pod kontrolou!

### Úzkosť, strach

**Opis:** Dieťa sa niekedy až výnimočne bojí niektorých situácií, niekedy má tento strach rozumový dôvod, napr. motoricky zle koordinované dieťa sa bojí lezenia, inokedy

má strach iracionálneho pôvodu, napr. hrozí sa zašpinenia rúk, nechce si obliekať zásteru či sedieť na stoličke.

#### Odporúčania:

- *Vždy sa spýtajte* samého seba: “Má dieťa dôvod báť sa?” Mali by ste sa pýtať každého, kto vám môže podať o dieťaťi informácie.
- *Chráňte* dieťa pred “racionálnym” strachom.
- Niekedy je nutné *vystavovať* dieťa jeho strachu, ale *stupňovať* náročnosť situácie a vždy ju *mať pod kontrolou!* Občas môžete mať z toho nepríjemný pocit – vtedy sa poraďte so skúsenejšími! Možno sa zbavíte pocitu, že ste krutí.

#### Pľuvanie

**Opis:** Môže zahŕňať hnanie sa so slinami alebo pľutie na niekoho z vás.

#### Odporúčania:

- Ak sa dieťa len hrá, skúste ho uspokojiť ináč: utrite mu ústa a upozornite ho: “Nepľuj!”, odvráťte jeho pozornosť na inú činnosť.
- Ak je pľutie zamerané na ľudí, či niektoré deti, stačí upozorniť alebo prikázať poutierať sliny. Inokedy je najlepšie nevšimáť si to (ako pri iných negatívnych prejavoch správania)! Nikdy nedajte najavo zhnusenie!

### Konzumácia nevhodných látok

**Opis:** Deti niekedy konzumujú piesok, lepidlo, mydlo atď.

#### Odporúčania:

- Snažte sa dieťa odradiť a vysvetliť mu, aby si to, pokiaľ možno, uvedomilo.
- Ak problém pretrváva, zmeňte jeho činnosť.
- Obmedziť prístupnosť (toho, čo dieťa konzumuje, ale nemalo by).
- Uvedomte si všetky možné nebezpečenstvá – malé, ostré predmety. Hlášajte personálu, ak máte podozrenie, že dieťa niečo prehltno!

### “Zbavovanie” sa oblečenia

**Opis:** Napr. vyzúvanie topánok veku neprimeraným spôsobom.

#### Odporúčania:

- Má dieťa dôvod? Je mu teplo, nepohodlné, je pocikvané...?
- Ak dieťa nemá skutočný dôvod, trvajte na tom, aby sa opäť oblieklo, ale nereagujte priveľmi!
- Nepripustite dieťa k inej činnosti, pokiaľ nevyhovie vašej požiadavke.
- Predvídajte – nedovoľte, aby sa dieťa začalo takýmto spôsobom hrať (čo zodpovedá nižšiemu vývinovému štádiu).

**Pozor na** “popletenie” dieťaťa – napr. topánky sa majú vyzúvať, keď sa hráme na žinenke, ale inokedy nie.

### Úteky

**Opis:** Môže sa vyskytovať ako hra (dieťa chce byť naháňa-



né), alebo len bezúčelne pobehuje, prípadne ide o vyslovenú snahu uniknúť.

#### **Odporúčania:**

- Pozor na potenciálnych “utekáčov”!
- Predvídajte a chráňte – vždy zabezpečte, že záhrada a herňa sú bezpečné.
- Preventívne kontrolujte deti volaním na ne.
- Ak sa potrebujete vrátiť, nedopustite, aby sa premiestňovanie zo stanovišťa na iné miesto stalo pre dieťa hrou (ideme - nejdeme)!

#### **Pasívne správanie**

**Opis:** Niektoré deti sedia neustále v ústraní a nerobia vôbec nič! Hoci nám tým aktívne nespôsobujú žiadne ťažkosti, je to vážny problém!

#### **Odporúčania:**

- Snažte sa nenechať tieto deti “vypariť sa” na nenápadné miesto bez toho, aby ste si ich nevšimli. Venujte im ich diel pozornosti, najmä počas pokojných dní.
- Pozor na obsesívne hry, ktoré len vyzerajú byť konštruktívnymi!
- Dávajte pozor na to, čo deti majú – nemajú radi.
- Pokúste sa zamestnať dieťa fyzickou, kooperatívnou hrou.

#### **ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

- GILBERG, C. - PEETERS, T.: Autizmus – zdravotní a výchovné aspekty. Praha : Portál, 1998.  
 SCHOPLER, E. - Mesibov, G. B. : Autistické chováni. Praha : Portál. 1997.  
 ŠEDIBOVÁ, A.: Autizmus - ABC autistickej triedy. Bratislava : Merkur Print, 1998.  
 WILLIAMSOVÁ, D.: Nikdo nikde. (Nevšední životopis autistické dívky.) Praha : Svoboda, 1995.  
 Autista (časopis pre všetkých, ktorým leží na srdci osud autistických detí), 1998, č. 1 – 2.

**Summary:** The author deals with an increasing number of children with autistic problems. She offers teachers a manual on ways of managing their behavioural problems.

## **ROZVOJ REČI A KOMUNIKÁCIE U RÓMSKÝCH DETÍ**

Jolana Manniová, Pedagogická fakulta UK Bratislava

**Anotácia:** Význam, organizácia a cieľ zriaďovania prípravných ročníkov ako špecifického programu rozvoja reči a komunikácie rómskych detí.

**KLúčové slová:** prípravný ročník, problémy rómskych detí, špecifický program rozvoja reči, učebný plán, týždenný počet hodín, význam

V Deklarácii práv dieťaťa sa uvádza, že všetky deti majú právo na vzdelanie bez ohľadu na národnosť, farbu pleti, pohlavie, spoločenské postavenie. Táto zásada, i keď sa u nás plne uplatňuje, poukazuje na fakt, že mnoho detí vo výchovno-vzdelávacom procese zlyháva už od 1. ročníka ZŠ. Podiel na neúspechu má sociálne prostredie, z ktorého deti prichádzajú.

V súčasnosti žije na Slovensku okolo 250 tisíc občanov rómskej národnosti. Problém prípravy rómskeho obyvateľstva na plnohodnotný a rovnoprávny život v našej spoločnosti je veľmi komplikovaný a protirečivý. Časť Rómov sa správa v rozpore s uznávanou spoločenskou

#### **Sebapoškodzovanie**

**Opis:** Veľmi časté hryzenie rúk, búchanie hlavy, vytrhávanie vlasov atď. Môže mať pôvod vo frustrácii či strachu, inokedy prerastá do zlozvyku alebo spôsobu na zahnanie nudy.

#### **Odporúčania:**

- Snažte sa dať dieťaťu iné alternatívy alebo odvrátiť jeho pozornosť.
- Ak to dieťa robí, aby upútalo vašu pozornosť, najlepšie je ignorovať ho. Ale: pozor na vystupňovanie týchto prejavov!
- Povedzte dieťaťu, aby prestalo a fyzicky mu zabráňte v činnosti – ak je to nutné.
- Ak je toto správanie neočakávané – môže mať dieťa výnimočné dôvody? (Zle sa cíti, zmenilo sa niečo v jeho rutine? ) Spýtajte sa personálu!
- Ak je to nutné, liečte medikamentózne.

#### **Pozor na spôsobenie zranenia!**

Uviedla som niekoľko príkladov a rád, ktoré môžu pomôcť postrehnúť určité prvky autizmu či iných príbuzných porúch aj v bežných ZŠ, následne poruchu diagnostikovať a zvoliť špecifické edukačné postupy na zvládnutie a eliminovanie niektorých prejavov problémového správania. Verím, že moje skúsenosti a rady pomôžu kolegom, ktorí sa s podobnými problémami v praxi stretávajú.

morálkou a platnými normami. Pri riešení týchto problémov vystupuje do popredia bezprostredná potreba zvýšiť vzdelanostnú úroveň Rómov. Podstatná časť rómskeho obyvateľstva nepovažuje vzdelanie za hodnotu, o ktorú sa treba usilovať. Aj psychológovia uvádzajú, že aspirácie rómskeho etnika majú gradáciu vo fyzických a citových úrovniach a nie v pracovných a intelektových.

#### **Prípravný ročník**

Súčasná koncepcia školskej politiky aplikuje demokratický obsah výchovy a vzdelávania do zásad, ktoré sú nezaujateľé, spravodlivé ku všetkým národnostiam a etnic-

kým skupinám. Z rozpracovania Zásad vládnej politiky Slovenskej republiky k Rómom a ich zabezpečenia v rezorte školstva vyplývajú nasledujúce úlohy:

- pripraviť a zaviesť špecifické programy rozvoja reči a komunikácie rómskych detí;
- vypracovať diferencovaný výchovno-vzdelávací program základnej školy, rešpektujúci v obsahu, formách a metódach osobitosti rómskych žiakov.

Experimentálne zavedenie a overovanie prípravných ročníkov základných škôl pre rómske deti z jazykovo a sociálne znevýhodneného prostredia v školskom roku 1992/93 teda vyplynulo zo Zásad vládnej politiky SR k Rómom, ktoré v inovovanej forme úspešne prebieha na viacerých ZŠ.

Neúspešnosť rómskych žiakov v podmienkach ZŠ je podmienená, okrem iného, aj jazykovou bariérou. Jazyková príprava rómskych detí pred vstupom do školy nie je takmer žiadna, zvlášť v prípadoch, keď rómske deti nenavštevujú MŠ. Sociálne sťažené podmienky v súčasnom období tento stav ešte zvyrazňujú.

V podmienkach, kde je koncentrácia rómskeho obyvateľstva zvýšená, je účelné prijať opatrenia na zlepšenie stavu vo výchove a vzdelávaní rómskych detí. Opatrenia nie je možné oddaľovať, pretože prudko narastajúca populácia je varujúca.

Čiastočnú úspešnosť rómskych detí je možné dosiahnuť špecifickou intenzívnou jazykovou prípravou. Na tento účel slúži vypracovaný projekt prípravného ročníka ZŠ. Do tried sa zaraďujú tie deti, ktoré k 1. septembru kalendárneho roka dosiahli vek povinnej školskej dochádzky po náležitej psychologicko-pedagogickej a špeciálno-pedagogickej diagnostike. Z indikácií na zaradenie dieťaťa do prípravnej triedy sú najčastejšie:

- jazyková nepripravenosť,
- oneskorený psychosomatický vývin,
- psychická deprivácia dieťaťa.

Prax ukázala, že sú to deti s odkladom povinnej školskej dochádzky, ktoré zásadne odmietajú zaškolenie v materskej škole vzhľadom na svoj vek a na negatívne skúsenosti zo sociálne zanedbaného prostredia v porovnaní s bežnou populáciou. Takéto deti sa zásadne dožadujú zaškolenosti vo "veľkej škole", čo je v danom momente veľkou motíváciou v ich ďalšej školskej úspešnosti.

### **Organizácia a cieľ zriadenia prípravných ročníkov základných škôl**

Cieľom zriadenia prípravných ročníkov je intenzívne pôsobenie na dieťa vo forme celodenného výchovno-vzdelávacieho systému s prelínaním programu výchovnej práce v MŠ a čiastočne plnením učebných osnov 1. ročníka ZŠ. Podmieňujúcim činiteľom úspešného dosiahnutia cieľa je správne personálne obsadenie tried prípravného ročníka dvoma pedagógmi, ktorí splňajú tieto podmienky:

- vzťah k rómskym deťom,
- kvalifikačné požiadavky a spôsobilosť,
- osobnostná bezproblémovosť a nekonzfliktný typ.

Zriadenie prípravných ročníkov si vyžaduje určitý gestorov za oddelenie riadenia škôl, metodické oddelenie, pedagogicko-psychologickú poradňu a klub rómskych obyvateľov. Realizačný, gestorský tím vyberie lokality s najväčšou koncentráciou rómskych detí a deti z jazykovo a sociálne znevýhodneného prostredia.

Odporúča sa zaradiť v rámci prípravy zaradenia detí do prípravného ročníka počas celodenného výchovno-vzdelávacieho systému - zvyšuje to aj úspešnosť zaškolenia.

Za účelom odbornej konzultácie a výmeny skúseností sa odporúča zriadiť pedagogickú radu učiteľov prípravných ročníkov za celý okres pod pedagogickým vedením gestora - metodika z MO OŠ, za účasti gestora a oddelenia riadenia škôl a školských zariadení OŠ a PPP. Zasadnutia pedagogickej rady odporúčame organizovať spravidla jedenkrát mesačne.

### **Učebný plán**

Organizácia, učebný plán i obsahová náplň prípravného ročníka je navrhnutá a vypracovaná so zámerom sledovať nasledujúce úlohy:

1. Deťom z jazykovo znevýhodneného a málo podnetného prostredia poskytnúť priestor i podmienky na intenzívnu prípravu pre vstup do 1. ročníka ZŠ.
2. Zabezpečiť alternatívne a netradičné formy vyučovania, deťom dať šancu zážitkov, úspešnosti, tým vytvárať prvotný kladný vzťah ku škole a k vzdelávaniu vôbec.
3. Rozvíjať kultúrne, sociálne, hygienické a spoločenské návyky. Deti zvykať na systematickosť práce a povinnosti, režim, organizáciu vlastnej práce.
4. Využívať špecifikum rómskeho dieťaťa, muzikálnopohybové danosti využívať ako stimulačné a motivačné faktory pri výchovno-vyučovacích aktivitách.
5. Do mimotriednych a mimoškolských akcií zapojiť rodičov. Vzbudiť v nich záujem o prácu v škole, o úspechy i problémy dieťaťa.
6. Zmierniť doteraz veľmi vysokú neúspešnosť rómskych žiakov v 1. a 2. ročníku ZŠ.
7. Pobyt dieťaťa v škole je v čase od 8.00 hod. do 16.00 hod. V prípade, že dieťa prichádza do školy skôr a odchádza neskôr, pobyt a dozor je zabezpečený v ŠK príslušnej školy.
8. V triede sú dve učiteľky (jedna dopoludnia, jedna popoludní). Vzhľadom na to, že ide o fúziu výchovného programu MŠ a učebných osnov 1. ročníka ZŠ, ideálna je kombinácia učiteľka MŠ a elementaristka - učiteľka ZŠ.
9. Obsahová náplň je vypracovaná a časovo rozvrhnutá na mesiace a týždne. Učebný plán je vypracovaný podľa aktuálnosti potrieb jednotlivých zložiek. Denné časové rozvrhnutie činností si organizujú vyučujúce, čas nie je limitovaný.
10. Výchovno-vyučovacie obsah je rozvrhnutý na týždne a rešpektujú sa individuálne zvláštnosti dieťaťa, ak je potrebné s dvojjazyčným vyučovaním.
11. Hodnotenie žiakov je slovné. Metódy a formy si volí pedagóg a zapisuje do zvlášť vytvorených tlačív.
12. Týždenný počet hodín jednotlivých zložiek:

- Jazyková príprava 20 hodín
- Rozvoj reči a myslenia (prvouka) 10 hodín
- Základy čítania 5 hodín
- Rozvoj grafických a motoric. činností 5 hodín
- Matematika 10 hodín
- Estetická a pohybová výchova 10 hodín
- Telesná výchova 4 hodiny
- Hudobná výchova 2 hodiny
- Pracovná výchova 2 hodiny
- Výtvarná výchova 2 hodiny

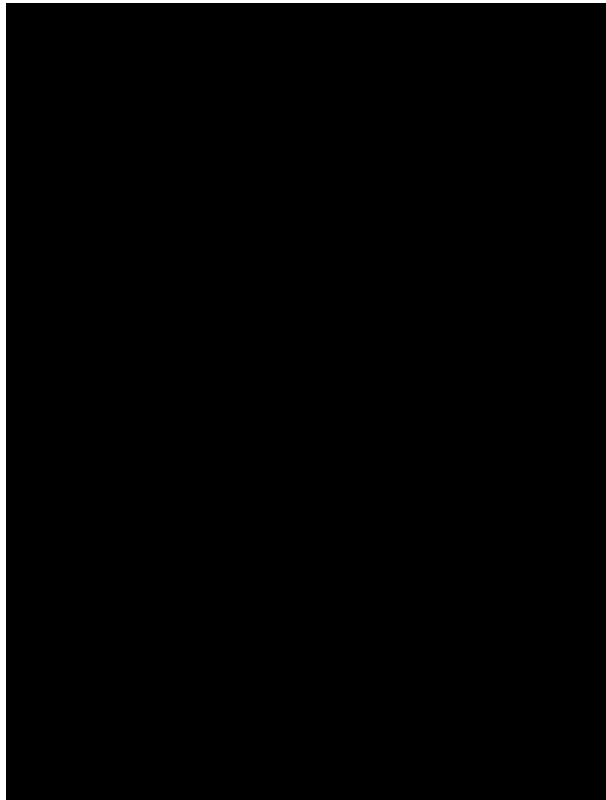
Zaradenie dieťaťa do prípravného ročníka považujeme za najoptimálnejšie, pretože zaradovaním žiakov do špeciálnych vyrovnávajúcich, alebo osobitných škôl daný problém vôbec neriešili a pôsobili demotivujúco.

Touto formou im poskytujeme:

- celodenné pôsobenie,
- podnetné prostredie,
- individuálny prístup pri nízkom počte v triede,
- možnosť zážitku úspešnosti pri znížených nárokoch v oblasti vyučovania,
- celkovú socializáciu pestovania návykov a zručností potrebných v 1. ročníku,
- celkový lepší štart do 1. ročníka a vytvorenie podmienok pre zvládnutie 1. ročníka, pomalšie tempo práce, rozloženie učiva na 1,5 roka.

Stručne sme poukázali na význam zriaďovania prípravných ročníkov ako špecifického programu rozvoja reči a komunikácie, ktorý môže slúžiť nielen pre rómske deti, ale pre všetky deti, ktoré sú z jazykovo a sociálne znevýhodneného rodinného prostredia. Dieťa je v školskom veku postavené náhle pred veľké množstvo úloh a prob-

lémov. Zvlášť rómske deti sa zoznamujú s novými hláskami a naopak, niektoré prestávajú v slovenskom jazyku používať. Dočasné neúspechy by nás nemali odradiť od humanistickej činnosti v pravom slova zmysle slova. Na záver zacitujem J. A. Komenského: “Úcta k ľuďom je podmienkou každého menšieho či väčšieho spoločenstva. Aj dieťa si zasluhuje úctu a k úcte ho musíme viesť na cestách poznania a citlivého prístupu školského vzdelávania.”



S. Tropp: № 4. Farebný drevorez, 1999

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- FONTANA, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha : Portál, 1997.  
 Na pomoc učiteľom rómskych žiakov. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, mládeže a telovýchovy, 1992.  
 LASTOMÍRSKY, S.: Vplyv rodiny na poruchy správania sa u rómskych detí. Prešov : Rukopis diplomovej práce, 1998.  
 LIÉGEONIS, J., P.: Rómovia, Cigáni, kočovníci. Bratislava : Charis, 1995.  
 Perspektívy edukácie žiakov z výchovne menej podnetného prostredia. Zborník. Prešov : MC, 1999.

**Summary:** The author focuses on the importance of establishing pre- school classes for Romany children in order to develop their speech and communication skills.

## MATEMATIKA AKO JEDEN Z PROSTRIEDKOV VÝCHOVY UČITEĽOV PRE 21. STOROČIE

Pavel Klenovčan – Želmíra Sobótková, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

**Anotácia:** Výchovné ciele vyučovania matematiky. Matematická príprava učiteľov pre 1. stupeň ZŠ. Študijné problémy v počiatočných fázach štúdia na vysokej škole, hlavné príčiny a možnosti ich odstránenia.

**KLúčové slová:** vyučovanie matematiky, výchova a vzdelanie, výchovné ciele, príprava učiteľov

Konkrétne informácie, ktoré sme schopní žiakom odovzdať, budú tvoriť len zlomok z poznania ktoréhokoľvek vyučovacieho predmetu a len zlomok z informácií, ktoré budú v živote potrebovať. Ani zvládnutie určitej sústavy

vedomostí nezaručuje ešte schopnosť využiť ich v praktickej činnosti a v budúcom povolání. Množstvo informácií, aj vďaka elektronickej komunikácii, neustále narastá. Školy sa stávajú informačnými centrami s prístupom k celosve-

tovým informáciám. Už aj žiaci na nižších stupňoch škôl pracujú s veľkým množstvom informácií. Mali by byť pripravení triediť ich, vyberať dôležité a odmietajú nepodstatné alebo neplatné. Zvládnutie takéhoto tlaku si od žiakov vyžaduje istú prípravu a práve matematika môže poskytnúť rámec pre osvojenie si praktických myšlienkových zručností a zvládnutie princípov kritického myslenia.

Dôležitou, možno prvoradou úlohou pri vyučovaní matematiky je splniť isté výchovné ciele, t. j. ciele, ktoré sa nachádzajú pod povrchom konkrétneho matematického učiva. Prostredníctvom matematiky má učiteľ možnosť rozvíjať schopnosti žiakov, ktoré sú využiteľné aj v iných predmetoch a v bežnom živote. Žiaci sa prostredníctvom matematiky učia formulovať myšlienky, získavajú schopnosť argumentácie, schopnosť kriticky hodnotiť, ale aj počúvať argumenty iného človeka.

Úzky vzťah medzi výchovou a vyučovaním zdôrazňovali aj poprední myslitelia - pedagógovia minulosti - Komenský, Locke, Pestalozzi, Rousseau, Pirgov a iní. Zdôrazňovali, že vzdelanie je znakom ľudskosti, výchova nemôže byť bez vyučovania (vzdelávania) a vyučovanie bez výchovy. Aj mnohí súčasní učitelia matematiky dávajú do popredia práve výchovné ciele vyučovania matematiky. V. Jodas uvádza: "Vyučovaním matematiky však sledujeme i vyššie ciele, ako je len čo najlepšie pripraviť žiakov na budúce štúdium, resp. na výkon budúceho povolania. Vyučovaním matematiky predsa aj **vychovávame**. Ja sám si pod humanizáciou školy predstavujem premenu školy na dielňu, v ktorej budú vyrastať budúci občania demokratickej spoločnosti. To znamená, že napĺňanie výchovných, alebo širšie povedané, nekognitívnych cieľov je, prinajmenšom, rovnako dôležité ako pragmatická príprava na budúce štúdium či výkon povolania" (1998). Podobne M. Hejný sa v článku Ciele vyučovania matematiky (1998) podrobne zaoberá cieľmi vyučovania matematiky. Uvádza a na konkrétnych príkladoch demonštruje, ako matematika **prispieva**, alebo ako by mohla **prispievať k osobnostnému rastu žiaka, k jeho hodnotovému systému, vzťahu ku spoločnosti, k občianskemu vyzrievaniu**. Píše: "Podľa môjho presvedčenia je však práve tu hlavný zmysel vyučovania matematiky, práve tento cieľ je tým najvýznamnejším a práve on je (alebo by mal byť) najvýraznejším prínosom matematiky ku formovaniu mladej generácie." To považuje za hlavný argument pre rozsiahlu prítomnosť matematiky na školách všetkých stupňov.

Vidíme teda, že ambície samotných učiteľov sú rozsiahle. Mali by naplniť minimálne dve oblasti. Po prvé: poskytnúť žiakom kvalitné vzdelanie, a to nielen v úzkom matematickom zmysle. Po druhé: splniť náročné výchovné ciele. V prvom rade však na plnenie týchto cieľov musí byť pripravený učiteľ. Otázkou teda je, aká by mala byť príprava učiteľov, ktorí budú vyučovať aj matematiku.

Katedra matematiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici sa podieľa na príprave učiteľov pre 1. stupeň základnej školy (ZŠ) a zabezpečuje

štúdium matematiky v študijnom odbore učiteľstvo všeobecno-vzdelávacích predmetov pre 2. stupeň ZŠ. V príspevku sa zameriavame hlavne na problémy a perspektívy štúdia učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ, ale niektoré závery majú širšiu platnosť a týkajú sa aj štúdia učiteľstva pre 2. stupeň ZŠ.

Myslíme si, že je vhodné uviesť si najmä dve skutočnosti:

- budúci učitelia na 1. stupni ZŠ musia počas štúdia zvládnuť množstvo rôznorodých predmetov, od humanitných cez prírodovedné až po "výchovy";
- na štúdium učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ sa nehlásia riešitelia matematickej olympiády, ba ani žiaci (väčšinou), ktorí by na strednej škole boli považovaní vo svojich triedach za dobrých matematikov.

O možných problémoch pri štúdiu matematiky môže veľa napovedať aj priebeh a výsledky prijímacích skúšok. Všetci záujemci o štúdium učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ musia absolvovať v 1. kole praktickú časť skúšky. Podmienkou na prijatie je úspešné vykonanie praktickej skúšky z hudobnej výchovy a aspoň jedného z predmetov výtvarná, telesná výchova. Prvých 50 úspešných na talentových skúškach s najlepšimi výsledkami na strednej škole je prijatých bez ďalších skúšok. Ostatní, ktorí uspeli na praktickej skúške, postupujú do 2. časti, v ktorej robia písomné skúšky z matematiky, slovenského jazyka a literatúry, písomnú a ústnu skúšku z pedagogických predpokladov. Zohľadnenie výsledkov, ktoré dosiahli uchádzači na strednej škole, je iste správne, podporujeme ho a v budúcnosti bude mať pravdepodobne čoraz väčšiu závažnosť. To podporuje aj ten fakt, že v školskom roku 1999 z 19 študentov 1. ročníka (v štúdiu učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ), ktorí zanechali štúdium, boli len štyria, ktorí boli prijatí až po praktickej časti (v 1. kole). Štúdium zanechali z rôznych dôvodov, niektorí ešte pred začiatkom skúškového obdobia.

V súčasnej dobe prijímacia komisia nemá možnosti a ani prostriedky na zohľadnenie úrovne rôznorodých stredných škôl. Pri uvedenom systéme konania prijímacích skúšok sa teda môže stať, že druhú časť skúšky nemusia robiť niektorí absolventi napríklad obchodných akadémií, odborných učilíšť, dievčenských odborných škôl, stredných zdravotníckych škôl, hotelových akadémií, stredných priemyselných škôl a pedagogických a sociálnych akadémií, lebo sú prijatí na základe výsledkov v 1. kole. Napríklad v roku 1999 bolo prijatých 58 absolventov gymnázií a z nich 21 (36,2%) už na základe výsledkov v 1. kole. Zo 42 absolventov iných (horeuvedených) typov stredných škôl bolo na základe výsledkov v 1. kole prijatých 29 študentov (69%). Z uvedeného vyplýva, že na štúdium učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ sa hlásia a aj dostanú absolventi rôznorodých škôl, a teda ich príprava z matematiky na univerzitné štúdium je na značne rozdielnej úrovni. Pritom skúsenosti učiteľov katedry matematiky ukazujú, že absolventi gymnázií sú na univerzitné štúdium lepšie pripravení ako študenti (s porovnateľným prospechom) z iných typov stredných škôl.

Už v spomínanom záujme o učiteľské štúdium a v zložení uchádzačov sú skryté možné študijné problémy hlavne v počiatočných fázach štúdia na vysokej škole. Na zmiernenie uvedených problémov musíme využiť hlavne vlastné prostriedky. Tie vychádzajú z nutnosti istých zmien pri vyučovaní matematiky. Uvedomujeme si ale, že súbor jednotlivých odborných a didaktických poznatkov v učive matematiky je kultúrnym dedičstvom ľudstva, vytváral sa dlhé roky a zásahy do jeho štruktúry musia byť preto citlivé. Nie vždy je známe, ktoré poznatky a postupy určujú ten-ktorý výchovný cieľ a ako formujú konkrétnu osobnosť. Existujú napríklad úspešní podnikatelia, ktorí nemajú ekonomické vzdelanie, politici bez politologického vzdelania alebo spisovatelia bez príslušného literárneho vzdelania. Na druhej strane treba ale priznať, že by sme si asi ťažko vedeli predstaviť napríklad neurochirurga, konštruktéra počítačov a dokonca aj učiteľa bez tvrdého a profesijne zameraného štúdia. K zmenám vo vyučovaní chceme teda pristupovať po dôkladnom rozbere a veľmi uvážlivo. Tieto zmeny by sa mali dotýkať hlavne didaktických postupov. Budúci učiteľ matematiky by si mal, okrem iného, v priebehu vysokoškolského štúdia systematicky pestovať istú "matematickú kultúru", ktorá zahŕňa zvládnutie základných zručností a schopností, schopnosť logiky, tvorivosť, dobrú úroveň predstavivosti, zvládnutie "matematického remesla", t. j. základných schopností potrebných na riešenie úloh, porozumenie teórií a ich aplikácií. Preto okrem napísania vhodných učebných textov sa ukazuje ako nutnosť pripraviť aj vyučovacie a skúškové štandardy, z ktorých bude študentom zrejmé, akú základnú úroveň vedomostí, zručností a schopností je potrebné dosiahnuť na úspešné zvládnutie skúšky, resp. na získanie potrebného počtu kreditov (pri predpokladanom kreditnom systéme štúdia). Ideálne by bolo, ak by sa nám pri príprave štandardov podarilo nadviazať spoluprácu aj s ďalšími fakultami a prípadne vytvoriť spoločnú www stránku.

Pre študentov vyšších ročníkov ponúkame väčší výber seminárov ("tvorivých dielni") a pri ich príprave a realizovaní chceme spolupracovať s katedrami pedagogiky a psychológie. Využijeme aj skúsenosti získané v rámci projektu "Orava", ktorý je spoločným projektom University of Northern

Iowa a združenia Orava pre demokraciu vo vzdelávaní (resp. aj iných projektov, napr. "Zmena", "Step by step"). Na týchto seminároch sa študenti prakticky aj teoreticky oboznámia s inovačnými kreatívnymi metódami vyučovania a učenia.

Mnohé z problémov prípravy budúcich učiteľov matematiky súvisia aj so súčasnou tendenciou slobodného rozvoja a diverzifikácie školstva. Súčasných študentov, budúcich učiteľov, pripravujeme pre rôzne typy škôl, ktoré majú možnosť voliť si vlastné vzdelávacie programy a využívať aj rôzne alternatívne postupy. Takisto na štúdium učiteľstva sa hlásia študenti z rôznorodých škôl. Myslíme si, že práve preto je dôležité, aby pre tých študentov, ktorí chcú pokračovať v štúdiu na vysokej škole, bolo poskytnuté základné učivo z matematiky (a nielen z matematiky) približne rovnakej úrovne pre daný typ školy. Jedným z prostriedkov by mohlo byť aj zavedenie "štátnej maturitnej skúšky" (ŠMS).

V súčasnej dobe je situácia taká, že na univerzitné štúdium, aj také, ktorého súčasťou je štúdium matematiky, sa hlásia aj študenti, ktorí z matematiky nematurovali. Myslíme si ale, že opačný extrém, t. j. zavedenie nového modelu ŠMS pre všetky stredné školy a pre všetkých študentov by tiež nebolo tým najšťastnejším riešením. Podľa nášho názoru, ŠMS pozostávajúca zo slovenského jazyka, niektorého zo svetových jazykov a z matematiky by mala byť povinnou pre tých študentov, ktorí chcú pokračovať v štúdiu na univerzite, prípadne aj na inom type vysokej školy. Takáto skúška by bola (okrem toho, že by odstraňovala istú diskrimináciu absolventov gymnázií) aj štandardom dovnútra každej strednej školy, ktorá má ambície pripraviť študentov na univerzitné štúdium, aj voči vysokým školám a v budúcnosti by mohla objektívne nahrádzať aspoň časť prijímacej skúšky. To je konečne aj zámerom tvorcov novej koncepcie ŠMS. Náместník riaditeľa Štátneho pedagogického ústavu P. Černek uvádza: "Ak sa nám to podarí, tak maturitná skúška sa môže stať súčasťou, alebo môže dokonca nahradiť prijímacie skúšky na vysokých školách." (MONITOR 2000 – nahradí nová maturita prijímacie skúšky na vysokých školách?, 2000).

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

JODAS, V.: Na Slovensku by to mohlo byť inak. In: Ako ďalej vo vyučovaní matematiky. Zborník. Metodické centrá Slovenska, 1998, s. 3-4.

HEJNÝ, M.: Ciele vyučovania matematiky. Pedagogické rozhlady, 1998, č. 3, s. 11-14.

**Summary:** The authors deals with the aims of teaching maths and analyse some problems concerning university entrance exams.

### UPOZORNENIE PRE UČITEĽOV FYZIKY

Príklady na 42. roč. fyzikálnej olympiády SŠ nájdete na našej stránke: [www.mcbb.sk](http://www.mcbb.sk) (sekcia "Čo je nové").

Ak Vaša škola nemá prístup na Internet,

pošlite na našu adresu čistú disketu, na ktorú Vám príklady nahráme a obratom vrátime.

Adresa: Metodické centrum, marketingové odd., Horná 97, 975 46 B. Bystrica

## ALTERNATÍVNE PRÍSTUPY K VYUČOVANIU FYZIKY NA OSEMROČNÝCH GYMNÁZIÁCH, ZŠ A SŠ

Karol Lichtner, Metodické centrum B. Bystrica

**Anotácia:** *Postoje žiakov k fyzike. Potreba alternatívnych prístupov. Systém vyučovania fyziky uzavretým cyklom. Model tvorivého humanistického vyučovania.*

**KLúčové slová:** *fyzika, alternatívne prístupy k vyučovaniu fyziky, systém vyučovania uzavretým cyklom, model THV*

Prečo je nutné zamýšľať sa nad hľadaním alternatívnych prístupov k vyučovaniu fyziky?

Keď si urobíme prieskum vzdelávania žiakov vo fyzike a anketu o postojoch žiakov k vyučovaniu, dozvieme sa, že fyzika patrí skôr k menej obľúbeným predmetom. Už táto skutočnosť je výstražná. Ak k tomu pripočítame skutočný záujem žiakov o prírodovedne dôležité fyzikálne poznatky, budeme až šokovaní, že v bežných gymnaziálnych triedach so všeobecnovzdelávacím zameraním sa toto číslom vyjadrené konštatovanie pohybuje v priemere len okolo 3 – 7 žiakov v plne organizovaných triedach s počtom žiakov viac ako 30. Ak si urobíme anonymný anketový prieskum obľúbenosti fyziky medzi žiakmi prichádzajúcimi do prvého ročníka gymnázia, zistíme, že v niektorých triedach sa objavil v 92 % nezáujem až nenávisť postoj k štúdiu fyzikálnych javov. A nie sú zriedkavé ani vyjadrenia maturantov, ktorí sa domnievajú, že vo svojej budúcej profesionálnej orientácii nebudú fyziku potrebovať, že fyzika ako vyučovací predmet je pre nich, jednoducho povedané, zbytočnou záťažou.

Okrem týchto priamych informácií získaných od žiakov alebo rodičov sa dozvedáme aj o hľadaní optimálneho modelu vyučovania fyziky odborníkmi, s možnosťou zavádzania tzv. integrovanej prírodovedy do školského vyučovania. Vtedy by školská fyzika nadobudla úplne iný charakter, bola by len určitým fragmentom vo vyučovacom procese prírodovedného poznávania sveta. Aj na medzinárodnej konferencii “Príprava učiteľov prírodovedných predmetov 2000” v júni 1998 na Táloch odznelo veľa príspevkov, v ktorých sa autori pokúšali hľadať optimálnejší variant modelu vyučovania fyziky na školách. Skutočnosť, že nastal pokles záujmu žiakov o vysokoškolské štúdium fyziky, je dnes už verejným tajomstvom.

Nechcem robiť podrobnú analýzu príčin týchto javov, ktoré som načrtol. Som však presvedčený, žeby sme sotva našli pedagogicky orientovaného fyzika, ktorý by bol ľahostajný k tomuto problematickému prechodnému stavu vo vyučovaní fyziky. Aj étos veľkých reformných osobností je tým, čo silne pôsobí na časť učiteľov, ktorí spoznali a prežívajú krízu školy v súčasnej dobe a stoja potom pri zrode tvoriaceho sa spoločenstva učiteľov niektorého z reformných hnutí. Všimnime si, že niektoré reformné pedagogické smery, ktoré rozhodujúcim spôsobom ovplyvňujú činnosť rôznych súčasných alternatívnych škôl,

prekračujú svojim poňatím človeka, hranice a obmedzenia jednotlivých špeciálnych vied o človeku a výchove. Môžeme to sledovať u M. Montessoriovej, P. Petersena, R. Steinera, C. Freineta a ďalších (Reis, L.: Pojetí člověka a snahy o přeměny vzdělávání, výchovy a školy).

Všetky významné reformné pedagogické smery boli snahou o radikálnu nápravu školy, výchovy, vzdelávania svojej doby, a tým sa nemohli dostať k rozporu, do opozície nielen so štátnymi verejnými inštitúciami organizujúcimi školstvo, ale tiež s vedou, teóriou, na základe ktorej tieto školy pracovali (napr. akademická, personalistická, technologická, sociokognitívna a kognitívno-psychologická pedagogika a iné).

Reformné smery pôsobia spravidla silno na tvorivo uvažujúcich učiteľov, lebo k nim hovoria zrozumiteľnejšie, oslovujú ich naliehavejšie ako len akademické a pedagogické predstavy.

Problém človeka vo vzťahu ku vzdelaniu a výchove je natoľko významný, že vznikli pokusy o konštituovanie vedeckého odboru – pedagogická antropológia. Podľa nej súčasné reformné smery vytvárajú svoj obraz človeka vo vzdelaní a výchove vlastným spôsobom, pri ktorom sa dotvára celostné (holistické) poňatie človeka, pri ktorom je výchovný čin činom etickým, filozofickým a “umeleckým”. V takejto škole potom pôsobí intuícia, tvorivá fantázia, popri intelektuálnom rozhodovaní i rozhodovanie citom a srdcom. Rozvoj jedinca musíme preto nevyhnutne chápať ako rozvoj osobnosti človeka, ako rozvoj osobnostnej trojjedinosti tela, duše a ducha s harmonicky zjednocujúcim srdcom k sebe a druhým.

Cesta reformy školy a výchovy je cestou k slobode, cestou k vnútornému oslobodzovaniu človeka. Reformné školy sú naplnené solidaritou, altruizmom, láskou. Ľudský fenomén lásky je základom sociálneho bytia týchto škôl. Človek disponujúci súladom srdca a rozumu je antropológickým jadrom reformných pedagogických smerov (Reis, L.: Pojetí člověka a snahy o přeměny vzdělávání, výchovy a školy).

Teraz je ten najlepší čas byť učiteľom. Odvšadiaľ sa ozýva volanie po zmene, všade vládne pocit naliehavosti, ktorá pramení z krízy (Kovaliková, S. – Olsénová, K., 1996). Čínsky znak pre krízu má dvojaký význam: nebezpečenstvo a príležitosť. Nebezpečenstvo spočíva v tom, že nenájde dost' odvahy rýchlo a rozhodne premyslieť

zmeny a pretvorit' doterajší konzervatívny a zastaralý školský systém, ale aj v tom, že nezbadáme príležitosť, ktorú nám poskytol výskum ľudského mozgu a súčasné poznatky aj z holistického poňatia ľudskej osobnosti a psychiky, ale aj zo spoločensko-sociálnej a technologickej potreby výchovno-vyučovacieho procesu.

Keď alternatíva, potom ku ktorej z nich by sme mali upriamiť svoju pozornosť? Všetky z nich skrývajú v sebe dôležitý náboj poznania, v súčasnosti tak potrebný pre kaž-



S. Tropp: DIMENSION III. Farebný drevorez, 1999

dého učiteľa. Spoznanie hľadaneho v súčasnej spoločnosti umožňuje demokraticky a slobodne sa rozhodnúť pre model, ktorý nám s najlepším príspevkom efektu vzdelávania umožní plniť súčasné politicko-spoločenské požiadavky kladené na školu. Je tu šanca pre všetkých, čo vnímajú učiteľskú prácu ako povolanie alebo umenie či oboje súčasne. Nemali by sme pritom strácať zo zreteľa, že vyučovať, znamená navždy vstúpiť do života iných...

Pre nás za najbližší a v súčasnosti najvýhodnejší považujem alternatívny systém vyučovania fyziky uzavretým cyklom. Autormi sú: A. Dribňák, P. Marko a M. Blaško z Košíc. Je to jeden z efektívnych systémov, predstavuje spätnoväzbový systém (spätно-вzбoвe vyučovanie).

Hodina v tomto systéme má zvyčajne tri časti:

**Prvá časť hodiny** má za cieľ motivovať žiakov (trvá približne 9 minút) na aktívnu činnosť, kde sa iniciuje tvorba poznávacích potrieb.

**Druhá časť hodiny** obsahuje poznávaciu a osvojovaciu činnosť žiakov. Trvá 25 – 28 minút.

**Tretia časť hodiny** je časťou kontroly a korektúr učebnej činnosti. Trvá približne 9 minút.

Priebežný test si učiteľ na každú takúto hodinu vypracuje osobitne. Neznámkuje sa, ale boduje a každý si svoj výsledok vyhodnotí a zapíše do prehľadu bodov. Po teste žiaci diskutujú o odpovediach a chybách. Test je z učiva, ktoré sa práve preberalo na hodine.

#### Hlavné výhody tohto systému sú:

- žiaci sa nemusia učiť doma, nemajú domáce úlohy;
- samostatná a skupinová práca, kde sa žiaci učia spolupracovať, hodnotiť, kritizovať;
- takéto vyučovanie viac motivuje žiakov, lebo vedia, že na každej hodine budú písať test;
- hodnotenie je objektívne, lebo žiaci sami píšu a vyhodnocujú test;
- učivo je rozložené do menších celkov, čo umožňuje dobre koncentrovať pozornosť – v prípade nepochopenia má žiak možnosť konzultovať v rámci hodiny so spolužiakmi aj s učiteľom;
- experimentálne výsledky ukazujú, že osvojenie látky sa zvýšilo až o jednu tretinu – žiaci sa naučia o tretinu viac ako pri tradičnom spôsobe vyučovania.

#### Relatívnymi nevýhodami sa javia tieto skutočnosti:

- vysoká náročnosť na prípravu učiteľa (inštrukčné listy, testy a pod.);
- vonkajšia motivácia, ktorá môže prerásť do vnútornej;
- menšie možnosti na tvorenie nondirektívneho vzťahu (napr. rogersovského typu) medzi učiteľom a žiakom (Zelina, M., 1993).

#### Alternatívny systém ITV S. Kovalikovej a K. Olsenovej

Integrované tematické vyučovanie (používa skratku ITV), ako systémovú inováciu vzdelávania založenú na integrovanom systéme vypracovali Susan J. Kovaliková a Karen D. Olsenová z Kalifornie. Autorky uskutočnili niekoľko seminárov aj na Slovensku a prvé dve školy tohto typu začali u nás činnosť v roku 1992 - jedna cirkevná a jedna štátna škola v Bratislave - v spolupráci s kabinetom tvorivosti SAV v Bratislave.

ITV systém je postavený na inovácii v troch oblastiach:

- novší pohľad na rozvíjanie psychických funkcií a výskum činnosti mozgu vo vzdelávacom procese;
- inovácia metód a stratégií vyučovania;
- zmena osnov a obsahu vyučovania formou zmeny kurikula.

Nová filozofia osnov (kurikulárna transformácia) stavia na troch krokoch:

1. výber celoročnej témy (tém);
2. určenie kľúčových bodov, pojmov;
3. príprava úloh, aktivít, činností.

Novší pohľad na rozvoj psychických funkcií a procesov je postavený na:

- teórii kognitívnych cieľov B. S. Blooma;

- teórii siedmich inteligencií H. Gardnera.

Bloomova taxonómia (ktorá je základom aj v iných alternatívnych systémov školstva) požaduje na každej hodine rozvíjať u každého žiaka všetkých šesť kognitívnych oblastí.

Bloomova koncepcia kognitívnych cieľov sa tu dopĺňa a spája s teóriou siedmich inteligencií H. Gardnera.

Riadenie diania v triede zahrňuje princípy spolužitia a disciplíny v triede a ide o etické princípy, ktoré pomáhajú rozvíjať tvorivosť a osobnosť žiakov (tzv. zlaté alebo celoživotné pravidlá etiky). Uplatňuje sa tu kooperatívne učenie, čo znamená, že žiaci sa učia navzájom, kladú si otázky, radia sa a vysvetľujú. Aktívne vyučovanie znamená to, že učiteľ je tiež "žiakom" na hodine, pripravuje úlohy, podmienky a spolu so žiakmi objavuje. Faktické a emocionálne hodnotenie nevychádza len od učiteľa, ale najmä od žiakov. Hodnotí sa nielen to, čo vedia, alebo sa naučili (fakty), ale aj ako sa cítili, čo prežívali (emocionálne hodnotenie). Praktické využitie – predstavuje napojenie učenia sa na život, prax žiakov, na obec, okolie, rodinu. Každá téma sa komponuje tak, aby bola aplikovateľná v praxi.

Pri vyučovaní fyziky sa dá filozofia tohto alternatívneho systému využiť po tematických celkoch. Pomocou brainstormingu sa hľadajú nosné myšlienky vybranej fyzikálnej témy, ktoré sa potom v skupinách spracovávajú (formou tzv. tvorivej dielne) klasicky, písanou alebo kreslenou formou. Na záver sa realizuje prezentácia výsledkov tvorivého snaženia žiakov a vzájomné hodnotenie.

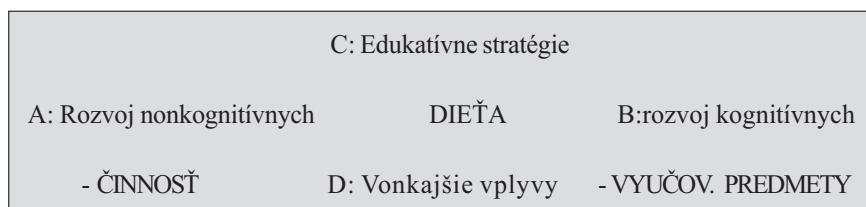
Použitie uvedenej alternatívy si však vyžaduje aspoň dve vyučovacie hodiny po sebe, najlepšie na konci vyučovania, aby nebolo nutné žiakov obmedzovať resp. stresovať časovým limitom. Vytvorený materiál je vhodné použiť na propagáciu pre ostatných žiakov alebo ako súčasť výzdoby triedy.

Téma sa má podávať tak, že rozvíja všetky kognitívne funkcie, všetky druhy inteligencie a pritom sa zohľadňujú otázky "humanizácie" vzťahu učiteľ – žiak, najmä pomocou vyučovacích stratégií, ktoré sú v mnohom podobné stratégiám C. Rogersa.

Model tvorivého humanistického vyučovania" (THV) je modelom Miloty a Mirona Zelinovcov. Podľa tohto modelu v strede záujmu tvorivého humanistického vyučovania je dieťa. Schematicky môžeme tento model znázorniť takto (pozri obr. 1):

**Dimenzia A** – v modeli predstavuje

Obr. 1 Model THV



rozvoj nonkognitívnych mimopoznávacích funkcií. Filozofia modelu THV vychádza zo vzťahu funkcie a činnosti. Činnosť má byť zameraná na rozvoj funkcie. Rozvíjať funkciu bez činnosti nie je možné.

**Dimenzia B** – rozvíja kognitívne funkcie prostredníctvom vyučovacích predmetov. Sú to: vnímanie, pamäť, senzomotorické funkcie – naučiť žiakov vnímať veci a javy čo najkomplexnejšie (všetkými zmyslami).

**Dimenzia C** – zahŕňa v sebe voľbu postupov a metód používaných učiteľom na rozvoj kognitívnych a nonkognitívnych funkcií žiakov.

**Dimenzia D** – obsahuje v sebe činitele, ako osobnosť pedagóga, učebnice, školskú politiku, organizáciu výchovno-vyučovacieho procesu, prostredie, rodinu, zdravie atď. (Zelinová - Zelina, 1994).

Naplniť myšlienky uvedeného modelu na hodinách fyziky je najvhodnejšie realizovať formou experimentálneho činnostného vyučovania alebo vyučovania s použitím animačných experimentov formou aktivít žiakov v role hercov. Činnosť vyučovanie fyziky a aj vyučovanie s používaním animačných experimentov patria k zážitkovým formám vyučovacích hodín, ktoré naplňajú žiakov pozitívnym emocionálnym základom, radosťou - a čo je najdôležitejšie - dobrým vzťahom k predmetu, učiteľovi a škole. Nájsť správnu proporciu týchto vzťahov, a teda aj cestu k ozajstnému pedagogickému majstrovstvu, to si vyžaduje pochopiť ducha alternatívnych škôl (aspoň tých najznámejších), vniknúť do psychológie medziľudských vzťahov, ale aj veľkú dávku úsilia a trpezlivosti. Odmenou za to je "len" vďačnosť a úspech zverencov a možno aj nepoznaný pocit šťastia a sebaistoty z dobre vykonanej práce.

Na záver si dovoľujem požiadať kolegov, aby sme všemožne pomáhali vytvoriť novú kultúru školy. Pretože nielen osvojovanie si poznatkov minulosti, ale najmä schopnosť riešiť súčasné problémy je nevyhnutným cieľom našej školy. Nerobme inkvizítorov súčasnej zmene života, lebo najdôležitejším základom súčasnej výchovy civilizovaného sveta je filozofia zmeny.

Vyučovať znamená navždy vstúpiť do života budúcnosti.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BERTRAND, I.: *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998.  
 KOVALIKOVÁ, S. – OLSENOVÁ, K.: *Integrované tematické vyučovanie*. Bratislava : Faber, 1996.  
 RIES, L.: *Pojetí člověka a snahy o přeměny vzdělávání, výchovy a školy*.  
 ZELINOVÁ, M. – ZELINA, M.: *Model tvorivého humanistického vyučovania*. Bratislava : ŠPÚ, 1994.

**Summary:** The author considers reasons of learners' negative approach to physics and presents new alternative ways of teaching and learning this subject. A possible alternative under consideration is teaching physics in a close cycle and a model of creative humanistic approach.



## PODNETNÉ MYŠLIENKY PRE MATEMATIKOV A LOGIKOV

K. GÖDEL: FILOZOFICKÉ ESEJE. PRAHA : OIKOYMENH, 1999.

Dušan Jedinák, Topoľčany

Od tridsiatych rokov nášho storočia sú myšlienky Kurta Gödela (1896 – 1978) podnetné pre mnohých matematikov a logikov. Od štridsiatych rokov sa tento významný logik a matematik zaoberal filozofiou. Uvedená publikácia obsahuje všetky známe Gödelove eseje z filozofie matematiky a logiky: O nerozhodnutelných vetách (1932), Súčasná situácia v základoch matematiky (1933), Russellova matematická logika (1944), Čo je Cantorov problém kontinua? (1947/1964), Niektoré fundamentálne vety o základoch matematiky a ich filozofické dôsledky (1951), Je matematika syntaxou jazyka? (1953), Moderný vývoj základov matematiky vo svetle filozofie (1961). Osudy týchto prác sú priblížené v poznámke prekladateľa J. Fialu v závere knižky.

“Každý formálny systém s konečne veľa axiómami, ktorý obsahuje aritmetiku prirodzených čísel, je neúplný.” Táto dokázaná veta ukončila bezbrehú pýchu niektorých

matematikov na svoju vedu. Nemôže existovať žiadny dôkaz bezrozhodnosti formálneho systému, ktorý by sa dal vyjadriť na základe tohto samotného systému. Gödel ukázal ilúziu o možnosti úplnej formalizácie nášho poznania.

Matematická logika obsahuje idey a princípy nachádzajúce sa v základoch všetkých vied. O umocnení schopnosti rozumu vhodných myšlienkovým postupom túžilo už veľa mysliteľov. Význam fundamentálnych viet o základoch matematiky môžete spoznať aj z pera najväčšieho logika 20. storočia K. Gödela v tejto knižke, ktorej čítanie však nie je “prechádzkou ružovým sadom”. “Existuje tesný vzťah medzi matematikou a jazykom... Matematika nevyrastá z jazyka, ale jazyk je možný len vďaka matematike.”

V závere publikácie sa dozvieme, že Gödel spoznal význam Husserlovej fenomenológie (ako metódy na vysvetlenie zmyslu) pre východiská z krízy základov matematiky.

### INFORMÁCIE

## ČÍM MA OSLOVILA DALTONSKÁ ŠKOLA

Simona Babiaková, Metodické centrum Banská Bystrica

Asociácia českých daltonských škôl v Brne organizovala vzdelávacie podujatie, na ktorom som mala možnosť vidieť a zažiť, ako v školskej praxi vyzerá sloboda, samostatnosť a spolupráca nielen vo vzťahu k žiakom, ale aj ako výsada učiteľov a vychovávateľov. Výhodou daltonskej školy je možnosť jej aplikácie od materskej školy až po ukončenie povinnej školskej dochádzky. Skoro 50 rokov sa dostávali informácie o DALTONE do povedomia učiteľov ČSSR len ako informácie z odboru histórie pedagogických vied. Vo svete nebol daltonský plán odsunutý do histórie, ale bol dokonale rozpracovaný a doplnený o nové poznatky. V Českej republike v Brne dnes pracujú štyri daltonské základné školy s materskými školami na Husovej, Chalabalovej, Křídlovickej a Muteřickej ulici, ktoré sú členmi medzinárodnej siete škôl Dalton Internacional a prostredníctvom Asociácie českých daltonských škôl presadzujú daltonské metódy v praxi. Dalton Internacional združuje daltonské školy z Holandska, USA, Japonska a Austrálie.

Daltonské školy učia svojich žiakov a pedagógov byť slobodným. Sloboda sa tu chápe ako zodpovednosť. Vyučujúci sa vzdáva vlastnej dôležitosti v triede a zodpovednosť za proces učenia prenáša na žiaka. Vedenie školy

zase dáva svojim pedagógom do rúk zodpovednosť za to, aby inovácia výchovno-vzdelávacieho procesu priniesla žiadané výsledky. Ďalším princípom daltonskej školy je samostatnosť. Žiaci samostatne vnímajú zadania úloh a hľadajú ich riešenia. Možnosť samostatnej práce silno ovplyvňuje motiváciu žiakov a je dôležitým didakticko-organizačným faktorom. Žiaci samostatne pracujú na vlastnej úrovni a učiteľ má vtedy čas venovať sa individuálne tým žiakom, ktorí jeho pomoc potrebujú. Zadanie samostatných úloh nie je rozhodne jednoduché. Predpokladá preniknutie učiteľa do obsahu učiva a znalosti individuálneho vývoja žiakov. Daltonský blok na prvom stupni ZŠ býva jedenkrát týždenne. Trvá dve hodiny. Na začiatku bloku učiteľ zadáva úlohy písomne na tabuľu aj verbálne vysvetlí, ako pracovať a pripomenie pravidlá. Pri samostatnej práci sa žiaci učia spoliehať sami na seba. Môžu sa rozhodnúť, ktorú úlohu vypracujú ako prvú. Tí najaktívnejší vypracujú úlohu navyše, za ktorú získajú body na daltonskom metri.

Daltonský meter predstavuje jeden zo spôsobov hodnotenia v daltonskej škole. Daltonský meter má rôznu podobu. Môže byť z papiera, z plastu alebo to môže byť

meter krajčírsky. Výhodou je, že ho deti majú celý školský rok pred očami a učia sa tak orientovať v číselnej osi. Na metri si žiak vyznačuje kôličkami získané body po zhodnotení práce. Žiaci sú hodnotení individuálne. Učiteľ kontroluje úlohy s každým žiakom. Uplatňuje sa tak okamžitá spätná väzba. Aj menej vydarený výkon je ohodnotený, aj keď menším počtom bodov. Dieťa tak nie je stresované klasifikáciou. Po dosiahnutí určitého čiastkového cieľa (napr. v 1. ročníku po 20 bodoch) je dieťa odmenené nálepkou alebo pečiatkou.

Ruka v ruke s výcvikom samostatnosti sa rozvíja aj spolupráca. Dieťa sa pri riešení samostatnej úlohy môže poradiť so spolužiakom, alebo si to, čo nevie, vyhľadá v encyklopédii, v učebnici a inde. Len v krajnom prípade žiada o pomoc učiteľa. Učiteľ mu riešenie úlohy nepredloží hotové, ale odporučí mu spôsob, ako úlohu vyriešiť. Veľmi oceňujem to, že v daltonských triedach neexistuje nekonečné sedenie žiakov v laviciach. Deti sa voľne pohybujú po triede za vopred dohodnutých podmienok. Spolužiaci sú k sebe ohľaduplní a nerušia sa navzájom. V miestnostiach sú koberce, ktoré slúžia na hranie, dramatizáciu rozprávok a odpočinok. Deti majú svoje vlastné zásuvky, do ktorých si ukladajú pomôcky a učebnice. Do osobitných zakladačov si ukladajú hotové práce a úlohy. V škole na Husovej ulici je zaradený aj rehabilitačný program, pri ktorom žiaci sedia nie na stoličkách, ale na gumených balónoch. Tieto im umožňujú precvičovanie chrbtového a krčného svalstva. Balóny nerušia a ľahko sa s nimi manipuluje. Je teda jasné, že pohyb je neodmysliteľnou súčasťou daltonskej školy. V triedach základnej aj materskej školy som postrehla niektoré spoločné prvky, ktoré charakterizujú "DALTON". Každý deň je označený farbou. Teda dokonca aj deti predškolského veku majú vždy prehľad o dňoch v týždni ešte skôr, než sa naučia čítať. V triedach tiež nesmie chýbať tabuľa úloh. Sú to vlastne tabule s obrázkami úloh, ktoré deti vykonávajú (polievanie kvetov, upratovanie skriniek, rozdeľovanie pomôcok...). Pri obrázkoch sú vždy iné fotografie alebo značky detí, aby sa v práci všetci striedali.

Nemenej zaujímavý je aj "balíček denného režimu". Tvorí ho súbor kariet so symbolmi aktivít, ktoré sa budú plniť počas daltonského dňa. Deti si môžu aktivity voľiť a samostatne plánovať ich priebeh vždy vtedy, keď splnia

povinné úlohy. Aktivitu, ktorú plnia, označia farebným špendlíkom, magnetkou, korálikom a podobne. Všetky aktivity a splnené úlohy sú vyhodnotené aj na konci týždňa. Každé dieťa si môže na tabuli prečítať, čo v priebehu týždňa dosiahlo. Aj rodičia majú prehľad o tom, čím sa ich dieťa zaoberá. Na druhom stupni si žiaci plánujú učivo a úlohy na dlhšie obdobie. Je to zväčša na mesiac. V daltonských blokoch spolupracujú odborní učitelia a žiaci z jedného ročníka sa delia do rôznych daltonských blokov.

Postrehla som, že v daltonských triedach pracujú bežne aj deti s vývinovými poruchami učenia. Žiaci s vážnymi poruchami učenia pri samostatnej práci v daltonskom bloku zväčša zlyhávajú. Dvojhodinová samostatná práca je pre nich demotivujúca. Počas dlhého časového úseku sa stáva cieľ úlohy nedohľadný. Osvedčilo sa pracovať s týmito žiakmi individuálne, po kratších blokoch, aby aj oni dosiahli cieľ.

Deti s výchovnými problémami, nesústredená a nestabilná, sa stávajú na daltonských hodinách najpracovitejšími. Konečne majú zodpovednosť samé za seba, konečne môžu ukázať, čo dokážu. Takýmto deťom treba často vymedziť prísnejšie pravidlá, ktoré sú prispôbené ich mentalite, ale všetko s cieľom ich plnej samostatnosti a zodpovednosti.

"Základným predpokladom dobrej organizácie daltonskej školy je spolupráca a vzájomná komunikácia medzi vedením školy a vyučujúcimi. Riaditelia týchto škôl popri sledovaní výchovno-vyučovacích cieľov podporujú aj aktívnu spoluúčasť všetkých svojich pedagógov na vytváraní celkovej koncepcie školy." (Hans Wenke a Roel Röhner, 2000, str. 99) Celý proces inovácií na daltonských školách prechádza tromi fázami: od stanovenia cieľa cez jeho realizáciu k pevnému zakotveniu inovácie do programu školy. V tomto procese je nevyhnutná participácia všetkých učiteľov a pracovníkov školy na vnútornom riadení organizácie. Zvyšuje sa tak pocit spolupatričnosti a dobre funguje spolupráca. Vedenie školy prijíma nové nápady a návrhy od podriadených, pretože vie, že iniciatíva je základom úspechu v procese zmien.

Na záver treba dodať, že samostatné učenie, ktoré dominuje v daltonskej škole, malo by sa stať samozrejmosťou pre moderného človeka. Ľudia, ktorí chcú kráčať s dobou, musia sa pripraviť na to, že sa budú samostatne učiť po celý život.

## SPOLUPRÁCA MEDZI VŠ A ZUŠ

Ján Husár, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Pred niekoľkými rokmi bola medzi pedagógmi zo Základnej umeleckej školy vo Zvolene a z Katedry výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici realizácia výtvarných programov a projektov v pedagogickej praxi nosnou témou v ich vzájomnom vzťahu. Osobné kontakty a prirodzená odborná a pedagogická spolupráca priniesli v poslednom období

niekoľko zaujímavých výsledkov. Priame pedagogické pôsobenie v ZUŠ vo Zvolene smerovalo nielen k snahe rozširovať možnosti a spôsoby výtvarnej práce s deťmi, ale prinieslo okrem pomoci pri zvyšovaní odbornej kvalifikácie učiteľov ZUŠ aj možnosť priameho vstupu poslucháčov do pedagogickej praxe na tejto škole. Iniciatíva učiteľov výtvarnej výchovy na spomínaných školách vyú-

stila v novembri roku 2000 do vzájomnej zmluvy o spolupráci, ktorú potvrdili zástupcovia OÚ - odboru školstva, mládeže a telesnej kultúry vo Zvolene, zástupcovia PF UMB v Banskej Bystrici a riaditeľ ZUŠ vo Zvolene.

Vďaka uvedeným aktivitám môžu žiaci, poslucháči i učitelia konfrontovať výsledky svojej práce nielen vo vzťahu k teórii vyučovania výtvarnej výchovy, ale aj vo vzťahu k transformácii výtvarných programov, projektov a názorov do vyučovacieho procesu.

Neoddeliteľnou súčasťou výchovy naďalej zostávajú výtvarné realizácie odkrývajúce de facto ciele, obsah i metódy práce, ktoré učiteľ využil vo vyučovaní.

Artefakty sú však aj obrazom zachytávajúcim tvorivé snaženia žiakov a študentov v procese formovania ich výtvarného názoru. Nech už sa budú koncepcie prikláňať ku ktorémukoľvek súčasnému prúdu vo výtvarnej výchove, v prácach vznikajúcich v procese vyučovania zostanú materializované myšlienky i duchovné odkazy učiteľa aj jeho žiakov. V porovnaní s ostatnými vyučujúcimi predmetmi môžu byť výsledky pedagogickej a výtvarnej práce kedykoľvek dostupné, kontrolované a zverejňované. Výstavná činnosť sa tak stáva súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu.

Nateraz poslednou aktivitou už spomínaných škôl je prezentácia výtvarných prác študentov PF UMB v priestoroch ZUŠ vo Zvolene, ktorú by sme mohli považovať za náčrt problematiky výtvarnej prípravy, ktorú zabezpečuje KVV PF UMB. Rozsah a štruktúra štúdia nedovoľujú poskytnúť komplexný a ucelený obraz; navyše jednou z dôležitých zásad školy je väzba na spôsoby tvorby v súčasnom umení, čo prirodzene vedie k aktualizácii cieľov, obsahov i metód práce.

Podobné výstavy označujú ich zostavovatelia ako pracovné stretnutia. Tieto môžu obsahovať i konfrontačný aspekt, ale prvoplánovo sa zameriavajú na didakticko-výtvarnú rovinu problému.

Projekty a programy prezentované ako študijné okruhy v praktických výtvarných disciplínach na KVV PF UMB môžeme označiť za východiská, ktoré majú v blízkej budúcnosti ovplyvňovať smerovanie praktickej výtvarnej výchovy v základných školách. Už spomínaný konfrontačný moment výstavy teda môže spočívať v úvahe o aktuálnosti a správnosti smerovania školy, ale aj v úvahe o možnosti či potrebe naznačené programy považovať za základ budúcej výtvarno-pedagogickej praxe.

Pozornosti návštevníka výstavy zrejme neunikne fakt, že určité skupiny prác prináležia k študijným disciplínam a prikláňajú sa viac tradičnému prístupu k problematike, iné skupiny prác riešia úlohy s druhovými presahmi a využívajú vo väčšej miere napríklad kombinácie techník. Na výstave sa totiž prezentujú výstupy poslucháčov učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ, ale zastúpená je i prácami študentov učiteľstva všeobecno-vzdelávacích predmetov pre 5. až 9. ročník s výtvarnou výchovou ako aprobačným predmetom. Vymedzenie kresbou, grafikou, maľbou či plastikou

prináleží viac odbornej výtvarnej príprave. Základ jednotlivých disciplín vytváraný počas prvých troch rokov štúdia je chápaný ako fundament, na ktorom môže poslucháč postaviť svoje rozhodnutia o vlastnej výtvarnej sebarealizácii, špecializovať sa, ale aj prebrať väčšiu zodpovednosť za svoj študijný výkon. Škola však nateraz nemá absolventov odborného štúdia, pretože funguje len štvrtý rok, a preto výstava zachytáva len obdobie prvých troch rokov.

Práce zatiaľ nepôsobia uvoľneným dojmom, cítiť v nich rešpektovanie pedagogického vedenia, len ťažko by sme mohli hovoriť o suverénom zvládnutí formy. Napriek tomu evidentne dokumentujú úsilie o zjavné a zreteľné uplatnenie výrazových prostriedkov v ich čistej a náležitej podobe.

Táto tendencia je zjavná aj pre kresbu (pedagóg: doc. PaedDr. Tropp), v ktorej okrem striedania druhov a techník nájdeme príklady rôznych spôsobov kresliarskeho zobrazovania slúžiacich na napĺňanie tematických okruhov a zadaní. Kresba je v tomto štádiu chápaná aj ako nevyhnutná platforma ostatných disciplín, ale tiež ako základ pre vizuálnu komunikáciu.

V grafike (pedagóg: doc. Sokol, akad. maliar) má poslucháč zvládnuť problematiku druhov a celý proces tvorby voľnej grafiky, predovšetkým však technické a technologické postupy. Výber grafických prác bol obmedzený na tlač z výšky, presahy do kombinácií techník či problematiku grafického dizajnu riešia iné študijné programy.

Rovnako maľba (pedagóg: PaedDr. Bárdi) v odbornom štúdiu predstavuje ucelený výstup zameraný na uplatňovanie farby, pochopenie významu a skúmanie rozsahu jej používania.

Plošné práce dopĺňa modelovanie (pedagóg: PaedDr. J. Husár), cieľom ktorého je okrem prijateľného zvládnutia remesla naučiť v prvých rokoch štúdia základné postupy a princípy sochárskeho zobrazovania a rozvíjať priestorové výtvarné myslenie a čítanie od racionálneho a analytického skúmania až po nezávislý vzťah k modelu.

Práce poslucháčov učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ sú súčasťou tejto výstavy rovnako, ako tvoria neoddeliteľnú súčasť štúdia, ktoré zabezpečuje KVV. Na výstave sú ich práce prezentované ako študijné výtvarné projekty, ktoré sa viažu na výtvarnú hru a experiment alebo napríklad na tzv. náhradné formy grafiky.

V porovnaní s prácami odborového štúdia môžu dokonca pôsobiť prirodzenejšie či uvoľnenejšie. Artefakty dokumentujú niektoré súčasné trendy a postupy transformované z oblasti umenia, napríklad copy art, počítačové spracovania, realizačné interpretácie a podobne. Cieľom takýchto postupov je poukázať na možnosti voľného nazerania na námet nielen v zmysle premeny jeho obsahu, ale skúmať aj výsledné zmeny ovplyvnené používaním rôznych výtvarných techník a prostriedkov.

Výstava Stretnutie č.12 nemá ambície prezentovať to najlepšie, čo vzniklo počas troch rokov odborného štúdia na pôde KVV PF UMB v B. Bystrici, nechce byť ani reprezentatívou výstavou. Chce však ukázať deťom výtvarného

odboru ZUŠ, ich rodičom a návštevníkom, že predpokladom výtvarnej práce je základ, zvládnutie istej miery

poznatkového systému a zručností, ktoré však samy osebe nemajú takú hodnotu ako vtedy, keď sa spoja s tvorivosťou.

## PREDSTAVUJEME

### STANISLAV TROPP: PEDAGÓG - VÝTVARNÍK, VÝTVARNÍK - GRAFIK ...

Katarína Sokolová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

V skončenom miléniovom roku sa dožíva významného životného jubilea doc. Stanislav Tropp (nar. 1950). Jeho osobnosť profilujú a definujú dve profesijné orientácie: na jednej strane je to pôsobnosť pedagogická a na strane druhej umelecká. Ich spoločným menovateľom je sféra výtvarná. Tropp je v oboch týchto zameraniach skúseným a uznávaným odborníkom. Jeho autorita sa postupne utvárala predovšetkým zásluhou vlastného ponímania a prístupu k oblastiam svojich aktivít (ako učiteľa a ako výtvarníka), ktoré vníma vo vzájomnej prepojenosti, nadväznosti. Tento postoj dotvára ďalší rys: Tropp nič nenecháva na náhodu, všetko si overuje. Cez systematické poznávanie preniká k podstate javov a problémov, k ich širším vzťahovým súvislostiam. Jedinečné zdroje pre pedagogickú prácu na katedre výtvarnej výchovy PF UMB mu poskytuje jednak aktívna prax na zvolenskej ZUŠ, koncepcná činnosť na banskobystrickom Metodickom centre, jednak vlastná umelecká aktivita. Preto to, čo odovzdáva svojim študentom na PF, nie je odtrhnuté od života ani od autenticity umeleckej reči. Dôverné poznanie problematik mu umožňuje chápať rozdiely i paralely medzi výtvarnou výchovou a oblasťou umeleckej tvorby a poskytuje mu skutočnú kompetenciu pre tvorbu ciest vo sfére výchovy a vzdelávania. Podnetné sú jeho názory, ktoré sformuloval v početnom rade odborného publikovaného materiálu. Inicioval, koncipoval a spoluorganizoval výstavy profesionálneho umenia i žiackych a študentských prác, ako aj medzinárodné vedecké konferencie. Má hlavnú zásluhu na tom, že viaceré osobnosti nášho vedeckého a umeleckého života (napr. prof. R. Fila, prof. V. Popovič, prof. K. Ondreička) vysoko ohodnotili kvalitatívnu úroveň aktivít KVV PF UMB.

Ako výtvarník je S. Tropp na našej umeleckej scéne známy hlavne svojou voľnou grafickou tvorbou (venuje sa však aj kresbe, ilustrácii a grafickému designu). V doterajšej genéze jeho tvorby nachádzame tri formálno-názorové celky a dve programové polohy. Od konca 70. a v 80. rokoch sledoval realistický imaginatívny prejav. Neskôr prešiel k expresívnemu výrazu a do centra jeho záujmu sa dostala symbolika permutovaného motívu zvierat'a - človeka ako metafory etických vzťahov. V 90. rokoch Tropp začal rozvíjať iný prejav, smerujúci k abstraktnému programu.

Tento obrat znamená zároveň nový kvalitatívny stupeň a medzník v jeho tvorbe. Prísnosť formálnej stavby vystriedala v dielach uvoľnená suverenita spojená s pripúšťaním náhodnosti. Takýto obrat prezrádza vnútorné prehodnotenie, zmenu postoja k vlastnej tvorbe a týka sa komplexu jej determinantov: ideového a námetového zdroja (stala sa ním duchovná transformácia vlastného zmyslového zážitku reality), zmeny vyjadrovacieho média (hlbkotlač nahradil výškotlačový drevorez a drevoryt), výrazových prostriedkov (začala dominovať farba), spôsobu tvorby (v prospech spontánnosti, experimentovaniu), chápania grafického listu (opúšťa komomnosť formátu v prospech rozmerného, sériovo rozvíjaného "obrazu") i spôsobu prezentácie (grafika ako objekt, inštalácia). Výslednú kompozíciu diela realizuje deštruktívnym, emocionálnym, tvorivým princípom (následné prerývanie a tlač matrice postupne buduje farebnú štruktúralnosť). Na túto v niektorých cykloch aplikuje opačný - konštruktívny, racionálny tvorivý princíp (definuje priestor horizontálami a vertikálami). Do Troppovho prejavu vstúpila takto dimenzia času - procesualnosť. Realizácia diela už nepredstavuje už len systém prípravných technologických a technických úkonov, ale tieto sa prevetľujú do roviny duchovnej, pričom sa vizualizujú a stávajú sa súčasťou sémantického rozmeru odtlačku. Tropp takýmto ponímaním grafiky, patrí na našej výtvarnej scéne k autorom - inovátorom. Zároveň mení aj vnímanie grafického diela: vnímateľa stavia do nových situácií komunikácie s dielom, komunikácie diela s dielom i diela s priestorom.

Problém komunikácie je oblasťou, ktorá dominuje v Troppových záujmoch, a to ako pedagóga, výtvarníka, teoretika aj praktika. Skúma ju z viacerých aspektov, foriem prejavu, významu a funkcií. Tento jeho záujem nie je náhodný. Ide totiž o jednu z kardinálnych vlastností a relevantných prvkov ako sféry umenia, tak aj výchovy. Zároveň ide o oblasť vnútorne dynamickú, rôznorodú, poskytujúcu priestor k viacvrstvovým a hlbším štúdiám.

Načrtnutý obraz S. Troppa má len skicovitý charakter, nepodáva jeho osobnosť a aktivity úplne. Aj z uvedeného však vyplýva, že do svojich 50-tin toho stihol skutočne veľa. Dôležitá však nie je kvantita, ale kvalita výsledkov činnosti a dôležité je aj to, že čas, ktorý sa pred Troppom otvára, znásobí plody jeho tvorivého spôsobu života.