

O POTREBE ZMENY KULTÚRY SLOVENSKEJ ŠKOLY Z POHLADU RODIČA

Monika Jurčová, Nitra

Anotácia: Pohľad rodiča na kultúru slovenskej školy na základe vlastnej skúsenosti.

KLúčové slová: kultúra školy, žiak, učiteľ, vyučovací predmet dejepis

So záujmom som si prečítala úvahu Štefana Harkabusa (Pedagogické rozhľady, 1/2004) a veľmi si vážim názory prezentované v tejto štúdii. Som presvedčená, že vyjadrujú niektoré problémy žiakov a rodičov v komunikácii s učiteľmi.

Rada by som čitateľom priblížila **konkrétny prípad** a konfrontovala ho s odbornými vyjadreniami autora článku. V teste pre žiakov 5. ročníka ZŠ učiteľka zadala otázku: **Čo je to dejepis?**

Žiak odpovedal: **Dejepis je veda, ktorá skúma históriu.** Učiteľka klasifikovala odpoveď ako nesprávnu.

Správna odpoveď mala podľa učebnice znieť: Dejepis je veda, ktorá skúma minulosť.

Hodnotenie otázky ma ako rodiča prekvapilo, a preto som nalistovala slovník cudzích slov. Podľa tohto zdroja história je: 1. súhrn dejov v minulosti, minulosť, dejiny, 2. veda o vývoji spoločnosti, dejepis (Ivanová-Šalingová, 1988).

Navštívila som učiteľku dejepisu a upozornil som ju na skutočnosť, že podľa môjho názoru nie je správne ohodnotiť odpoveď na otázku ako nesprávnu len z dôvodu, že nie je doslovne zhodná s textom učebnice a učiteľom nadiktovanými poznámkami (Daniš, M. – Kratochvíl, 1999). Ako bola hodnotená moja návšteva? Nie ako pokus o komunikáciu, ale ako „vybehávanie a vybavovanie známok“, neodôvodnená kritika, urážka vyučujúceho.

A vo vecnej rovine? Učiteľka argumentovala, že ona žiakov naučila, že slovo história je cudzie slovo, ktoré znamená dejepis. Žiak podľa učiteľky napísal vetu „Dejepis je veda, ktorá skúma dejepis“, teda nezmysel. V 5. triede nie je možné, podľa učiteľkinho vyjadrenia, používať iný význam tohto synonymického slova, ako bol ňou naučený. K argumentácii rodiča, že bežne používajú v komunikácii s dieťaťom slovo história vo význame dejiny, minulosť, navštevujú múzeá, žiak číta knihy, detské historické encyklopédie, riaditeľka školy v zhode s učiteľkou uviedla, že deti v 5. triede majú používať veku primerané vyjadrovanie a označovať minulosť ako históriu nie je žiakovmu veku primerané a správne.

Ako hodnotiť školu a učiteľa, v ktorej sa prezentujú tieto názory? Dovoľte mi citovať z článku, na ktorý reagujem. „Pod silným tlakom uniformity, centralizmu, autoritárstva, dogmatizmu a permanentnej otvorenej či skrytej kontroly školský systém splodil to, čo je pre výchovu a vzdelávanie najmenej prospešné. Splodil UČITEĽA - NEOMYLNÚ AUTORITU, ale tiež PASÍVNEHO ŽIAKA – PRÁZDNU NÁDOBU.“

„Základným zdrojom poznatkov sa stalo slovo učiteľa a text učebnice.“

„Ludia v škole – najmä učitelia – ťažko opúšťajú tak milovaný stereotyp vo vlastnej práci, ktorý im zabezpečuje kontinuitu profesionálneho bytia a relatívne vysoký stupeň istoty zamestnania.“

V ďalšom texte článku autor diferencuje na základe charakteristických znakov **dva systémy školskej kultúry: mocensko-byrokratickú kultúru a cieľovo-podpornú kultúru.**

S typom týchto kultúr korešpondujú dva typy škôl, školy tradičné a školy autonómne. Pre školy tradičné je typické, že žijú z takých hodnôt a systému, keď učitelia počúvajú príkazy riaditeľa a žiaci počúvajú príkazy učiteľa. Prečo nie? Autorka tejto úvahy sa rozhodne neprihovára za anarchiu. Lenže... Ako uvádza Štefan Harkabus, „Procesy učenia sú výrazne štandardizované a často vynútené, učitelia prísne metodickí až „príručkovití“, ich dominancia môže prerásť až v neoprávnenú agresivitu. Strach z neomylných autorít blokuje procesy učenia.“ **Školy autonómne** autor charakterizuje ako školy túžiace po slobode, tie, ktoré oceňujú žiakov, učiteľov, rodičov i riaditeľov, ktorí aktívne participujú v diskusiách i na rozhodnutiach. Rôznorodosť názorov a postojov je oceňovaná, i keď sa neznevážuje súlad a radosť, akceptujú sa odlišnosti a protikladné postoje vedúce k hľadaniu lepších riešení zložitých problémov školy a vzdelávania.

Ak porovnáme mnou podaný príklad spôsobu vyučovania dejepisu a komunikácie s rodičom s vyššie uvedenou charakteristikou školských kultúr a škôl, musíme konštatovať, že táto škola je tradičná a nie autonómna. Nemožno však podľa jedného predmetu, jednej učiteľky a jednej riaditeľky hodnotiť celú školu. Ale takýto prístup veľa napovedá a rodič si môže kľásť otázky. Aký má význam vzdelávanie na takejto škole? Má táto škola šancu stať sa produktívnou?

Nemám skúsenosti s inými základnými školami, ale som presvedčená, že každý učiteľ svojou osobnosťou pozitívne aj negatívne formuje a ovplyvňuje osobnosť žiaka. Atmosféra strachu a nervozity neumožňuje tvorivú prácu a dobré výsledky. Na vlastnej koži som sa presvedčila, že agresivita učiteľa v zotrúvaní na čisto reproduktívnych vedomostiach bez najmenšej odchýlky, odmietanie spätnej väzby a diskusie vo mne ako rodičovi vytvorili pocit boja s veternými mlynmi.

Ako sa môže cítiť a správať žiak, ktorý sa s týmto prístupom stretáva každodenne. Nemám špeciálne vzdelanie v oblasti pedagogiky,* ale som presvedčená, že výsledkom môže byť memorovanie učebných textov bez snahy o ich pochopenie. Ale tu sa ten **úbožiak-žiak ocitá medzi dvoma mlynskými kameňmi**. Rodič mu hovorí: „Vždy, keď sa učíš, musíš učivo najprv pochopiť a potom ho zvládneš bez memorovania. Vtedy budú tvoje vedomosti trvalé.“

Učiteľ vyžaduje vyjadriť sa len tak ako učiteľ a kniha, len to je správne!

Rodičia majú záujem o vyučovanie ich detí. Nepovažujte,

učitelia, ich záujem vždy za nevhodné ovplyvňovanie vyučovacieho procesu. V článku, na ktorý reagujem, autor hovorí **o orientácii výchovy a vzdelávania na sny a ideály. Snom a ideálom má byť spoločenstvo slobody a zodpovednosti, v ktorom zúčastnení učitelia, riaditelia, žiaci a rodičia môžu slobodne komunikovať**. Dotknutá učiteľka dejepisu obvinila matku – pisateľku tejto úvahy zo snáh robiť zo školy holubník. Vyučovať dejepis bude môjho syna pravdepodobne ešte 5 rokov a ako som ju dnes poznala, nepochybujem o tom, že mu riadne pristihne krídla. **Pýtam sa, v koho záujme?**

***Pozn. red.:** Autorka článku je vysokoškolskou učiteľkou na Právnickej fakulte Trnavskej univerzity.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

IVANOVÁ – ŠALINGOVÁ, M.: *Slovník cudzích slov pre školu a prax*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988, s. 206.
DANIŠ, M. – KRATOCHVÍL, V.: *Dejepis. Stretnutie s minulosťou*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 1999. s. 8.

Summary: The author considers culture of our schools and stresses the parent's views.

POSTOJE UČITEĽOV STREDNÝCH ŠKÔL NA SLOVENSKU K „NOVEJ MATURITE“

Frances Bathgate, Margita Ďuricová, Štefan Folkman, Elena Harkabusová, Anna Hruzová, Viera Chovancová, Eva Rusnáková, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Anotácia: Analýza postojov učiteľov stredných škôl na Slovensku k projektu „nová maturita“ na základe administrácie dotazníka prezentovaného v *Pedagogických rozhľadoch* č. 5/2004.

Kľúčové slová: nová maturita, analýza výstupov dotazníka, prezentácia výsledkov analýzy

V *Pedagogických rozhľadoch* č. 5/2004, str. 1–2, bol uverejnený dotazník, ktorým sme snímali názory a postoje pedagogickej verejnosti na Slovensku k „novej maturite“. Cieľom tohto príspevku je uverejniť základné výstupy, ktoré sme získali spracovaním vyplnených dotazníkov.

Dotazník obsahoval 25 položiek, z toho 3 boli identifikačné a 22 zisťovalo názory a postoje pedagógov. Respondentom bol ponúkaný výber odpovedí: úplný súhlas, prevažujúci súhlas, prevažujúci nesúhlas a úplný nesúhlas. Položky boli formulované ako oznamovacie vety – konštatovania, pričom boli použité frekventované a zažité pojmy a slovné spojenia. Dotazník neobsahoval negatívne konštatovania ani dvojité negácie. Inštrukcie k vyplneniu dotazníka boli veľmi jednoduché a stručné. Zber dotazníkov prebiehal kontinuálne. Termín preukončenie zberu dotazníkov bol na žiadosť škôl a školských zariadení predĺžený do konca januára 2005.

Celkovo bolo doručených a spracovaných 588 vyplnených dotazníkov. Hoci frekvenčné charakteristiky a základné kvalitatívne výstupy budú v ďalšom texte, príčiny faktov:

- že na dotazník nereagovali pedagógovia z materských, základných a špeciálnych základných škôl,
- že početnosť respondentov s praxou v intervale 6–10 rokov je významne nižšia ako početnosti v iných intervaloch si zasluhujú hlbšie skúmanie, ktoré presahuje rámec tohto konkrétneho skúmania.

Základné charakteristiky súboru:

TYP ŠKOLY	Počet	%	APROBÁCIA	Počet	%	PRAX	Počet	%
G	227	38,6	spoločenskovedné	249	42,3	0-5 rokov	141	24
SOŠ	223	37,9	prírodovedné	132	22,4	6-10 rokov	85	14,5
SOU	94	16	odborné	127	21,6	11-20 rokov	163	27,7
Iné	44	7,5	iné	80	13,6	nad 20 r.	199	33,8
Spolu	588	100	Spolu	588	100	Spolu	588	100

Analytická časť

➤ Položky, v ktorých respondenti vyjadrili **silný súhlas**:

Položka 5: Žiak (a jeho rodičia) má prirodzené právo vedieť už na začiatku svojho štúdia, akým spôsobom bude ukončovať svoje štúdium.

Položka 17: Žiak má právo byť počas celého svojho štúdia pripravovaný na spôsob ukončenia svojho štúdia.

➤ Položky, v ktorých respondenti vyjadrili **mierny súhlas**:

Položka 1: Maturita podľa novej koncepcie maturitnej skúšky (NKMS) je viac validná ako maturovanie „po starom“.

Položka 3: Maturita podľa NKMS je v súlade s dokumentom „Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR - Milénium“.

Položka 6: Maturita podľa NKMS je viac objektívna ako maturovanie „po starom“.

➤ Položky, v ktorých respondenti vyjadrili **rovnako silný súhlas ako nesúhlas**:

Položka 4: Maturita podľa NKMS zabezpečí zjednotenie požiadaviek na vedomosti a zručnosti maturanta.

Položka 9: Katalógy cieľových požiadaviek sú zrozumiteľné.

Položka 14: Učítelia vedia tvoriť maturitné zadania na základe katalógov cieľových požiadaviek.

➤ Položky, v ktorých respondenti vyjadrili **mierny nesúhlas**:

Položka 2: Kritériá na hodnotenie maturít podľa NKMS sú jasné a zrozumiteľné.

Položka 15: Maturita podľa NKMS bude viac akceptovaná zahraničím.

➤ Položky, v ktorých respondenti vyjadrili **silný nesúhlas**:

Položka 7: Realizácia maturitných skúšok podľa NKMS je dostatočne pripravená.

Položka 8: Rodičia a žiaci mali potrebné informácie o maturite podľa NKMS v dostatočnom časovom predstihu.

Položka 10: Katalógy cieľových požiadaviek boli známe v dostatočnom časovom predstihu.

Položka 11: Maturita podľa NKMS je ekonomicky (financovanie prípravy a priebehu maturitných skúšok) dobre pripravená.

Položka 12: Maturita podľa NKMS bude viac akceptovaná zamestnávateľmi.

Položka 13: Učítelia mali potrebné informácie o maturite podľa NKMS v dostatočnom časovom predstihu.

Položka 16: Maturita podľa NKMS bude viac akceptovaná vysokými školami.

Položka 18: Verejná diskusia o maturite podľa NKMS bola podporovaná.

Položka 19: Pripomienky pedagogickej verejnosti k NKMS boli väčšinou akceptované.

Položka 20: Na dostatočnú prípravu učiteľov bol venovaný primeraný čas (zo strany ŠPÚ).

Položka 21: Na dostatočnú prípravu predsedov maturitných komisií bol venovaný primeraný čas.

Položka 22: Na dostatočnú prípravu predsedov **predmetových maturitných komisií** bol venovaný primeraný čas.

Prehľad frekvencií jednotlivých odpovedí – 1. časť:

Položka č.	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11
Postoj	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Úplne súhlasím	8%	4%	8%	12%	92%	13%	0%	7%	7%	4%	1%
Prevažne súhlasím	51%	37%	50%	42%	7%	42%	10%	11%	46%	22%	11%
Prevažne nesúhlasím	32%	43%	28%	30%	0%	30%	44%	36%	34%	38%	37%
Úplne nesúhlasím	9%	16%	14%	17%	1%	15%	46%	47%	13%	36%	52%

Prehľad frekvencií jednotlivých odpovedí – 2. časť:

Položka č.	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 17	P 18	P 19	P 20	P 21	P 22
Postoj	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Úplne súhlasím	1%	5%	10%	5%	6%	87%	8%	2%	1%	1%	1%
Prevažne súhlasím	15%	18%	39%	27%	18%	10%	23%	15%	11%	12%	13%
Prevažne nesúhlasím	47%	42%	36%	37%	42%	2%	44%	55%	43%	40%	39%
Úplne nesúhlasím	37%	35%	15%	31%	35%	1%	25%	28%	45%	48%	47%

Chceli sme poukázať na to, nakoľko naše stanovisko vyjadrené v otvorenom liste riaditeľovi ŠPÚ reflektovalo postoje slovenskej učiteľskej verejnosti k problematike novej maturity. Ponúkame odbornej verejnosti a ŠPÚ

objektívnejší pohľad na hodnotenie kvality koncepcie a prípravy novej maturity učiteľmi stredných škôl na Slovensku. Ako ďalej s novou maturitou? Navrhujeme vyhlásiť Maturitu 2005 za jej pilotáž.

*Summary:*The authors carried out a survey among secondary school teachers concerning the project of new matura exam

PROJEKT OTVORENÁ ŠKOLA: INFOVEK 2004

Natália Arpášová, Súkromná stredná odborná škola HUMANUS VIA Holíč

Anotácia: Ciele a realizácia projektu na Súkromnej strednej odbornej škole HUMANUS VIA v Holíči. Prezentácia aktivít pre deti, študentov, rodičov a širšiu verejnosť. Vyhodnotenie projektu.

Príučové slová: projekt Otvorená škola, ciele projektu, informačno-komunikačné technológie, klub, kurz, krúžok, školiace centrum, akreditačné centrum, centrum celoživotného vzdelávania.

Projekt Otvorená škola bol iniciovaný asociáciou Infovek v roku 2003. Ciele projektu vyplývajú z programového vyhlásenia vlády: „Škola sa musí stať v regióne kultúrnym, športovým a spoločenským centrom obecnej komunity“. Zámerom realizácie projektu je posilnenie výchovnej funkcie školy, premena školy na otvorenú inštitúciu s racionálne využitým materiálo-technickým a ľudským potenciálom. Organizátori projektu oslovili slovenské školy, aby predložili vlastný návrh projektu pre svoj región. Všetky predložené projekty boli posúdené podľa konkrétnych kritérií, najlepšie projekty získali grant v hodnote 100 000,- Sk.

Súkromná stredná odborná škola HUMANUS VIA v Holíči bola lídrom projektu v regióne Záhorie dvakrát. Ciele projektu v našej škole korešpondujú s celkovým zámerom projektu **Otvorená škola** vytvoriť zo školy centrum vzdelávania pre širšiu komunitu v oblasti budovania informačnej spoločnosti na Slovensku. Hlavným cieľom našej školy je:

- integrovať informačno-komunikačné technológie do každo-dennej práce učiteľov, zamestnancov školy, študentov a pokračovať v systematických interných školeniach pre učiteľov a členov ich rodín;
- naďalej využívať materiálo-technický a kvalifikovaný potenciál školy v prezentácii školy ako otvorenej inštitúcie pre miestnu komunitu. V tomto smere zapojiť školu do:
 - programu MS IT Academy,
 - vybudovať v priestoroch našej školy Školiace centrum Infovek,
 - získať akreditáciu pre testy ECDL v regióne Záhorie;
- šíriť myšlienky informatizácie spoločnosti medzi širokou verejnosť, realizovať rekvalifikačné školenia a kurzy, sprístupniť multimediálne učebne deťom z Detského domova a materských škôl v Holíči a ich vychovávateľom, realizovať myšlienku Internetového klubu pre mládež Holíča.



Z grantov Otvorenej školy sme mohli zakúpiť dataprojektor, digitálnu kameru, digitálny fotoaparát, notebooky, softvér na tvorbu webových stránok. Digitálna technika a vhodný softvér zefektívňujú nielen vyučovací proces, ale aj mimoškolské aktivity školy. Pre všetkých študentov našej školy a žiakov z okolitých škôl je založený **Internet-klub**.

Celkový počet prihlásených členov Internet klubu je 40, väčšinou sú to študenti z Domova mládeže. Potešili nás prihlásení účastníci zo Základnej školy Radošovce. Deti prilákala nielen možnosť prístupu na Internet, ale aj tematické zamerania nášho klubu:

1. Práca zo skenerom a tabletom
2. Práca s digitálnym fotoaparátom
3. Tvorba a úprava digitálnych fotiek
4. Tvorba počítačovej grafiky
5. Tvorba jednoduchých animácií

Členovia Internet klubu majú možnosť navštevovať školské multimediálne učebne niekoľkokrát do týždňa, v čase od 14:30 do 18:00 a neskôr v prípade potreby. Podarilo sa nám vytvoriť vhodné podmienky na racionálne využitie voľného času pre mnohých študentov. Žiaci pracujú nad školskými a celoslovenskými projektmi Tvoríme časopis, Moja prvá webová stránka, Virgal, Matematický kalendár, Po stopách pomníkov, Ornamenty Slovenska. Práca v multimediálnych učebniach školy bola umožnená aj študentom štúdia popri zamestnaní v čase víkendov, kde si mohli pripravovať úlohy, referáty, hľadať potrebné informácie, počas prípravy na vyučovanie.

V rámci projektu sme pokračovali v tradičnej spolupráci s Detským domovom Holíč. Znovu sme ponúkli možnosť navštevovať multimediálnu počítačovú učebňu deťom a vychovávateľkám prostredníctvom záujmového **krúžku Práca s počítačom**. Deti pracovali podľa pripraveného plánu pod dozorom kvalifikovaných učiteľov informatiky, získali základné zručnosti pri práci s počítačom:

1. Čo je počítač, zásady bezpečnosti práce s PC
2. Zručnosť pri práci s myšou
3. Prvé obrázky v LogoMotion
4. Súťaž o najkrajšiu vložku v programe Imagine
5. Prvé zoznámenie s korytnačkou Jožo
6. Základy práce s Internetom

Celkový počet účastníkov krúžku bol 25 detí a vychovávateľov. Chceme podotknúť, že vychovávateľky a deti z detského domova boli nadšení možnosťou pracovať s počítačmi. Bol to príjemný zážitok aj pre nás, keď nám pekne ďakovali: „Teta, je to neuveriteľné, čo dokáže tá myška.

Myslím, že je šikovnejšia než ja...“



V decembri 2004 v rámci akcií Deutch Telecom boli dodané do detského domova počítače. Študenti 3. ročníka, odbor informatika a výpočtová technika sa rozhodli pomôcť v inštalácii softvéru a vytvorení počítačovej siete. Vedenie detského domova uvítalo ochotu a ocenilo snahu našich študentov.

Kurz Internet pre seniorov bol realizovaný v októbri v rámci aktivity Október – mesiac úcty starším. Multimediálnu učebňu navštívili členovia Klubu dôchodcov Holíč. Spolu s našimi študentmi pochopili, ako pracuje počítač, čo je to Internet. Naučili sa vyhľadávať na Internete informácie o počasí, prezreli si webovú stránku školy a mesta Holíč. Prvé stretnutie s Internetom sa seniorom veľmi páčilo. Oslovili nás s požiadavkou pokračovať v tejto aktivite pravidelne aj naďalej.



V predvianočnom čase v škole prebehla tradičná aktivita **Adventné dielničky pre šikovné ručičky** pre deti z materských škôl a deti z prvého stupňa základných škôl. V rámci Adventných dielničiek deti mohli navštíviť počítačovú učebňu v Senici a pracovať s počítačom v Holíči. Pre malých zvedavcov počítač bol naozaj fascinujúcou hračkou. Mohli maľovať, hrať hry v programe Imagine. Prezerali si vlastné fotky, ktoré sme pripravovali pre deti počas ich činnosti. Vytlačené fotografie a obrázky deti odniesli domov ako vianočné darčeky pre rodičov. Po ceste domov všetkým ukazovali svoju tvorbu s milým komentárom: „Pozli, čo som vytvoril!“ 😊 Zažili sme aj prekvapenie, keď malý Denis začal plakať v počítačovej učebni, pretože prvýkrát v svojom živote zbadal čudné

blikajúce stroje. Trvalo to však len chvíľku, keď rýchlo, pochopil koľko zaujímavých vecí môže vytvoriť pomocou myšky a počítačových programov. Práve Denis potom vôbec nechcel skončiť prácu s počítačom a pani vychovávateľky mali čo robiť, aby ho nakoniec presvedčili, že je na čase ísť do škôlky. Počas 5 dní sa dielničiek zúčastnilo viac ako 300 detí z Holíča, Petrovej Vsi, Radošoviec, Duboviec, Popudinských Močidlían, Lopašova, Unína Prietrzky a Senice.

Výpočtová technika, ktorú sme získali v rámci projektu Otvorená škola, nám pomáha v realizácii netradičných rodičovských združení. Pomocou dataprojektoru a notebooku môžeme predviesť rodičom digitálny fotoarchív školy a triedy, webovú stránku školy, intranet školy, digitálne práce študentov.



Máme skúsenosti, ak triedny učiteľ pripraví **prezentáciu k rodičovskému združeniu** v Power Pointe, získava tým nielen autoritu, ale aj zvýšený záujem rodičov o školský život.

Na chodbe školy už druhý rok funguje **terminál pripojený na Internet**. Terminál je sprístupnený nonstop pre študentov a ich rodičov, všetkých zamestnancov školy, verejnosť i návštevníkov školy. Terminál slúži na kontrolu e-mailovej pošty a rýchly prístup k aktuálnym školským oznamom v rámci intranetu.

Myslíme aj na **racionálne využitie starších počítačov** ako písacích strojov v kabinetoch učiteľov, postupne sa snažíme zapojiť ich do siete, a tak uľahčiť prístup vyučujúcich počas voľných hodín k Internetu a školskému intranetu.

V rámci projektu Otvorená škola sme pokračovali v interných školeniach našich učiteľov, poskytovali sme im individuálne konzultácie pri práci s hardvérom a softvérom. Škola je zároveň **Školiacim centrom Infoveku**, má vlastných akreditovaných lektorov Infoveku a pripravuje a realizuje kurzy pre učiteľov okolitých škôl podľa Zmluvy o dielo, v rámci ktorej zaväzujeme sa vyškoliť minimálne 200 učiteľov do 31. 12. 2005.

V júni – septembri 2004 učiteľia našej školy získali Certifikát ECDL a škola pripravila všetky potrebné materiály a zabezpečila potrebný hardvér a softvér pre zriadenie **akreditačného centra ECDL** v priestoroch našej školy.

Škola je zapojená do **programu MS ITA**, v rámci ktorého sme získali metodickú literatúru a bol vyškolený lektor.

Na základe získaného grantu v rámci Európskeho sociálneho fondu v decembri 2004 bolo v škole zriadené Centrum celoživotného vzdelávania VIA HUMANA www.viahumana.sk. Ciele úzko súvisia zo zameraním projektu Otvorená škola:

- prispieť k zamestnateľnosti jednotlivca;
- znížiť mieru nezamestnanosti v regióne Záhorie;
- pripraviť zamestnancov pre moderný trh práce, na život v 21. storočí, ktoré je storočím informačnej spoločnosti, a tak prispieť k podpore rozvoja ekonomiky založenej na vedomostiach (znalosťná a digitálna ekonomika);
- vytvoriť podmienky pre frekventantov maximálne sa uplatniť v informačnej spoločnosti zjednocujúcej sa Európy;
- zvyšovanie sebavedomia pri presadzovaní sa na pracovnom trhu;
- snaha zásadne meniť charakter vzdelávania, čo je dôležitým aspektom informačnej spoločnosti a prispieť tak k zvýšenej kvalite výučby na školách a vzdelávacích inštitúciách;
- aktívne sa podieľať na vytváraní vhodných podmienok pri zdokonaľovaní logického myslenia, racionálneho uvažovania, komunikatívnych zručností, schopnosti pracovať v tíme, vedomia potrebnosti neustále sa vzdelávať a získania kvalitnej digitálnej gramotnosti, ktoré považujeme za prioritné nielen v rámci miestneho a regionálneho trhu práce, ale v rámci trhu práce SR a EU;
- podporovať schopnosť frekventanta získavať informáciu a pracovať s ňou, ako s nositeľkou súčasných spoločensko-ekonomických zmien, pracovať s ňou ako so strategickou surovinou;
- naučiť frekventantov pracovať s „nástrojmi“ umožňujúcimi prácu s informáciami (publikácie, časopisy, počítač, internet...)

- a budovať v nich vedomie, že technologické prostriedky sa stávajú základnými prvkami celoživotného vzdelávania;
- naučiť frekventantov využívať IKT v praxi, vo svojej profesii;
- podporiť rast intelektu a inteligencie ťažiacou z informačných zdrojov;
- zavádzať „učenie sa“ nové technológie do práce, a tým zlepšiť kvalitu života seba a bežnému občanovi;
- budovať dôveru k novému fenoménu, akými sú informačné a komunikačné technológie, a budovať vedomie práva na informácie, na kvalitné, včasné, transparentné poskytovanie informačných služieb, pri zabezpečovaní ochrany osobných údajov.

Priebeh projektu Otvorená škola: Infovek 2004 považujeme za úspešný. Počas realizácie projektu sme sa opierali o naše predchádzajúce skúsenosti z iných podobných projektov a aktivít. Zrodili sa nové nápady, ktoré by sme mohli realizovať v rámci ďalších projektov. Uplatnenie IKT vo vyučovacom procese a mimoškolských aktivitách bolo témou príspevku na celoslovenskej konferencii Infovek 2004 v Trenčíne. Zároveň sme prezentovali školu na slávnostnej recepcii Slovak Telekom Deutch Telecom v hoteli Carlton v Bratislave. Pomocou webových kamier a interaktívneho programu MSN Messenger naši študenti mohli sledovať priebeh recepcie a komunikovali s hosťami. Určite dlho budú spomínať na chatovanie s generálnym riaditeľom Markízou P. Repčíkom. Sú to krásne zážitky, ktoré umožňuje len moderná digitálna technika a zručnosti práce s ňou.

Sme presvedčení, že realizácia projektov je veľmi prospešná pre našich študentov a učiteľov, pre deti z Detského domova Holíč, pre seniorov z Klubu dôchodcov, pre verejnosť. V procese realizácie projektu objavujeme schopnosti žiakov, poskytujeme im možnosť sebarealizácie, ukazujeme im hodnotu správne využitého voľného času.

Summary: The author presents aims and processes of the Project Open School in a concrete school and evaluates its benefits to school and regional community.

PRÁCA S CUDZOJAZYČNÝM TEXTOM Z POHLADU MOTIVAČNEJ TEÓRIE A. H. MASLOWA

Stanislav Benčíč, Gymnázium Ivana Horvátha Bratislava

Anotácia: Výber učebných textov podľa Maslowovej teórie. Prínos práce s textom k poznaniu celosvetového kultúrneho dedičstva.

Príučové slová: motivácia, sebarealizácia, historicko-kazuistický pohľad na prácu s textom, metodologické postupy pri štúdiu cudzieho jazyka

Úvod

Motivačná teória zakladateľa humanistickej psychológie Abrahama H. Maslowa (1908-1970) si nachádza svoje uplatnenie aj pri výbere učebných textov v rámci výučby cudzích jazykov. Možno ju tiež uplatniť aj v predmetoch nehumanitného zamerania, ak sa orientujeme na kreativnosť a aktivitu učiaceho sa.

Výber textov konfrontujeme v rade súvislostí so štruktúrou Maslowovej motivačnej pyramídy:

1. *Self-actualisation – sebarealizácia: plnosť života.*
2. *Esteem – uznanie: úcta k samému sebe a uznanie od druhých.*
3. *Belonging – spolupatričnosť: lásky, city.*
4. *Security – bezpečnosť: sloboda, zbavenie sa strachu.*
5. *Survival – prežitie: smäd, hlad, odpočinok.*

Našou úlohou je rozlišovať texty podľa obsahu v konfrontácii s pyramídou od motívu uspokojenia elementárnych potrieb človeka až po bod najvyšší, cieľom ktorého je sebarealizácia a plnosť života.

Texty, ktoré na vyučovacích hodinách predkladáme učiacim sa, odrážajú jednotlivé motivačné stupne a z už uvedeného pohľadu ich vnímame, charakterizujeme a tvoríme. Elementárnym stupňom budú motivačné texty označené ako *Survival*, ďalej nasleduje typ *Security* a potom vyššie stupne: *Belonging*, *Esteem* a *Self actualisation*.

Výber textov podľa motivačnej teórie A. H. Maslowa

• *Survival* - potreba prežiť

Motiváciou na prácu s takýmto textom je **potreba prežiť**. Učíme sa cudzí jazyk, pretože potrebujeme komunikovať a pracovať, aby sme prežili. Potrebujeme si napr. vypýtať chlieb, nájsť prácu a aj prostredníctvom znalosti cudzieho jazyka sa uživiť, zaoblieť a uspokojiť najzákladnejšie ľudské potreby. Môžeme predpokladať, že aj žiaci a študenti môžu mať názor, že bez znalosti cudzieho jazyka neprežijú a to ich motivuje učiť sa. Obsah textu je v súlade s cieľom: *Naučiť sa jazyk preto, aby som prežil*. Túto skutočnosť využívajú autori učebníc s názvami napr.: „Survive in Greek“ (L. G. Alexander – Alexis Dimas, 1988). Motiváciou je prežiť v cudzej krajine so slovnou zásobou 5000 slov a poradiť si pri riešení každodenných situácií. Bezprostredné komunikačné potreby, často existenčne podložené, predstavujú veľmi silný motív (Repka - Gavora, 1987, s. 108).

• *Security* - pocit bezpečnosti

Pomocou znalosti cudzieho jazyka chce človek získať **pocit bezpečnosti**, brániť sa pred nebezpečenstvom. Je to vyšší druh motivácie, pretože na svoju bezpečnosť človek začína myslieť až vtedy, keď má vyplnené základné životné potreby – vodu, jedlo... Niektoré texty z hľadiska tejto motivácie nie sú vyhranené, pretože často sa strach o vlastnú bezpečnosť prelína s pocitom obavy o prežitie.

• *Belonging* - niekam patriť

Každý normálny jedinec, ak má zabezpečené základné potreby a je mimo nebezpečia, snaží sa byť spoločenskou bytosťou, niekam patriť a byť na to hrdý. Integratívne motívy a inštrumentálne motívy sa tiež prekrývajú. Text nielenže podporí ambície integrovať sa do spoločnosti národov, ale aj do skupiny ľudí, ktorí sú žiakovými rovesníkmi. Táto potreba sa prenáša aj do budúceho zamestnania, kde sa jednotlivec tiež chce počas prípravy na povolanie a po nej stretávať so svojimi kolegami v zahraničí. Väčšina našich mladých ľudí chce patriť do Európy a mať príslušnosť k svojmu „cechu“ kdekolvek na svete.

Treba pripomenúť, že aj v rámci „Belonging“ existuje hierarchia spoločenských, do ktorých túžime patriť. Základom je rodina.

• *Esteem* - uznanie

Keď sa už jednotlivec stotožní s niektorou skupinou ľudí, chce s členmi tejto skupiny komunikovať rečou každému zrozumiteľnou a zaujať vo svojom sociálnom prostredí dôstojné miesto – potrebuje **uznanie a kladné ohodnotenie**. Tento

zámer môže dosiahnuť aj prostredníctvom naštudovaných textov, s ktorými sa prezentuje. Vie, že nadobudnuté vedomosti z týchto textov niekto ohodnotí. Ak zvládne text, dostáva sa mu uznanie, napr. od učiteľa a následne aj od svojich rodičov. Uznávajú ho tí, ku ktorým patrí – v tomto prípade: rodina, škola (sú jeho „belonging“). Ony podporujú jeho motiváciu osvojiť si text. Bez existencie nižšieho „belonging“ nemôže byť „esteem“ – čiže ak má byť človek uznávaný, musí sa nájsť niekto, kto mu uznanie prejaví a tým je najčastejšie jeho blízke okolie.

• *Self actualisation* - sebarealizácia

Uznanie podnieti túžbu byť úspešný, prípadne najúspešnejší. Bez predchádzajúcich úspechov vo forme uznania by sa učiaci jedinec iniciatívne nepokračoval v zbieraní informácií, ktoré by mu pomohli v jeho **sebarealizácii**. Jeho túžba po „self actualisation“ ho vedie (motivuje) k výberu a k následnému štúdiu takých textov, ktoré mu umožnia dosiahnuť tento cieľ. Práca s textom spôsobila, že aj neodborníci sa plne sebarealizovali a pomocou tejto motivácie, ako aj úspešným dokončením práce s vysoko motivujúcim textom sa stali svetovo uznávanými osobnosťami. Vždy však spĺňali predpoklady nižších motivačných stupňov (nemali núdzu o finančné prostriedky, bola im zabezpečená bezpečnosť, patrili do určitého sociálneho prostredia, a už predtým, ako sa stali slávnymi, ich výsledky boli vysoko hodnotené).

Kazuistický pohľad v histórii práce s cudzojazyčným textom

V dejinách ľudstva sa objavili prípady jedincov, ktorí prispeli svojou prácou s textom k rozvoju celosvetového historického povedomia a kultúrneho dedičstva. Pre výnimočne aktívnu prácu s textom ich motivoval napr. záujem o históriu, ktorý ich podnietil k mimoriadne tpežlivej a k niekoľkoročnej práci s cudzojazyčným textom, čím zároveň dokladovali, akú úlohu zohráva osobná zainteresovanosť pri intenzívnom štúdiu aj obsahom nie veľmi zaujímavého textu. Stačí, ak text zodpovedá oblasti ich záujmu a je autentický; už len jeho prečítanie sa stáva silným motivačným stimulom.

Tieto úvodné tvrdenia sa dajú podložiť aktivitami objaviteľov minojskej civilizácie a lineárneho písma Arthura Evansa (1851-1941); Michaela Ventrisa, Johna Chadwicka, úspešného lúštitel'a hieroglyfov Jeana Champolliona (1790-1832) a objaviteľ'a Tróje Henricha Schliemana (1822-1890).

Tento kazuistický pohľad do histórie textov nás presvedčuje, že existujú písomné pamiatky, ktoré výskumníkov natoľko motivovali, že sa im stali celoživotným poslaním a naplnili ich najvyšší motivačný stupeň: sebarealizáciu. Ich motivácia spočívala v tom, že obdivovali a skúmali históriu a kultúru krajín, z ktorých texty pochádzali. Nevylučuje sa aj motivácia stupňa *Esteem* (uznania), pretože rozlúštenie (resp. dekodovanie) týchto textov prinieslo lúštitel'om celosvetové uznanie. Nepredpokladáme, že texty prekladali kvôli prežitiu, pretože napr. v prípade H. Schliemana šlo o jedného z najbohatších mužov 19. storočia.

Na prvé písomné pamiatky na Kréte narazil v roku 1899 Sir Arthur Evans a jeho prednáška o gréckych nápisoch podnie-

tila štrnásťročného Michaela Ventrisa k rozhodnutiu rozlúštiť písmo. Michael Ventris, nazývaný „vedec vo voľnom čase“, pretože nemal žiadne patričné filozofické alebo jeho objavom iné zodpovedajúce vzdelanie, už v roku 1940 vydal „Úvod do minojského písma“. Pri jeho pracovných postupoch bolo pozoruhodné, že poznal gramatiku textov skôr, než im rozumel (Zamarovský, 1970, s. 262). K úplnému rozlúšteniu mu pomohol vlastný raster ako súhrn jednotlivých prvkov, na ktorý si vyznačil pre každý znak hypotetickú zvukovú hodnotu. Nespočetne veľakrát ho prikladal na Evansove tabuľky, aby našiel takú kombináciu hlások, ktorá by aspoň trochu pripomínala nejaké grécke slovo. Až po tisíoch pokusoch sa zmenilo pravdepodobné čítanie na čítanie isté. V tom období považoval Ventris za nutné spojiť sa s oxfordským klasickým filológom Johnom Chadwickom a ich práca „Evidence for Greek Dialect in the Mycenaean Archives“ z konca roku 1952 dokázala, že rozlúštené mykénske a krétske texty sú písané v tom istom jazyku. Tieto texty pochádzali z archeologických vrstiev datovaných od 16. až do 14. storočia pr. Kr.

Aj z tejto udalosti je možné vyvodit' určité závery pre pedagogickú prax. Ako sme uviedli, prednášateľ Evans dokázal jedného zo svojich poslucháčov tak silne podnietiť a motivovať, že sa pustil do celoživotného diela, výsledok ktorého bol neistý a vyžadoval enormné vypätie vôľových vlastností. Rozhodne tam zohrali svoju úlohu vedomosti nadobudnuté na hodinách dejepisu, literatúry a zemepisu. Znalosti z gramatiky boli získané a využité zo štúdia jazykov, zvukový základ sa určil historicky a geograficky, pričom vznikla väzba peloponézskeho polostrova (resp. ostrova - po prekopení Korintského prieplyvu) s najjužnejším európskym ostrovom Kréta. Literatúru, okrem mytológie, reprezentuje Homér. Úmysel a samotná implementácia rozlúštenia písma bola determinovaná vedomosťami aj z iných vedných odborov. Interdisciplinárny prístup sa prejavuje v rozmanitosti textového aj nie lingvistického učebného materiálu.

Konfrontácia metodologických postupov práce s cudzojazyčným textom

Metodologické postupy práce učiteľa s cudzojazyčným textom majú ešte bližšie k postupom Champolliona. Na rozdiel od Ventrisa, Champolion mal k dispozícii dvojazyčný text. Čadičová doska s hieroglyfickým písmom z roku 196 pr. Kr. mala aj svoju starogrécku verziu. Na rozlúštení pracoval štrnásť rokov. Prvé slovo, ktoré sa mu podarilo rozlúštiť, bolo vlastné podstatné meno helenistickej dynastie: Ptolemaios. Svoju prácu s čítaním cudzieho textu začínal tak, ako to robievajú učitelia na prvej hodine anglického jazyka, keď žiakov oboznamujú s existenciou slov, ktoré už poznajú zo svojho materského jazyka, ako napr.: a satellite, a radio, a telephone, a computer... (Hutchinson, 1991, s. 1).

Diletantský prístup z hľadiska metodiky vyučovania cudzích jazykov mal objaviteľ Tróje a Mykén Henrich Schlieman. Pedagógovia majú voči Schliemanovej verbalistickej metóde štúdia cudzích jazykov vážne námietky. Avšak jeho skúsenosť len potvrdzuje, že ak je človek motivovaný a uvedomí si, že bez

jazykových znalostí nedosiahne vytúžený cieľ, vhodná je akákoľvek metóda, ak sa uplatňuje dôsledne.

Schlieman tvrdil, že základom jeho metódy je húževnatosť, ale pri svojej činnosti sa zameriaval na nácvik všetkých zručností, pričom významnú mieru tu zohral mechanizmus anticipácie. O svojej metóde učenia cudzích jazykov povedal: „Táto metóda, ktorá značne uľahčí osvojiť si akúkoľvek reč, spočíva v tom, že veľa čítame nahlas, nič neprekladáme, denne berieme jednu hodinu od učiteľa, po nej napíšeme úlohu, predmetom ktorej je vec, ktorá nás zaujíma, pod dozorom učiteľa ju opravíme, potom sa ju naučíme naspamäť a na ďalšej hodine prednesieme, čo sme si predtým opravili... Aby som si osvojil čo najlepšiu výslovnosť angličtiny, navštevoval som v nedelu spravidla dvakrát bohoslužby a pri kázni som si každé slovo potichu opakoval.“ Schlieman nám načrtnol prácu s textom spojenú s nácvikom výslovnosti a artikulácie, systematickým prístupom, s významom zadávania úloh za účelom pravidelnosti a efektívnosti vyučovania, precvičovaním hovorenia a písania, úmyselného zapamätania a prezentácie. Taktiež je tu zastúpený nácvik počúvania a aj vnútorné prerozprávanie. Vieme, že aj takáto reprodukcia textu má svoj význam. Aj keď sú orgány reči navonok v nehybnom stave, v skutočnosti sú v činnosti. Túto svoju metódu používal slávny archeológ v prvej polovici 19. storočia. Veľký dôraz vo svojich „metodických receptoch“ kladie Schlieman na pamäť, ktorú mal podľa vlastného tvrdenia mimoriadne slabú, avšak už v priebehu jedného roka mu mimoriadne zosilnela. Schliemanove tvrdenia ohľadom významu a funkčnosti pamäti majú svoje opodstatnenia. Svoje teoretické bádania o úspešných metódach učenia sa Schlieman zavíril ďalšou skúsenosťou z praxe: „Naučil som sa celý preklad *Príhod Telemachových* a napadlo ma, že by som rýchlejšie dosiahol pokroky, ak by som mal niekoho, komu by som *Telemachvé príhody* rozprával. Na okolí nebolo možné zohnať učiteľa ruštiny, a tak som angažoval starého Žida, ktorý ku mne chodil každý večer za štyri franky celé dve hodiny počúvať moje ruské deklamácie, z ktorých nerozumel ani jednu slabiku.“ (Zamarovský, 1970, s. 138-139) Pri dnešných poznatkoch je ťažko vysvetliteľné, ako si učiaci jedinec poradil s redukciami hlások, prízvukom a inými suprasegmentálnymi prvkami a do akej miery bola jeho reč zrozumiteľná. Avšak je tu niečo veľmi pozitívne a inšpiratívne, pričom sa učiteľovi vynorí jedna zásadná otázka: „Majú naši študenti **dostatočný** priestor na svoju orálnu prezentáciu pred niekým, kto ich počúva?“ Ak s najväčšou pravdepodobnosťou odpovieme nie, znamená to, že práca s textom nebola u týchto študentov úspešne dovŕšená, pretože neuspokojila ich základné „needs“, t. j. potreby – v tomto prípade komunikovať.

Záver

Uvedené príklady nám dokazujú, že hybnou motivačnou silou pre týchto archeologických „lingvistov“ bola túžba dekódovať text, dozvedieť sa obsah, porozumieť a vyznať sa v ňom. Túto skutočnosť využívame v praxi. Z Maslowovej teórie vieme, že ešte väčším motívom bola túžba po sebarealizácii a spoločenskom uznaní. Títo výskumníci nám to potvrdili svojou

publicistickou činnosťou, komerčnými aktivitami, preberaním titulov a medzinárodných uznání a „hviezdnym“ ukazovaním sa na verejnosti. Tieto autentické „hviezdy“ skúmania textu by predsa len dali učiacim sa reálnejšie podnety a lepší príklad ako umelo vytvorené hviezdy rocku a filmového plátna (Superman, Colossal Oranges), ktorých život je popularizovaný v učebniciach anglického jazyka typu Project.

Poznávanie textov z dejín ľudstva nám veľa napovie, akým smerom je možné toto umenie práce so slovom zvládnuť. Práca

s textom má veľa podôb, zaoberáme sa gramatikou, fonetikou, morfológiou, etymológiou, matematikou a hermeneutikou, využitím disciplín, ktoré sú pre daný vývinový stupeň učiaceho sa vhodné. Ak zanedbáme niektorú zložku, je možné, že náš žiak či študent nový jazyk a jeho písmo v plnej miere neobjaví.

Veľkú pozornosť je treba venovať výberu takých textov, ktoré slúžia k rozvoju ľudského poznania a ich čitateľ dospeje k rozhodnutiu, ktoré ovplyvní jeho intelektuálne smerovanie a svojou prácou pre spoločnosť dospeje k svojej sebarealizácii.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ALEXANDER, L. G. - DIMAS, A. 1988 . *Survive in Greek*, Avon: Longman Group Limited, 1988. 330 s.
 EMIL, A. 1997, :*Reading Hieroglyphs*, A. A. Gaddis, 1997. 126 s.
 HUSSEIN, A.: 1998. *The easy way to read & write hieroglyphics*, Egypt : Elias Modern Press, 1998. 125 s.
 HUTCHINSON, T. 1991.: *English Project, Teacher's book*, Oxford : University Press, 1991. 105 s.
 CHADWICK, J.: 1958. *The Decipherment of Linear B*, Cambridge, 1958. 245 s.
 REPKA, R. – GAVORA, P. 1987. *Didaktika angličtiny*. Bratislava : SPN, 1987. 255 s.
 ZAMAROVSKÝ, V.: 1970. *Objevení tróje*, Praha : Mladá fronta, 1970. 335 s.

Summary: *The author considers the appropriate choice of learning texts in the term of Maslow's theory of motivation. Conclusions are supported by case studies of world famous personalities, who devoted their lives to deciphering of significant texts.*

JEDEN OBYČAJNÝ DEŇ V NEOBYČAJNEJ ŠKOLE

Lubica Bekéniová, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

Anotácia: *Deň otvorených vyučovacích blokov na alternatívnej škole. Hospitácia na hodine anglického jazyka - skúsenosti.*

Kľúčové slová: *alternatívna škola, ITV, otvorené vyučovacie bloky, anglický jazyk*

Dňa 10. novembra 2004 sa v ZŠ s MŠ Tatranskej alternatívnej školy v Poprade uskutočnili otvorené vyučovacie bloky. Učiteľia aj rodičia dostali šancu nazrieť priamo do vyučovacieho procesu tejto, na Slovensku jedinej školy, ktorá umožňuje alternatívnu edukáciu aj žiakom druhého stupňa základnej školy.

Hovorí sa, že je lepšie raz vidieť, ako niekoľkokrát počuť, preto sme sa vďaka iniciatíve PaedDr. Edity Šimčíkovej z Metodicko-pedagogického centra v Prešove s dvoma desiatkami učiteľiek vybrali priamo vidieť a zažiť to, čo sa v tejto škole deje.

Hospitovala som na hodine anglického jazyka v 6. ročníku u pani učiteľky Štefánikovej a na vlastné oči som sa presvedčila, že TAŠ-ka je verná svojmu menu a svojej dobrej povesti. Po hospitácii som sa obrátila na prítomnú mamičku jednej žiačky, pani Pribylincovú a ona nešetrlila slovami nadšenia na adresu TAŠ-ky, ktorá jej vychováva už druhé dieťa. Keďže jej syn, ktorý absolvoval túto školu, je už na gymnáziu, dokáže zhodnotiť prínos tejto edukácie a jej dopad na formovanie dieťaťa. Hádám najviac si cením to, že pedagógovia pristupujú k žiakom ako k osobnostiam, dôsledkom čoho si žiaci vedia vážiť samých seba a byť asertívni, svoje názory vedia vyjadrovať smelo a jasne, neboja sa opýtať na to, čomu nerozumejú, vedia sa oceniť, slovom, získavajú veľké množstvo cenných osobnostných kvalít a sociálnych zručností.

Počas sledovania vyučovacieho procesu, ktorý sa uskutočňuje v dvojhodinových blokoch, som si nemohla nevšimnúť správanie žiakov, ich schopnosť skvelej tímovej práce, samostatnosť, sebadisciplínu, schopnosť aktívne počúvať a mnoho ďalších životných zručností. Základnou, systémovo uplatňo-

vanou metodikou sa pre nich stalo Integrované tematické vyučovanie Suzan Kovalikovej, obohatené o ďalšie stratégie a tvorivé prístupy

Celé dopoludnie bolo vynikajúco zorganizované. Základné filozofické východiská výchovného pôsobenia TAŠ-ky hneď v úvode prezentovala riaditeľka školy, Mgr. Silvia Oleníková. Prítomní učiteľia z celého Slovenska tým získali východiskový rámeček mozaiky, ktorý si neskôr dopĺňali aktívnym pričinením počas hospitovania v desiatich triedach podľa vlastného výberu.

Netradičná bola aj záverečná spoločná evalvácia, uskutočnená zážitkovo a pritom veľmi efektívne. Množstvo spätnoväzbových informácií ústnych aj písomných vypovedá v prospech tejto školy ako školy budúcnosti, školy humanistickej, kladúcej dôraz na spôsobilosť hodnotiť, tvoriť, hľadať variantné riešenia, ovplyvňovať a formovať vlastné názory žiakov, argumentovať, presvedčať a pritom počúvať názory iných a akceptovať ich. Tieto spôsobilosti sú v porovnaní so statickým systémom poznatkov všeobecnejšie, univerzálnejšie, ale o to cennejšie, pretože umožňujú hodnotnejšiu sebarealizáciu a lepšiu adaptabilitu na prudko sa meniace podmienky života.

Nebolo možné nevysloviť obdiv manažmentu školy, okrem už spomínanej pani riaditeľky Oleníkovej aj jej zástupkyňi Mgr. Soni Svientej, ako aj zanietenému tímu vysoko tvorivých pedagógov (svedčí o tom už publikovaný Zborník nápadov). Ťažko uveriť, že títo pedagogickí pracovníci pracujú vysoko nadštandardne za štandardný plat. Želala by som im popri dobrom zdraví pozitívnu zmenu aj v tomto smere.

Summary: *The author describes a day of open teaching periods in an alternative school. She focuses on English lessons she participated in.*

VYHODNOTENIE PROJEKTU ZAVEDENIA VZDELÁVACÍCH POUKAZOV V REGIONÁLNO M ŠKOLSTVE

František Tóth, Ministerstvo školstva SR Bratislava

Anotácia: Projekt vzdelávacie poukazy na záujmové vzdelávanie. Programové a technické zabezpečenie projektu. Vyhodnotenie jeho realizácie na školách.

Kľúčové slová: regionálne školstvo, financovanie, vzdelávací poukaz, projekt, záujmová činnosť

Predstava zaviesť vzdelávacie poukazy do systému financovania školstva rezonovala v našom školskom prostredí už v 90-tych rokoch. Zástancovia vychádzali z pôvodnej myšlienky nositeľa Nobelovej ceny za ekonómiu Milтона Friedmana,* ktorý vychádzal z predpokladu, že ľudia si vedia vždy lepšie zariadiť správu svojich osobných vecí, ako keď to za nich zariadiť štát alebo región. Bohužiaľ, na Slovensku boli tieto myšlienky prijímané veľmi ťažko a tvrďa diskusia bola charakterizovaná ostrými výpadmi zástancov i odporcov zavedenia vzdelávacích poukazov. Programové vyhlásenie vlády v roku 2002 prvýkrát akceptovalo myšlienku zavedenia vzdelávacích poukazov ako racionálneho nástroja prerozdelenia štátnych finančných prostriedkov. Diskusia odporcov a zástancov sa tým neskončila a bolo potrebné prelomiť nedôveru k novému systému financovania. Preto sme sa v roku 2003 rozhodli, že sa najskôr zameriame na malú časť finančných prostriedkov, ktoré sú určené na záujmové vzdelávanie a vytvoríme vzdelávací poukaz špeciálne na záujmové vzdelávanie, ktorý bude pre nás „trójskym koňom“ na neskorší prechod celkového financovania školstva na systém vzdelávacích poukazov.



Viktor Motus: Lom nad Rimaviocou, 1976

Vzdelávací poukaz na záujmové vzdelávanie nám ukáže výhody kupónového financovania, výhody konkurencie, ktorá tým vznikne i výhody zodpovednosti, ktorú bude niesť rodič – žiak za svoju voľbu. Zmanažovanie celého systému nám zároveň ukáže všetky úskalia a problémy riadenia tak obrovského projektu, akým je principiálna zmena financovania takmer milióna žiakov.

Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní školstva legislatívne

upravil použitie vzdelávacích poukazov na záujmové vzdelávanie. Zadefinoval pritom, že vzdelávací poukaz reprezentuje osobitný ročný príspevok štátu na záujmové vzdelávanie pre každého žiaka základnej alebo strednej školy.

V priebehu začiatku roku 2003 sme sa sústredili okrem zavádzania normatívneho financovania, čo bol sám o sebe bezprecedentný krok vo financovaní školstva, na to, aby projekt zavedenia vzdelávacích poukazov prebehol v septembri 2004 s čo najmenšími problémami. Uvedomovali sme si, že zavedenie tohto projektu narazí na nedôveru, kritiku a možno i nepochopenie. Bolo zrejmé, že zaviesť nový systém je možné iba s patričnou softwarovou podporou, ktorá eliminuje množstvo byrokracie okolo administrácie vzdelávacích poukazov. Zadali sme preto úlohu na vypracovanie softwarov, ktoré by spracovali celý systém a zároveň zabezpečil presnú evidenciu každého poukazu, aby nedošlo k zneužití finančných prostriedkov. Dnes môžem konštatovať, že softwarová podpora tohto projektu je našou pýchou, pretože to na Slovensku bolo po prvýkrát, čo sa realizovalo tak obrovský zber dát zo všetkých škôl a školských zariadení a proces nevykazoval žiadne vážnejšie ťažkosti.

V roku 2003 sme sa zamerali aj na vypracovanie informačnej brožúry pre riaditeľov, keďže sme si uvedomovali, že je potrebné všetky základné informácie zhrnúť do jedného materiálu, ktorý by mal riaditeľ kedykoľvek k dispozícii. Veľmi nás teší, že keď prideme na stretnutie s riaditeľmi alebo pracovníkmi samospráv, našu príručku majú v ruke ošúchanú, pokrčenú – to znamená, že ju používajú. Je to pre nás tým najväčším ocenením.

Uvedomovali sme si zároveň, že toto všetko nestačí, a tak ako pri prezentovaní normatívneho financovania musíme ísť medzi riaditeľov a znovu im v osobnom kontakte vysvetľovať naše zámery, diskutovať s nimi o problémoch, počúvať ich názory a prípadne korigovať proces tak, aby jeho kvalita bola vyššia. Zúčastnili sme sa na 16-tich stretnutiach s riaditeľmi základných a stredných škôl v ôsmich krajských mestách, stretli sme sa s viac ako 5 tisíc účastníkmi týchto seminárov. Vyhodnocujeme ich ako veľmi užitočné pre nás, ale i pre riaditeľov. Najväčšia kritika pri týchto stretnutiach smerovala k osemdesiatim hodinám záujmového vzdelávania, ktoré musí absolvovať každý žiak. Akceptovali sme tieto pripomienky a v najbližšom možnom termíne, t. j. od 1. 1. 2005 zmeníme minimálny počet hodín,

* **Pozn. red.:** Milton Friedman, hlavný predstaviteľ liberálnej politicko-ekonomickej koncepcie - monetarizmu. Monetaristi považujú za základný ekonomický nástroj reguláciu peňažnej sféry. Tá má umožniť zrušenie ostatných štátnych zásahov do riadenia ekonomiky (hlavne deficitného financovania štátneho rozpočtu). Zdroj: Žaloudek, K.: Encyklopédie politiky. Praha: LIBRI, 1996. ISBN 80-85983-11-7.

ktoré musí absolvovať žiak v záujmovom vzdelávaní na 60.

Na týchto stretnutiach sme si zároveň uvedomovali, že otázkam nie je ešte koniec, a preto sme otvorili diskusiu jednak na stránkach Učiteľských novín, ale i na stránkach školských výpočtových stredísk a firmy ASC. Zároveň sme zriadili aj horúce telefónne linky, kde sme odpovedali na tisíce najrôznejších otázok.

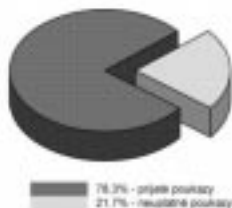
Zavedenie projektu bolo veľmi náročné a možno povedať z viacerých hľadísk priekopnícke. Uvedomujeme si, že sme spravili aj chyby, že riadenie celého procesu mohlo byť lepšie, ale sme presvedčení, že projekt dopadol naozaj veľmi dobre a sme s ním nadmieru spokojní.

Chcem preto využiť aj túto príležitosť a poďakovať vám všetkým riaditeľkám, riaditeľom a učiteľom za spoluprácu. Verím, že pocítite, že vaše zvýšené úsilie pri administrácii nebolo zbytočné, a že sa vám to vráti v podobe lepšej školy.

Graf 1 Vzdelávacie poukazy 2004 základné informácie

Počet vydaných poukazov:	890 211
Počet prijatých poukazov:	697 180
Pomer uplatnenia:	78,3%
Počet škôl:	3 242
Počet poskytovateľov:	166
Spolu:	3 408
Počet zriaďovateľov:	1 715

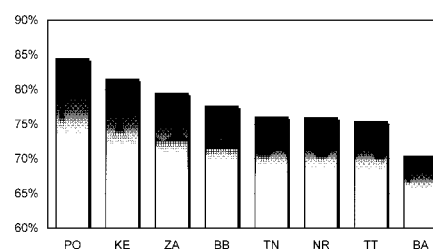
14.10.2004 aSc s.r.o.



Na základe hlásení zriaďovateľov zaregistrovaných v systéme ku dňu 4.10.2004 môžeme konštatovať, že všetky základné a stredné školy vydali spolu 890 211 vzdelávacích poukazov a všetci poskytovatelia záujmového vzdelávania spolu prijali 697 180 vzdelávacích poukazov, čo je 78,3%. Ku dnešnému dňu už vieme, že tieto čísla nie sú úplne presné, pretože niektoré školy nevydali vzdelávacie poukazy všetkým svojim žiakom, napr. jedno gymnázium nevydalo vzdelávacie poukazy maturantom s odôvodnením, že vraj ich nechceli! Tak isto máme informácie, že nie všetci zriaďovatelia zvládli svoju úlohu a, bohužiaľ, nenahlásili údaje zo svojich škôl. Úplne presné čísla budú známe koncom roka 2004.

Najväčšiu úspešnosť uplatnenia vzdelávacích poukazov sme zaregistrovali u obecných zriaďovateľov – 85%, nasledujú súkromní zriaďovatelia 84%, nižšie percento uplatnenia majú cirkevní zriaďovatelia – 77% a najnižšie hodnoty dosiahli zriaďovatelia VÚC – 63% a zriaďovatelia KŠÚ – 64%. To je veľmi prekvapujúce zistenie, pretože sa dalo predpokladať, že ak sú KŠÚ zriaďovateľmi väčšiny špeciálnych škôl, tak ich žiaci nemajú iné možnosti, kde by mohli uplatniť svoje vzdelávacie poukazy a radi využijú možnosti záujmového vzdelávania práve na svojich školách. Štatistické výsledky ukazujú, že to nebolo celkom tak. Z tohto porovnania vyplýva, že veľmi dôležitým faktorom je motivácia škôl a zriaďovateľov získať finančné prostriedky, ich flexibilita a snaha „neprijsť ani o korunu“.

Graf 2 Percento uplatnených poukazov podľa kraja



Kraj:	PO	KE	ZA	BB	TN	NR	TT	BA
Počet vydavateľov a poskytovateľov:	636	511	400	451	304	429	399	278
Počet vydaných poukazov:	149 595	136 080	118 834	106 014	94 233	105 585	92 373	87 497
Počet prijatých poukazov:	126 368	110 933	94 476	82 285	71 670	80 172	69 667	61 609
Percento uplatnených poukazov:	84%	82%	80%	78%	76%	76%	75%	70%

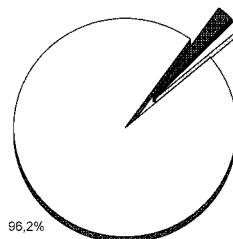
14.10.2004 aSc s.r.o.

Z analýzy úspešnosti jednotlivých krajov jasne vyplýva, že čím „bohatší kraj“ tým menšia úspešnosť, a čím „chudobnejší kraj“ tým vyššia úspešnosť. V bohatších krajoch ako keby bola menšia motivácia na získanie „len 300 SK“.

Počet uplatnených poukazov podľa miesta vzniku

Poukazy uplatnené na škole, ktorá ich vydala	670 590	96,2%
Poukazy uplatnené u čistého poskytovateľa	16 525	2,4%
Poukazy uplatnené na inej škole	10 065	1,4%

Graf 3



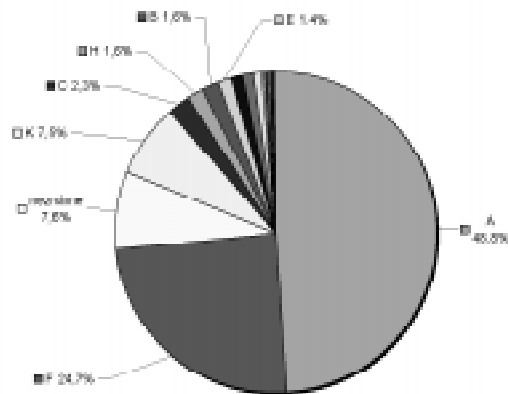
14.10.2004 aSc s.r.o.

Z tejto analýzy jasne vyplýva, že školy využili možnosti, ktoré dostali a ponechali si drvivú väčšinu vzdelávacích poukazov, ktoré vydali. Tento školský rok však ukáže, či sa dokážu aj celoročne vysporiadať s obrovským množstvom krúžkov, ktoré pootvárali a či ich zákazníci budú v krúžkoch spokojní. Rodičia a žiaci – zákazníci ocenia svoju spokojnosť svojím rozhodnutím v septembri 2005, keď dostanú nový vzdelávací poukaz na školský rok 2005/2006.

Treba pripomenúť, že sme zaregistrovali, v postupe škôl aj negatívne javy. Na niektorých školách rodičia vzdelávacie poukazy vôbec nevideli, na niektorých školách ich do rúk nedostali ani žiaci. Niekde zase triedna učiteľka určovala, kto pôjde na aký krúžok, inde sami rodičia tlačili na to, aby vznikli iba formálne krúžky, hlavne, aby peniaze ostali na škole. Niektoré školy neumožnili propagáciu centrálnemu voľnému času alebo iným poskytovateľom, čím sa snažili deformovať slobodnú voľbu žiakov.

Na tieto negatívne javy budeme reagovať tým, že zmeníme tlačivo vzdelávacieho poukazu pre budúci školský rok a pribudne na ňom podpis rodiča. Chceme tak prinútiť školy, aby včas vydali vzdelávacie poukazy a zaslali ich ešte predtým domov rodičom. Tým by sa posilnila úloha rodiča pri výbere záujmového vzdelávania, aby mal v prvom rade na pamäti dobro svojho dieťaťa a až potom to, či jeho škola bude alebo nebude mať dobré percento využitia vzdelávacích poukazov.

Graf 4 Počet uplatnených poukazov podľa typu poskytovateľa



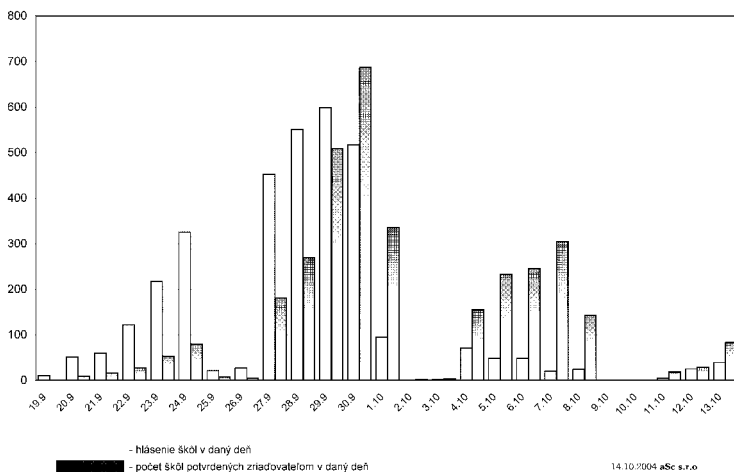
14.10.2004 aSc s.r.o.

Typ	Príjatej VP	%	Popis
A	340 264	49,07%	A - základná škola podľa vyhlášky č. 143/1995 Z. z. o základných školách
F	171 914	24,7%	F - odborná škola podľa vyhlášky č. 60/1991 Z. z. o odborných školách
K	51 976	7,5%	K - školský klub detí podľa § 14 ods. 1, 276/1993 Z. z. o školských zariadeniach
O	50 200	7,2%	O - odborná prípravná škola podľa vyhlášky 154/1993 Z. z. o odborných školách (okrem učebných stredí)
H	11 264	1,6%	H - odborná škola podľa vyhlášky 65/1991 Z. z. o odborných školách
E	9 588	1,4%	E - špeciálna základná škola podľa vyhlášky č. 21/1994 Z. z. o špeciálnych školách
M	15 923	2,3%	M - centrum výchovno-školného vzdelávania č. 276/1993 Z. z. o školských zariadeniach
I	7 066	1,0%	I - odborná škola podľa vyhlášky č. 1/1991 Z. z. o odborných školách
L	6 089	0,9%	L - škola národného významu (špeciálna škola) podľa § 14 ods. 1, 276/1993 Z. z. o školských zariadeniach
G	2 358	0,3%	G - odborná škola podľa zákona č. 284/1991 Z. z. o odborných zariadeniach
J	2 015	0,3%	J - špeciálna odborná škola podľa vyhlášky č. 21/1994 Z. z. o špeciálnych školách
N	1 718	0,2%	N - domov mládeže podľa § 7 ods. 1, 276/1993 Z. z. o školských zariadeniach
D	1 047	0,1%	D - škola jazykovej škola podľa § 28 ods. 1, 276/1993 Z. z. o školských zariadeniach
Q	649	0,1%	Q - súkromná základná škola podľa vyhlášky č. 284/1991 Z. z. o odborných školách (okrem učebných stredí)
P	521	0,1%	P - jazyková škola podľa § 27 ods. 1, 276/1993 Z. z. o školských zariadeniach

Spolu: 697 990

V projekte vzdelávacích poukazov sme umožnili, aby sa záujmové vzdelávanie uskutočnilo rôznymi spôsobmi a z tejto analýzy vyplýva, že sa využili všetky ponúknuté spôsoby. Chceli by sme v budúcnosti apelovať, aby základné a stredné školy využili vo väčšej miere možnosti poskytovania mimoškolského vzdelávania v súlade so zákonom o celoživotnom vzdelávaní. Môžu tak skutočne premeniť svoju školu na Otvorenú školu a získať tak dodatočné finančné prostriedky v rámci viacdrojového financovania.

Graf 5 Časový priebeh hlásení škôl a potvrdení zriaďovateľmi



14.10.2004 aSc s.r.o.

Táto analýza ukazuje, že zďaleka nie všetky školy a nie všetci zriaďovatelia si splnili svoje zákonné povinnosti v termíne. Zdá sa, že dodržiavanie zákona, dodržiavanie termínov je u nás istým problémom a mnoho škôl a mnoho zriaďovateľov má „veľmi vážne dôvody“, prečo nesplnili termín. V budúcnosti budeme dbať na to, aby bol termín splnený. Vzhľadom na to, že školy už budú poznať software aj celkový systém zberu

údajov, očakávame, že celý proces bude v tomto roku plynulejší a stihne sa včas. V krajnom prípade budeme zvažovať použitie finančných sankcií alebo neposkytnutie finančných prostriedkov na vzdelávacie poukazy.

Zopár zaujímavostí

- Prvá škola, ktorá nahlásila svoje údaje do systému: Špeciálna základná škola Šuja 7. 9. 2004.
- Prvý zriaďovateľ, ktorý nahlásil údaje do systému: Obec Veľká Franková 13. 9. 2004.
- Ranné vtáča: hlásenie Súkromnej obchodnej akadémie v Košiciach bolo o 6 hod 13 min.

- Nočná sova: hlásenie SOU Dobšiná so sídlom v Nižnej Slanej bolo o 1 hod 49 min v noci.
- Škola s najväčším počtom prijatých VP: Združená stredná škola Zvolenská cesta 83, Lučenec - 1188 VP.
- Najväčší poskytovateľ:
 - CVČ Junior klub Martin - 876 VP.
 - Štátna jazyková škola 1. mája 2 Trenčín - 407 VP
 - Domov mládeže Internátna 4 - 221 VP.
- Duplicitne uplatnené vzdelávacie poukazy: v 200 prípadoch

Celkové zhodnotenie

Dnes môžeme jednoznačne povedať, že projekt je úspešný. 78% žiakov sa zúčastňuje mimoškolských aktivít finančne podporovaných zo vzdelávacích poukazov. Tradičná škola sa mení na modernú vzdelávaciu inštitúciu poskytujúcu príležitosti na záujmové vzdelávanie. Moderná škola je tu pre žiakov a ich potreby. Rodičia a žiaci sa dostávajú do centra pozornosti, stávajú sa zákazníkmi, o ktorých priazeň sa škola uchádza. Sú to totiž práve oni, kto v tomto prípade rozhoduje o pridelovaní finančných prostriedkov.

Summary: The author presents the project Educational Voucher for after school activities and considers its appropriateness since September 2004.

PREČO NIE JE SPRÁVNE, ABY MALI OBCHODNÉ AKADÉMIE A GYMNÁZIÁ ROVNAKÝ NORMATÍV NA ŽIAKA?

Ivan Kadlečík, Obchodná akadémia Prievidza

***Anotácia:** Spôsob pridelovania finančných prostriedkov podľa normatívo. Rozdiely v študijných programoch obchodných akadémii a gymnázií. Rozdielne požiadavky na financovanie oboch typov škôl.*

***KLúčové slová:** gymnáziá, obchodné akadémia, financovanie, normatívy*

1. Financovanie škôl od roku 2004

Financovanie škôl vychádza od roku 2004 z normatívne určených objemov finančných prostriedkov – normatívnych príspevkov pre školu na kalendárny rok, ktoré sú určené počtom žiakov a normatívom na jedného žiaka. Normatív je súčtom mzdového normatívu a prevádzkového normatívu, pričom sa normatívy určujú v závislosti od:

- druhu školy,
- typu školy,
- personálnej náročnosti študijného odboru alebo učebného odboru,
- formy štúdia,
- vyučovacieho jazyka.¹

Vykonávacím nariadením vlády č. 2/2004 boli vytvorené kategórie škôl s jednotnými normatívmi. Spomedzi stredných odborných škôl boli vyčlenené stredné zdravotnícke školy, stredné odborné školy umeleckého zamerania a konzervatóriá, ktorým bol určený vyšší normatív ako iným stredným odborným školám. Všetky ostatné typy stredných odborných škôl tvorili jednu spoločnú kategóriu:

- stredná priemyselná škola,
- stredná geodetická škola,
- stredná poľnohospodárska škola,
- stredná lesnícka škola,
- stredná záhradnícka škola,
- stredná vinársko-ovocinárska škola,
- obchodná škola,
- obchodná akadémia,
- hotelová akadémia,
- sociálnoprávna akadémia,
- škola knižníckych a informačných štúdií,
- stredná pedagogická škola,
- pedagogická a sociálna akadémia,
- pedagogická a kultúrna akadémia
- stredná veterinárna škola,
- stredná škola podnikania,
- dievčenská odborná škola,
- odborná škola.²

Každý typ stredných odborných škôl má určité špecifiká, ale majú aj viaceré spoločných charakteristík. Obchodné akadémie sa nijako zvlášť medzi týmito typmi škôl nevyčleňujú. Zriaďovateľ štátnych škôl pridelil na rok 2004 každej zo škôl

finančné prostriedky najmenej v sume 80 % normatívneho príspevku pre školu na kalendárny rok zodpovedajúcej osobným nákladom a najmenej 75 % z časti normatívneho príspevku pre školu na kalendárny rok zodpovedajúcej prevádzkovým nákladom. Rozdiel medzi sumou pridelenou krajským školským úradom a sumou určenou ustanovenými minimálnymi percentuálnymi podielmi z normatívnych príspevkov pre školy na kalendárny rok prerozdelených zriaďovateľ najneskôr do konca kalendárneho roku jednotlivým školám vo svojej zriaďovateľskej pôsobnosti podľa svojho rozhodnutia a ich potreby. Mohlo sa stať, že niektorá škola dostala iba minimálny príspevok a ďalším školám samohli doplniť financie na vyššie percento objemu ich normatívo.

2. Zmena kategorizácie typov škôl – spoločný normatív pre gymnáziá a obchodné akadémie v roku 2005

Rok 2005 je druhým rokom reformy financovania regionálneho školstva. Podľa niektorých vyjadrení a podľa Ministerstva školstva SR boli v roku 2004 oproti iným školám nadštandardne financované obchodné akadémie. Preto sa pre rok 2005 novelizáciou nariadenia vlády SR č. 2/2004 zmenila vo financovaní kategorizácia škôl a obchodné akadémie sa zlúčili do jednej kategórie s gymnáziami so spoločným normatívom. Spomedzi viacerých typov stredných odborných škôl s podobnou personálnou a materiálnou náročnosťou sa vyčlenili obchodné akadémie – školy, ktoré majú nezastupiteľné miesto v systéme stredoškolského odborného vzdelávania, poskytujú úplné stredné odborné vzdelanie, pripravujú predovšetkým na výkon činností, najmä ekonomických, ale aj technicko-hospodárskych, sociálno-právnych, infromatických; pripravujú aj na štúdium na vysokej škole. Vzdelávajú v rôznych študijných odboroch (bankovníctvo, cestovný ruch, hospodárska informatika, sociálna činnosť, daňové služby, financie. . .) v štvorročnom, maturitnom a najnovšie i vyššom odbornom štúdiu. Najmä vďaka rôznym sponzorom, hlavne z radov rodičov, sú nadštandardne vybavené výpočtovou technikou, a tak sú mnohé obchodné akadémie vo svojich regiónoch prirodzeným centrom celoživotného vzdelávania učiteľov aj iných účastníkov.

Záujem verejnosti o obchodné akadémie je stále vysoký, školy tohto typu sú v regiónoch skutočnými konkurentami pre gymnáziá, či už v prijímacom konaní, alebo aj v rôznych súťažiach žiakov počas štúdia. Naplnenosť tried je nadpriemerná. Absolventi majú všestranné uplatnenie v praxi, sú schopní vyko-

¹ Zákon o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení č. 597/2003, § 4.

² Vyhláška MŠ SR č. 80/1991 o stredných školách, §2 ods (2)

návať ekonomické činnosti spojené so získavaním a spracovávaním informácií v oblasti výroby, zásobovania a odbytu, marketingu, manažmentu, personalistiky, vo vedení administratívy, účtovníctva a finančného hospodárenia. Získané informácie vedia posúdiť, hodnotiť a využiť v ekonomickom riadení príslušného pracoviska aj s využitím výpočtovej techniky. Ich vedomosti a zručnosti sú použiteľné a nevyhnutné v regiónoch pre rozvoj vedomostnej ekonomiky, podporu podnikateľského prostredia, ako aj rozvoj informačnej spoločnosti.

Rozhodnutie ministerstva o spoločnom normatíve pre gymnázia a obchodné akadémie spôsobuje prepád minimálneho normatívu obchodných akadémií voči ostatným stredným odborným školám o jednu tretinu. V mzdových normatívoch budú mať obchodné akadémie oproti stredným odborným školám takmer o 40 % menej.

Medziročne sa znížil mzdový normatív na jedného žiaka pre obchodné akadémie o vyše šesť tisíc korún, čím sa dostalo financovanie škôl tohoto typu do situácie, ktorá bola pred viacerými rokmi, pred reformou financovania regionálneho školstva. Opatrenie sa negatívne dotklo asi 60 škôl na celom Slovensku s približne dvadsaťtisíc žiakmi. Každá z týchto škôl má rádovo stotisícový až miliónový medziročný pokles vo financovaní, najmä personálnych nákladov, čo vyvoláva obavy zo zabezpečenia nového školského roka 2005/2006 – hrozí prepúšťanie zamestnancov, obmedzovanie prevádzky...

3. Personálna a technická náročnosť študijného odboru 6317 6 obchodná akadémia

Na obchodných akadémiách sa poskytuje vzdelávanie najmä (ale často nielen) v študijnom odbore s rovnakým názvom. Tento študijný odbor je charakteristický

- vysokým počtom vyučovacích hodín za týždeň – v každom ročníku priemerne o dve hodiny viac ako na gymnáziu, čo je zrejme z porovnania učebných plánov odborov 6317 6 a 7902 5 – 123 hodín za štúdium absolvuje gymnazista, žiak obchodnej akadémie až 131 hodín (každá trieda na obchodnej akadémii má už len kvôli tomuto rozdielu najmenej o 4 hodiny viac ako trieda na gymnáziu);
- vysokým zastúpením praktického vyučovania – v 3. a 4. ročníku dotácia predmetov s charakterom cvičení dosahuje až 50 % celkovej týždennej dotácie, čoho dôsledkom je nevyhnutnosť delenia tried na skupiny – získavanie odborných zručností vyžaduje individuálny prístup učiteľov k žiakom a priame sledovanie ich činnosti;³
- vysokou mierou variability obsahov vzdelávania (v predmetoch účtovníctvo, daňová sústava, právna náuka, mikroekonómia a makroekonómia, aplikovaná informatika...), čo vyžaduje neustále investície do vzdelávania učiteľov, do nákupu odbornej literatúry...
- vysokými nárokmi na technické vybavenie odborných učební – predmety ako účtovníctvo, administratíva a koreš-

pondencia, aplikovaná informatika, ekonomické cvičenia, ako aj niektoré ďalšie povinné alebo voliteľné predmety nie je možné vyučovať v klasickej učebni (aplikovaná ekonómia, cvičná firma, podnikanie v cestovnom ruchu, sekretárske práce...), ale v učebni, ktorá musí spĺňať určité štandardy vybavenia stanovené Ministerstvom školstva;⁴

- aktuálnymi – v roku 2004 inovovanými základnými pedagogickými dokumentami, ktoré mali prispieť ku skvalitneniu vyučovania, modernizácii študijného odboru a lepšiemu prepojeniu škôl s trhom práce a potrebami regiónov⁵.

Uvedené charakteristiky študijného odboru – zabezpečovanie odborného vzdelávania s množstvom výuky praktických činností a zručností a z toho vyplývajúcej vyššej náročnosti na materiálne a personálne zabezpečenie škôl, sú možno typické pre všetky stredné odborné školy. Odlišujú však obchodné akadémie od gymnázií, a preto je spojenie dvoch typov a druhov do jednej kategórie pre financovanie v roku 2005 nelogické a neopodstatnené. Na rozdiel od gymnázií, kde vyučovanie má výrazne teoretický charakter, je na obchodnej akadémii vo vyšších ročníkoch prevažne praktické vyučovanie uskutočňované formou cvičení s vyššími nárokmi na delenie tried, z toho vyplýva vyšší počet hodín a vyššia personálna náročnosť.

Potrebu praktického vyučovania cestou získavania návykov, zručností u žiakov vyžadujú aj výkonové štandardy (cieľové požiadavky), stanovené pre úspešné vykonanie maturitnej skúšky z odbornej zložky v smere ekonómika a organizácia, podľa ktorých má žiak:

- aktívne používať ekonomické pojmy a ovládať ich súvislosti,
- chápať príčiny a dôsledky stavu a vývoja ekonomických javov a procesov,
- poznať podstatu a princípy výrobného a obchodného podniku a podnikateľskej činnosti,
- mať poznatky z ekonomiky a riadenia podnikovej činnosti a poznať základné spôsoby dosiahnutia podnikateľských cieľov organizácie,
- ovládať podstatu a princípy finančného hospodárenia a oboznámiť sa s vykonávaním rozboru finančného hospodárenia,
- ovládať jednoduché a podvojné účtovníctvo, získané informácie vyhodnotiť z hľadiska možnosti ich využitia pri finančnom riadení podniku,
- orientovať sa v právnych normách a predpisoch, v platnom právnom poriadku a základných ustanoveniach obchodného, živnostenského, občianskeho, rodinného a pracovného práva,
- aktívne využívať výpočtovú techniku v organizačnej, riadiačej práci a pri vedení rôznej agendy,
- ovládať písanie na stroji desaťprstovou hmatovou metódou a používať pri vybavovaní agendy prostriedky štandardnej kancelárskej techniky,
- ovládať vecne, štylisticky, gramaticky a formálne správne normalizovanú úpravu písomností,

³ Smernica MŠ SR č. 7827/1985-21 o stredných školách.

⁴ napr. Štandard vybavenia odbornej učebne pre predmet cvičná firma, ktorý schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 31. 5. 2004 pod číslom CD-2004-6570/17344-21:093 s platnosťou od 1. septembra 2004.

⁵ Základné pedagogické dokumenty pre študijný odbor 6317 6 obchodná akadémia, schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 31. 5. 2004 pod číslom CD-2004-6570/13766-5:093 s platnosťou od 1. septembra 2004.

- mať kultivovaný prejav v písomnom i ústnom styku,
- poznať techniky spoločenskej komunikácie, komunikácie na pracovisku a komunikácie s obchodnými, bankovými a ďalšími partnermi, vrátane zahraničných,
- poznať úlohu podnikového manažmentu v riadiacom procese,
- aplikovať princípy marketingu v riadiacom procese,
- dokázať hospodárne a ekologicky využívať pracovné prostriedky so snahou dosiahnuť efektívny ekonomický výsledok,
- dopĺňať si a rozvíjať odborné vzdelanie s ohľadom na zmeny v ekonomickej praxi,
- adaptovať sa vzhľadom na meniace sa požiadavky trhu práce,
- organizovať prácu, riadiť menší kolektív pracovníkov a koordinovať prácu v tíme⁶.

Z týchto cieľových požiadaviek je zrejme nevyhnutnosť zabezpečenia výpočtovej techniky, štandardnej kancelárskej techniky, písacích strojov/počítačov, odbornej literatúry, tlačív, formulárov, právnych noriem a predpisov...

4. Záver

Normatívy pre obchodné akadémiu v roku 2005 nezohľadňujú druh a typ školy ani vyššiu personálnu náročnosť študijných odborov poskytovaných na obchodných akadémiách. Vyššia personálna náročnosť je daná počtom týždenných vyučovacích hodín podľa učebného plánu, štruktúrou a charakterom predmetov, ktoré vo veľkej miere majú charakter cvičení a podľa

smerníc sa delia na skupiny. Stanovenie nižšieho normatívu ako v predošlom období je v rozpore s náročnejšími úlohami, ktoré kladú v roku 2004 (!) inovované základné pedagogické dokumenty študijného odboru 6317 6, ako aj výkonové štandardy (cieľové požiadavky) pre odborné vzdelávanie v smere ekonomika a organizácia.

Obchodné akadémiu na celom území Slovenskej republiky sa nesúhlasne vyjadrujú k novej kategorizácii škôl pre normatívne financovanie v kalendárnom roku 2005. Vyjadrujú obavy, či sa podarí zabezpečiť aj v novom školskom roku 2005/2006 kvalitu odborného ekonomického vzdelávania na Slovensku, ktoré je v súčasnosti také dôležité pre rozvoj vedomostnej ekonomiky, podporu podnikateľských zručností, prepojenie školského systému s potrebami trhu práce a strategickými rozvojovými zámermi regiónov. Vyzývajú svojich zriaďovateľov aby predložené argumenty aplikovali v dohodovacom konaní s ministerstvom a aby ministerstvo školstva poskytlo finančné prostriedky z rezervy, určenej na prechodné zmiernenie rozdielov, vyplývajúcich z uplatňovania zákona č. 597/2003.

Navýšenie objemu finančných prostriedkov pre obchodné akadémiu v roku 2005 na úroveň roka 2004 zachová kontinuitu odborného ekonomického vzdelávania. Pre rok 2006 obchodné akadémiu odporúčajú aby kategorizácia škôl vhodnejšie zohľadňovala druh a typ školy, personálnu náročnosť študijných odborov a aby sa neodôvodnene nezlučovali rozdielne typy škôl s rozdielnou personálnou a prevádzkovou náročnosťou.

Summary: The author analyses problems of financing business academies in Slovakia.

K FINANCOVANIU OBCHODNÝCH AKADÉMIÍ...

(STANOVISKO K ČLÁNKU I. KADLEČÍKA, OA PRIEVIDZA)

Karol Korintuš, Ministerstvo školstva SR

Rok po zavedení nového systému financovania regionálneho školstva, ktorého hlavným cieľom je zaviesť do financovania školstva poriadok a spravodlivosť, dochádza od 1. januára 2005 k zmenám v súvislosti s naštartovaním ďalšej etapy reformy verejnej správy – etapy decentralizácie financovania verejnej správy (fiškálnej decentralizácie).

Najväčšie zmeny v oblasti financovania základných škôl, stredných škôl a školských zariadení nastali vo finančných tokoch. Originálne školské kompetencie už nie sú financované zo štátneho rozpočtu ale z výnosu dane z príjmov fyzických osôb. S účinnosťou od 1. januára 2005 bolo novelizované aj nariadenie vlády č. 2/2004 Z. z., ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre základné školy, stredné školy, strediská praktického vyučovania, základné umelecké školy a školské zariadenia. Uvedené nariadenie vlády bolo potrebné novelizovať z dvoch dôvodov:

1. prijatím zákona č. 564/2004 Z. z. o rozpočtovom určení výnosu dane z príjmov územnej samosprávy sa zmenil a doplnil aj zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných

škôl a školských zariadení a bolo potrebné technickú stránku rozpisu finančných prostriedkov prispôbiť tejto skutočnosti, 2. MŠ SR vykonalo podrobnú analýzu financovania regionálneho školstva v roku 2004 (výsledok tejto analýzy bol publikovaný aj v Učiteľských novinách v júni 2004) a zistené nedostatky v oblasti rozpisu finančných prostriedkov bolo možné odstrániť zmenami a doplnkami práve tohto nariadenia.

Pri analýze financovania stredných škôl v roku 2004 sa ukázalo, že niektoré obchodné akadémiu získali normatívnym spôsobom podstatne viac finančných prostriedkov ako bola reálna potreba aj po znížení objemu pridelených finančných prostriedkov týmto školám zo strany zriaďovateľa na najnižšiu možnú mieru. Na túto skutočnosť nás upozornili samotní zriaďovatelia, ale aj poslanci NR SR, ktorí vykonali na MŠ SR poslancecký prieskum dňa 8. júla 2004. Cieľom nového systému financovania predsa nie je zvýhodňovať určité skupiny škôl, ale zabezpečiť aby zriaďovatelia mohli tieto prostriedky efektívne využiť podľa skutočných potrieb regiónu.

Výsledok analýzy jednoznačne potvrdil, že učebné plány

⁶ Výkonové štandardy (standardizované cieľové požiadavky) pre internú časť maturitnej skúšky podľa novej koncepcie, ŠIOV, január 2005.

obchodných akadémií sú z hľadiska štruktúry predmetov, organizácie vyučovania a personálnej náročnosti viac porovnateľné s gymnáziami ako so strednými odbornými školami iného typu. Potvrdili to aj štatistické údaje spracované Ústavom informácií a prognóz školstva, podľa ktorých k 15. septembru 2003 priemerný počet žiakov na učiteľa na obchodných akademiách bol 11,19, na stredných odborných školách priemyselných 6,98 a na gymnáziách 12,42 (údaje sa týkajú škôl v zriaďovateľskej pôsobnosti samosprávnych krajov).

Aká je teda skutočnosť podľa nových noratívov? Prevádzkový noratív na žiaka obchodnej akadémie je 5308,- Sk a na žiaka strednej odbornej školy 5519,- Sk (uvádzam kvôli porovnaniu noratívy platné pre teplotné pásmo VIII). Rozdiel je mini-málny a je v mzdovom noratíve. Mzdový noratív na žiaka obchodnej akadémie je 21 312,- Sk a na žiaka strednej odbornej školy 29 661,- Sk. Tento rozdiel vyplýva práve z rozdielov v personálnej náročnosti výchovno-vzdelávacieho procesu na týchto typoch škôl.

Problém financovania obchodných akadémií je však v niečom inom. Systém financovania regionálneho školstva je dvojúrovňový. To znamená že ministerstvo školstva pridelí zriaďovateľom škôl finančné prostriedky noratívnym spôsobom

(noratívy zabezpečujú transparentnosť a zachovanie princípu rovnakého prístupu ku každému žiakovi). Zriaďovateľ potom rozpíše finančné prostriedky svojim školám podľa skutočných potrieb, pričom zachová predpísané percentuálne podiely z noratívov, ktoré musí škole prideliť. V prípade stredných škôl je zriaďovateľom prevažne samosprávny kraj a v rámci svojej kompetencie **má pri rozpise finančných prostriedkov dostatočný priestor** na konkrétne rozlíšenie skutočných nákladov na žiaka jednotlivých typov a druhov škôl. Celkové finančné prostriedky pre zriaďovateľa sa totiž touto zmenou v kategóriách stredných škôl neznižili, sú iba zriaďovateľom adresnejšie rozdelené. Nemáme predsa toľko finančných prostriedkov, aby sme si mohli dovoliť „prefinancovať“ niektoré skupiny škôl a zabrániť tak zriaďovateľom, aby mohli tieto prostriedky efektívnejšie využiť. Zriaďovateľ získal zo zákona nemalé kompetencie rozhodovať na regionálnej úrovni aj o rozpise finančných prostriedkov školám podľa skutočných potrieb. Pokiaľ tieto kompetencie dokáže dostatočne využiť, bude to určite v prospech celého regionálneho školstva. Obavy riaditeľov obchodných akadémií, alebo prípadne aj iných škôl sú potom úplne zbytočné.

ZÁSADY AUTOMATIZÁCIE ŠKOLSKEJ KNIŽNICE

Danica Zendulková, Centrum vedecko-technických informácií SR Bratislava

***Anotácia:** Automatizácia knižničných procesov. Projekt Infovek a školská knižnica. Databázový softvér CDS/ISIS, jeho využitie v školskej knižnici.*

***Kľúčové slová:** školská knižnica, knižničný systém, automatizácia, softvér CDS/ISIS*

„Školská knižnica poskytuje informácie a myšlienky, ktoré sú základom pre úspešné pôsobenie v informačnej spoločnosti založenej na stále rozsiahlejších informáciách a poznatkoch. Vybavuje študentov celoživotnými vzdelávacími schopnosťami a zručnosťami, rozvíja ich predstavivosť a tak im umožňuje žiť životom zodpovedných občanov“

UNESCO/IFLA. Smernice pre školské knižnice

Používanie výpočtovej techniky na školách je do značnej miery podmienené ekonomickou situáciou tohto rezortu. Výbavenosť škôl počítačmi a zodpovedajúcim softvérom bola až donedávna hlavne na základných, ale aj na mnohých stredných školách viac ako nedostatočná. Postupná zmena k lepšiemu nastáva až s hromadným zapájaním sa škôl do projektu Infovek, cieľom ktorého je prostredníctvom implementácie informačných a komunikačných technológií premeniť tradičnú školu tak, aby bola schopná pripraviť svojich žiakov a študentov na život v informačnej spoločnosti.

Pri budovaní hardvérovej a softvérovej základne informatizácie nemožno zabúdať ani na školské knižnice, ktoré sú nezastupiteľným činiteľom vo výchovno-vzdelávacom procese základných a stredných škôl. Tieto knižnice sú popri verejných knižniciach početne najrozšírejšími knižnično-informačnými pracoviskami.

Automatizácia knižnice

Automatizáciu knižnice definujeme ako proces využívania prostriedkov výpočtovej a telekomunikačnej techniky. Základným cieľom automatizácie knižníc je zvýšenie kvality a efektív-

nosti knižnično-informačných služieb, ako aj zefektívnenie a zracionalizovanie činnosti knižnice. Výsledkom automatizácie by malo byť zvýšenie produktivity práce knižnice, zlepšenie operatívosti a kultúry obsluhy čitateľov a možnosť poskytovať moderné typy služieb, ktoré sú viazané na použitie výpočtovej techniky. Konkrétnejšie, po zavedení počítačového spracovania sa zlepši orientácia knihovníka i čitateľa vo fonde, zvýši sa rýchlosť aj spoľahlivosť vyhľadania požadovaného dokumentu a súvisiacich informácií, napríklad o jeho výpožičke. Automatizácia je podmienkou poskytovania širšie chápaných služieb knižnice, napríklad sprístupňovanie odborne orientovaných databáz, multimédií a iných dokumentov v elektronickej forme. Skvalitní a zrýchli sa aj komunikačná funkcia knižnice, ako aj úroveň prezentácie na verejnosti, medzi potenciálnymi i súčasnými čitateľmi.

Predpoklady automatizácie školských knižníc sú prakticky totožné s podmienkami na úspešné zapojenie školy do projektu Infovek a nevyžadujú sa takmer žiadne dodatočné finančné náklady. Pri posudzovaní podmienok a predpokladov automatizácie knižnice rozlíšujeme tri hľadiská:

- **Systémové hľadisko.** – Predstavuje normatívnu metodológiu riešenia problémov opierajúcu sa o systémový prístup. Konkrétnejšie, ide o formuláciu východísk, cieľov, ktoré chceme dosiahnuť, ďalej stanovenie možných postupov riešenia a výber optimálneho riešenia na základe zhodnotenia efektívnosti a nákladovosti jednotlivých možností.
- **Technologické a technické hľadisko.** – Predstavuje charakteristiku počítačového systému: Parametre požadovanej výpočtovej techniky (operačná pamäť, procesor, vstupné a výstupné zariadenia - CD mechanika, disketová jednotka, skener, tlačiareň, ďalej počítačová sieť, možnosť pripojenia na internet), analýzu požiadaviek na systém, náklady na inštaláciu a požiadavky na personálne zabezpečenie systému. V praxi to znamená, že aspoň 1 počítač musí byť vyhradený pre knižnicu, môže sa uvažovať aj o zavedení lokálnej počítačovej siete, ktorej bude knižnica súčasťou, vytvárajú sa technické podmienky pripojenia knižnice na internet (cez modem a telefónnu linku alebo cez pevnú linku, optický kábel a pod.) Je potrebné, aby škola zabezpečila pracovníka, ktorý sa bude správe počítačového systému schopný venovať.
- **Používateľské hľadisko.** – Je potrebné vytvoriť rozhranie medzi počítačovým systémom a používateľom. Rozhranie pozostáva z terminálov, prenosových ciest a iných technických zariadení a príslušného programového zabezpečenia prenosu dát. Dôležitý je ľudský faktor tak v oblasti správy systému, ako aj u používateľov: je potrebný dostatok času na zvládnutie všetkých potrebných činností, ovládanie práce s počítačom. Dôležité je, aby bola výpočtová technika používateľsky prijateľná. Prijateľnosť často závisí od použitého softvéru. Kľúčovým softvérom pre knižnicu je nielen operačný systém počítača, ale hlavne konkrétne knižničné programové vybavenie, ktoré nazývame knižničným systémom.

Knižničný systém

Kým sa dostaneme k vyšpecifikovaniu knižničného systému, je potrebné ho správne zaradiť medzi programové zabezpečenie počítača, čiže softvér. Určujúce je *základné programové vybavenie* počítača, čiže *operačný systém*. Väčšina novších počítačov pracuje pod operačným systémom Windows, ojedinele sa vyskytuje aj UNIX. Staršie počítače s procesormi 486 a staršími pracovali (a niekde ešte pracujú) pod operačným systémom MS DOS. Na operačný systém nadväzuje príslušné *aplikačné programové vybavenie*, medzi ktoré okrem programovacích jazykov, textových editorov a iných programových produktov patrí aj knižničný systém, čiže programové vybavenie, zabezpečujúce automatizáciu knižničných činností.

Jednotlivými modulmi knižničného systému, katalogizačnými pravidlami a výmennými formátmi, používanými pri tvorbe automatizovanej evidencie fondu knižnice sa podrobne zaoberá knižničná a informačná veda. Význam jednotného katalogizovania knižničných dokumentov všetkými knižnicami v zmysle týchto zásad a pravidiel bude rásť spolu so zapájaním sa knižníc do budovania a využívania súborného katalógu slovenskej republiky. V súčasnosti však hlavne menšie verejné a špecializované knižnice (vrátane školských) prevádzkujú evidencie fondov a knižničné systémy, ktoré sú prispôbené individuálnym potrebám týchto knižníc a ich čitateľov

a nekladú dôraz na vzájomnú kompatibilitu zautomatizovaných fondov.

Základné zásady evidencie knižničného fondu určuje **Vyhláška Ministerstva kultúry Slovenskej republiky z 9. októbra 2003 o spôsobe vedenia odbornej evidencie, vyradovaní a revízií knižničného fondu v knižniciach č. 421/2003 Z. z.** Objektom evidencie sú všetky knižničné dokumenty bez ohľadu na formu nosiča, najmä však knihy, ktoré spravidla tvoria základ fondu knižnice. Existuje viacero formátov (vstupných masiek), vhodných na spracovanie kníh. Uvedená vyhláška určuje len základné charakteristiky knižničnej jednotky, ktoré musia byť v základnej odbornej evidencii (zoznam prírastkov a úbytkov).

Pomocnú odbornú evidenciu knižničných dokumentov tvorí najmä evidencia periodík a evidencia knižničných jednotiek získaných a odosielaných na výmenu. U periodík evidujeme jednotlivé tituly. K nim možno priradiť aj zviazané staršie ročníky, čitateľa zaujímajú aj internetové adresy elektronických verzií periodík.

V mnohých knižniciach sa týmito druhmi dokumentov evidencia končí, avšak viaceré knižnice majú vo fonde aj rôzne špeciálne dokumenty: normy, audio či videokazety, CD nosiče. Aké moduly knižničného systému sú z hľadiska školských knižníc najzaujímavejšie? Ide predovšetkým o katalogizáciu, na ktorú nadväzuje výpožičný systém, zahŕňajúci bázu dát čitateľov a výpožičiek, prípadne tlač čitateľských preukazov, upomienok a podobne.

Pri výbere vhodného softvéru pre školskú knižnicu budú školy brať do úvahy predovšetkým také aspekty, ako sú finančná dostupnosť, technická i ekonomická nenáročnosť a jednoduchá správa a obsluha. Je možné, že sa mnohé z nich rozhodnú pre nekomerčné riešenie a osloví ich databázový a rešeršný systém CDS/ISIS.

Knižničný softvér CDS/ISIS

Softvér CDS/ISIS vznikol na pôde UNESCO v roku 1985. Jeho tvorcovia ho charakterizovali ako softvérový balík, slúžiaci na ukladanie a vyhľadávanie textových informácií. CDS/ISIS je nekomerčný softvér a jeho propagáciu a šírenie po svete zabezpečuje UNESCO prostredníctvom siete národných distribútorov v jednotlivých krajinách. Oficiálna distribúcia jeho prvej verzie sa začala koncom roka 1985. Čoskoro sa stal najpoužívanejším knižničným systémom na Slovensku a toto postavenie si udržuje dodnes. Na Slovensku sa od roku 1993 jeho distribúciou používateľom zaoberá Centrum vedecko-technických informácií SR (CVTI SR).

Vďaka svojim vlastnostiam ho využívajú nielen verejné, podnikové či školské knižnice, ale aj štátna správa, zdravotníctvo, či súkromný sektor. Je použiteľný všade tam, kde treba určité údaje evidovať, vyhľadávať v nich a vytvárať rôzne kombinácie výstupných zostáv.

Hlavné črty softvéru CDS/ISIS sú nasledovné:

- možnosť definovania vlastnej bázy dát s variabilnou štruktúrou,
- možnosť definovania používateľských formulárov pre vstup dát, prostredníctvom ktorých používateľ vkladá a modifikuje údaje v báze dát,
- existencia systému vyhľadávania, založeného na použití vyhľadávacieho jazyka,

- existencia nástroja na triedenie a generovanie výstupných zostáv,
- existencia funkcie, umožňujúcej výmenu dát v medzinárodnom formáte ISO 2709,
- možnosť prispôsobovania softvérového balíka individuálnym potrebám

Od roku 1998 je používateľom k dispozícii CDS/ISIS pre Windows – WinISIS, ktorý plní úlohu základnej verzie v prostredí Windows. V súčasnosti evidujeme okolo 120 používateľov tejto verzie na Slovensku. Podmienkou jej inštalácie je, aby mala knižnica k dispozícii počítač Pentium, pracujúci minimálne pod operačným systémom Windows95 so 16 MB RAM. WinISIS poskytuje možnosť práce aj s inými typmi dokumentov, než len s klasickým bibliografickým záznamom. K jednotlivým dokumentom bývajú najčastejšie pripájané internetové stránky, obrázky, adresy elektronickej pošty, plné texty, vytvárané v textových editoroch, ako napríklad MS WORD.

Prečo práve CDS/ISIS?

Systém CDS/ISIS má oproti rôznym iným databázovým, rešeršným a knižničným systémom množstvo výhod. Hlavné výhody možno zhrnúť takto:

- **Nekomerčnosť.** – Za licenciu používateľa CDS/ISIS, ktorá umožňuje neobmedzený počet inštalácií databázového systému v rámci celej inštitúcie, sa platí len manipulačný poplatok.
- **Rýchle vyhľadávanie údajov.** – Hlavnou prednosťou CDS/ISIS je možnosť rýchleho vyhľadávania údajov, uložených v báze dát ľubovľného rozsahu. Je preto vhodný na okamžité zistenie údajov, napríklad či knižnica má vo fonde požadovaný dokument na získanie zoznamov dokumentov na zvolenú tému a pod.
- **Univerzálnosť použitia.** – CDS/ISIS nemá náročné požiadavky na technické vybavenie, program funguje aj na všetkých typoch lokálnych počítačových sietí.
- **Záruka vývoja systému.** – Garantom vývoja systému, jeho šírenia po svete, nekomerčnosti a poskytovania služieb používateľom je UNESCO. Službami distribútora rozumieme cenovo dostupné školenia používateľov, ponuku dokumentácie v slovenčine i poskytovanie konzultácií.
- **Nenáročnosť na obsluhu.** – Bežne s ním pracuje vyškolený personál knižníc bez predchádzajúcich skúseností s výpočtovou technikou, ale aj používateľ – návštevník knižnice disponujúci zručnosťou pri práci s výpočtovou technikou bez akéhokoľvek zaškolenia. Jednoduchá a rýchla je aj tvorba vlastných aplikácií.

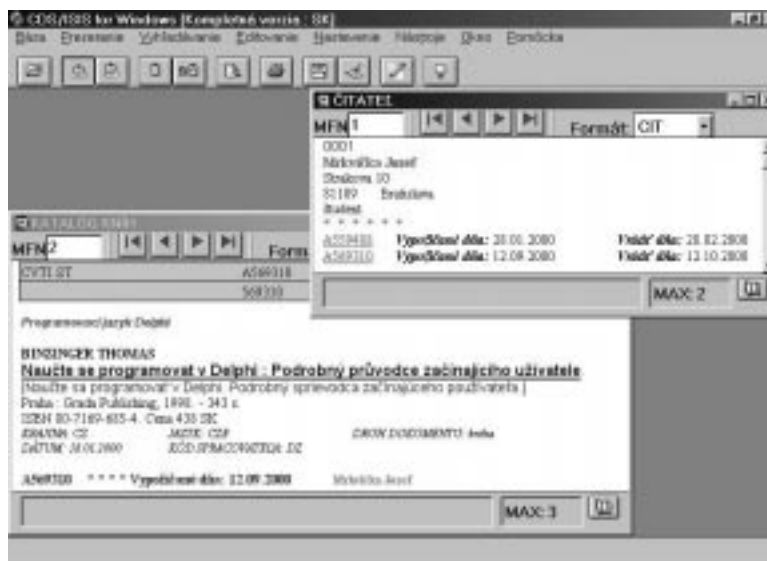
Podľa posledných informácií Slovenská národná knižnica pripravuje odporúčenie pre malé a stredné knižnice, aby svoju automatizáciu založili práve na tomto systéme (Projekt Informatizácie knižníc SR – kapitola Softvér pre malé a stredné knižnice SR). Veríme, že čoskoro uzrie svetlo sveta avizovaná univerzálna aplikácia – knižničný systém pre malé knižnice pod systémom WinISIS.

Sprístupňovanie fondu cez internet

Škola bude zrejme uvažovať najskôr o tom, či má vôbec zmysel zautomatizovaný fond školskej knižnice na internet vystaviť. Pokiaľ škola usúdi, že vzdialený prístup k fondu skvalitní služby školskej knižnice, začne analyzovať nasledujúce technické hľadiská sprístupňovania knižničných fondov cez internet:

- **Technické a kapacitné podmienky,** napríklad umiestnenie a správa WWW servera. Škola môže mať webový server, obsahujúci vystavenú domovskú stránku, nainštalovaný ako súčasť lokálnej počítačovej siete. V tomto prípade je škála možností vystavovania dát najširšia. Môžeme vystavovať aj celé fondy s výpožičkami, treba sa však postarať o ich kvalitné zabezpečenie proti zásahom počítačových pirátov.
- **Charakter dát, ktoré chceme vystavovať.** – Dôležité sú skutočnosti, ako je napríklad rozsah dát, rýchlosť dopĺňania nových záznamov alebo ako často sú tieto dáta aktualizované.
- **Softvérová platforma WWW servera.** – Aj od tejto skutočnosti závisí možnosť vystavovať fond knižnice. Existuje viacero hotových komerčných aj bezplatne ponúkaných nastavbových programov umožňujúcich internetové vystavovanie báz dát, vytvorených pod CDS/ISIS. Existuje ich niekoľko, tak pre operačný systém Windows, ako aj pre UNIX, z ktorých si vyberáme podľa toho, pod ktorým operačným systémom pracuje náš WWW server.

Obrázok 1 WinISIS - Zobrazenie záznamu o knihe spolu s údajom o výpožičke



Máme dve možnosti, ako sprístupniť dáta cez internet. Dáta môžu byť sprístupnené tak, že v každom časovom okamihu odrážajú aktuálny stav. Každá zmena (pridanie nového záznamu alebo modifikácia už existujúceho záznamu) je okamžite po ukončení aktualizácie viditeľná aj cez internet. Tento spôsob vystavenia dát nazveme *dynamický*. Ak sa však vytváranie a aktualizácia bázy uskutočňuje na inom mieste než na webovom serveri, je potrebné v určitých časových intervaloch uskutočňovať aktualizáciu vystavenej bázy alebo domovskej stránky, obsahujúcej údaje z bázy. Ak vystavené údaje nezodpovedajú vždy skutočnému stavu dát v báze, ide o *statické* vystavenie údajov.

Mnohí používatelia CDS/ISIS si inštalovali program, ktorý umožňuje jednoduché vystavenie fondu alebo jeho časti na internete v statickej podobe. Ide o generátor webovských stránok EASYINT, ktorý je nadstavbou hlavne pre systém WinISIS.

Skúsenosti s prácou s knižničným systémom používateľ (pedagóg-knihovník rovnako ako študent-čitateľ) zúročí, napríklad pri vyhľadávaní informácií na internete a pri prezeraní báz dát, vystavených na ľubovoľnej softvérovej platforme tak v lokálnej sieti, ako aj na internete. Spomeňme aj možnosť

využitia automatizovaného fondu knižnice priamo pri výučbe predmetov z oblasti výpočtovej techniky. Na tento účel je zvlášť vhodný systém CDS/ISIS a školy s knižničným zameraním ho pri vyučovaní aj používajú.

Využime skutočnosť, že sa do škôl hromadne zavádza výpočtová technika a umožníme, nech sa popri automatizácii vyučovacieho procesu „zvezie“ aj školská knižnica. Efekt takéhoto kroku pozitívne ovplyvní nielen prácu školského knihovníka, ale určite zvýši aj záujem žiakov o fond knižnice.

Summary: The reader finds here information about the automation of library processes and software CDS/ISIS which is usable in a school library.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

MAKULOVÁ, S.: *Automatizácia knižnic - problémy, východiská, postupy*. - Bratislava: STIMUL, 1993.

Výhláška Ministerstva kultúry Slovenskej republiky č. 421/2003 Z. z. z 9. októbra 2003, ktorou sa ustanovujú podrobnosti o spôsobe vedenia odbornej evidencie, vyraďovaní a revízii knižničného fondu v knižniciach

Príručka knihovníka malej knižnice. Martin : SNK, 2003.

<http://www.cvtisr.sk/isis.htm>; <http://www.cvtisr.sk/online.htm>; http://www.snk.sk/kniznice/KIS3G/Informatizacia_kniznic_projekt.doc

<http://www.spgk.sk/kniznice.html>; <http://www.unesco.org/isis/isis.htm>

ŠKOLY POTŘEBUJÍ AUTONOMII I MNOHOSTRANNOU PODPORU ZVENČÍ

Milan Pol, Filozofická fakulta MU Brno

3. listopadu 2004 se uskutečnila na filozofické fakultě MU v Brně konference nazvaná „Konzultanti rozvoje škol – od pilotního projektu k systémové školské politice?“. Konference byla koncipována jako akce završující projekt „Příprava konzultantů rozvoje škol“¹, který probíhal v letech 2003-2004 na Moravě z iniciativy Ústavu pedagogických věd FF MU v Brně a rakouského sdružení K-education.

Smyslem uvedeného projektu bylo podpořit vytvoření mechanismu vnější pomoci školám – v tom, aby lépe uspívaly ve svém samostatném a zevnitř jdoucím rozvojovém usilování. Jeho ústředním konkrétním cílem bylo pilotně realizovat přípravu skupiny pedagogických odborníků, kteří by mohli napříště (alespoň zčásti) působit v roli poradců rozvoje škol. Tedy v roli, která sice dosud není v českém školství řádně vymezena a ustavena, která však do současného nastavení situace škol logicky patří. Představuje totiž jeden z podpůrných a snad i ochranných mechanismů smysluplné autonomie škol a jejich rozvoje v takovém rámci.

Do projektu „Příprava konzultantů rozvoje škol“² vstoupily na dvě desítky účastníků, které na podnět iniciátorů věci vybrala v té době ještě v plné síle fungující Pedagogická centra na Moravě a ve Slezsku (Brno, Český Těšín, Jihlava, Olomouc, Ostrava, Zlín). Většinou šlo o jejich přední pracovníky, což bylo na jedné straně velmi pozitivní (schopní, většinou motivovaní a znalí lidé), na straně druhé to znamenalo, že mnoho účastníků projektu se po jisté době ocitlo v existenční nejistotě³. V celém projektu sehrála velmi významnou roli řídicí, organizační a lektorská

spoluúčast rakouských kolegů. Rakouské školství již má za sebou řadu úspěšných iniciativ na poli rozvoje poradenství rozvoje škol³, je schopno nabídnout zkušené lektory, kteří – při citlivém ohledu na místní specifika – mají co říct.

Závěrečná konference projektu nebyla tedy typicky akademickým setkáním. O tématu společného zájmu na ní diskutovali učitelé, ředitelé škol, pracovníci Pedagogických center, lidé z inspekce i zřizovatelé škol, zástupci ministerstva školství, lidé působící na vysokých školách, studenti pedagogiky na FF MU. Šlo o absolventy projektu a zástupce škol, na nichž realizovali adeпти poradenství školám svůj první konkrétní poradenský projekt, ale i o mnohé další tak či jinak zainteresované jednotlivce – zástupce různých sfér školství a vzdělávání v ČR. Menší, ale významnou skupinku představovali účastníci z blízkého zahraničí – mezi nimi byli vedle slovinských, maďarských a rakouských kolegů také zástupci Metodicko-pedagogického centra Banská Bystrica ze Slovenska.

Na konferenci tak zazněly informace o kontextu, filozofii i vlastním průběhu celého projektu, dále pak byly prezentovány konkrétní ukázky toho, o co se absolventi projektu dosud snažili a co do budoucna nabízejí eventuálním zájemcům z řad škol. Konferenční rámec však dal prostor i pro další diskuse a výměny zkušeností. Z jednotlivých příspěvků českých účastníků tak bylo možno složit jistý obraz stavu věci týkajících se poradenství rozvoje škol v České republice. Díky zajímavým vstupům zahraničních hostů pak mohli přítomní nahlédnout i do situace v okolních zemích. Šlo o zajímavá vystoupení. Miloš Novák

¹ V toto textu, jako i v celém projektu, byly užívány termín „konzultant“ a „poradce“ jako synonyma – s tím, že s postupem času inklinovala většina účastníků ke druhému uvedenému.

² Pedagogická centra, byť založená na úrovni krajů teprve nedávno, byla v roce 2004 centrálním rozhodnutím výrazně zreorganizována, což na určitou dobu – kromě jiného – znejistilo jejich fungování v řadě ohledů. Vzniklá situace se nepříznivě odrážela i do některých aspektů projektu „Příprava konzultantů rozvoje škol“.

³ O tom např. vypovídá i do češtiny přeložená publikace Ender, B., Schratz, M., Steiner-Loeffler, U. (eds.): *Jak pomoci školám? Organizační poradenství a rozvoj školy*. Žďár nad Sázavou, Fakta 1999. ISBN 80-90-2614-2-6.

z Metodicko-pedagogického centra Banská Bystrica v tom svém vtipně a poučeně přiblížil současný stav slovenských snah zvenčí pomáhat školám v jejich pedagogickém a organizačním rozvoji. Jeho příspěvek se setkal s velmi dobrým ohlasem, a to nejen proto, že měli posluchači možnost učinit si představu o podobnostech a rozdílech věci ve srovnání s českým kontextem. Nabídl srozumitelnou, nezjednodušující a svěží perspektivu pohledu na složité procesy a jevy slovenské reality a v nejednom případě poukázal i na obecnější a relevantní otázky.

Osobně jsem si jeho zprávu přiřadil ke zkušenosti získanou na konci 90. let v projektu Zmena, který dosud považují za silný impuls výše uvedeným směrem. V něm se snažili pedagogičtí entusiáste působící v oblasti Banské Bystrice, Horehroní a Nitra prakticky na všech stupních škol rozvíjet mnohostranné inovační aktivity společně s nizozemskými kolegy, kteří mě přizvali ke spolupráci do skupiny „Školský management“. Práce této skupiny (jedné z celkové pěti v rámci Zmeny) byla vedena dnes již bohužel zesnulým Emstem Marxem, průběžně činnosti skupiny koordinovala za vydatné spoluúčasti všech jejích členů Iveta Kohárová, tehdejší ředitelka Základní školy v obci Polomka. Hlavní snahou této početně nevelké skupiny bylo vzdělávat se teoreticky i prakticky v poradenství rozvoje škol, ale i v pedagogice, sociální psychologii a managementu, rozvíjet vlastní dovednosti lektorské a poradenské, realizovat konkrétní poradenský projekt na škole, atd. To vše individuálně i společně, se snahou vzájemně si pomáhat, a to ve všech fázích, včetně reflexe vlastních usilování.

Mám za to, že jak vystoupení Miloše Nováka, tak dřívější zkušenosti ze Zmeny naznačila, že – podobně jako v českém prostředí – i na Slovensku je poradenství rozvoje škol tím, co se prodírá na školskou scénu ne přímočaře, často poměrně složitě, různými cestami a spíše v postupných krocích. Ještě

mnoho patrně bude třeba vykonat, než vzniknou podmínky k tomu, aby se školám mohlo dostávat vhodné a dostupné poradenské pomoci v jejich rozvojových snahách (a aby si o ni uměly říkat a měly komu). Jen stěží však lze pochybovat o smyslnosti poradenství rozvoje škol.

Účast slovenských kolegů na výše pojednané konferenci lze vnímat také jako jeden z dalších dokladů vzájemné spolupráce Ústavu pedagogických věd FF MU v Brně a Metodicko-pedagogického centra Banská Bystrica. Ta se v posledních letech odvíjí především oblastí řízení a rozvoje škol – v současné době mj. spolupracujeme v rámci několika projektů realizovaných za podpory zdrojů Evropské unie. Jde o projekt ESIST (*Evaluation Strategies for Improving School Leaders' Training Programmes – A European Perspective*) zaměřený na evaluaci programů přípravy vedoucích školských pracovníků, ESDP (*European School Development Project*), v jehož rámci vzniká „evropské“ kurikulum pro učitele angažující se na změnách ve školách, či o projekt *Bridges across Boundaries: Crossdisseminating Quality Development Practices for Schools in Southern & Eastern Europe* rozvíjející u nás i na Slovensku strategie autoevaluace škol. Ve všech těchto i v některých dalších aktivitách se společně usilujeme podporovat mnohostranný a autonomní rozvoj škol – tak, aby lidé v nich byli schopni a ochotni dávat svému snažení smysluplný tvar.

A tak snad i brněnská konference o snahách a možnostech připravovat poradce rozvoje škol a využívat jejich potenciál byla jedním z krůčků naznačeným směrem – v tomto případě na podporu rozvoje poradenství školám jako čehosi, co patrně bude dříve či později relativně pevněji zakotvenou příležitostí pro školy, které o podobnou službu zvenčí projeví zájem.

Summary: *The author presents the outcomes of the conference held in Brno on aims and roles of an external advisor for school development.*

VNÍMANIE RÓMOV PEDAGOGICKOU SOCIETOU

Viera Onderčová - Vladimír Žigmund, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

Anotácia: *Štúdia prezentuje prieskum realizovaný v oblasti multietnickej koexistencie na Slovensku. Výsledky spracúva prostredníctvom metód faktorovej analýzy a semantického diferenciálu. Tematicky je prieskum centrovanej do pedagogickej society, v ktorej identifikuje postoje predikujúce prítomnosť rasizmu vo vzťahu ku rómskej etnickej skupine žijúcej na východnom Slovensku.*

KLúčové slová: *diskriminácia, stereotypy, Rómovia, index rasizmu, faktorová analýza, semantický diferenciál, názorové rozpätie, názorová zhoda*

Psychologickým základom predsudkov sú stereotypy, ktoré vznikajú na základe rigidných a ničím nepodložených názorov na istú rasovú, náboženskú alebo aj etnickú entitu. Predsudky vedú často ku izolácii istej skupiny ľudí, či už na základe etnickej, rasovej, alebo inej odlišnosti od majoritnej populácie. Izolácia a segregácia sú prejavmi intolerancie a nízkého stupňa občianskej statočnosti (po ktorej tak často voláme najmä v rozvíjajúcich sa demokraciách).

Jednou z ciest ako eliminovať bezbrehé a neadekvátne formy interpersonálneho správania sa ľudí je ich včasné diagnostič-

kovanie a prevýchova hneď v ich prvopočiatkových prejavoch. Z toho dôvodu sme sa rozhodli preskúmať postoje pedagogickej society žijúcej na východnom Slovensku vo vzťahu k niektorým charakteristikám rómskej etnickej skupiny. Keďže najväčšia koncentrácia Rómov je práve v tejto časti Slovenska, predpokladáme, že náš prieskum poukáže na seriózne indikátory predikujúce latentnú podobu rasizmu a intolerancie alebo poskytne aspoň plastický odraz vnímania rómskej minority majoritou.

Podobná štúdia sa už realizovala v Maďarsku, i keď skôr

ako sociologická sonda do postojov žiakov voči rómskym spolužiakom, známe sú aj niektoré menej rozsiahle slovenské štúdie (Luptáková, 2004).

Náš prieskum sme realizovali v roku 2003 a zúčastnilo sa ho 133 respondentov, ktorí pôsobili v edukačnom procese na východoslovenských školách. Z celkového počtu bolo 12 mužov a 121 žien, čo podľa nášho názoru reálne kopíruje interpopulatívne zastúpenie v slovenskom školstve. Na zistenie potrebných údajov sme použili dotazník, ktorého položky sme vyhodnotili pomocou semantického diferenciálu. Respondenti sa vyjadrovali v jednotlivých položkách dotazníka na škále od 1 do 5, pričom formulácie jednotlivých položiek boli bipolárne (tichý-hlučný a pod.). Intenzita vnímania bola tým vyššia, čím vyššiu hodnotu respondenti zakrúžkovali (teda 5 bola najviac pociťovaná intenzita a 1 bola najmenej pociťovaná intenzita). V tabuľke 1 prezentujeme niektoré hraničné hodnoty, ktoré poukazujú na to, ako intenzívne majoritná populácia vníma jednotlivé charakteristiky Rómov. V stĺpčekoch pod číslami 1 až 5 sú uvedené počty respondentov, vyjadrivších sa na tejto stupnici. Za vyjadrenie negatívneho postoja sme považovali použitie stupňov 4 a 5 pri niektorej z negatívnych vlastností. Stupne 1 a 2 sme považovali za pozitívny postoj. Ak respondent použil stupeň 3, považovali sme to za indiferentný údaj, respektíve za údaj ani pozitívny ani negatívny.

Ako prezentuje tabuľka 1, najviac negatívnych postojov vyvolávajú u pedagogickej verejnosti také vlastnosti Rómov, ako sú **hlučnosť** (4,44), **neporiadnosť** (4,33), **márnosť** (4,25) a **nevzdelanosť** (4,21). Údaje v zátvorkách vyjadrujú priemernú bodovú hodnotu podobnú klasifikácii na päťstupňovej stupnici v škole, teda známku podľa vyjadrenia učiteľov na škále od 1 do 5. Je zaujímavé, že medzi mužmi a ženami neboli rozdiely v určení problémových vlastností Rómov, ale iba v poradí jednotlivých vlastností (aj to s nepatrným rozdielom).

Tabuľka 1 Analýza negatívneho vnímania vlastností Rómov

		Rozloženie výpovedí					
		1	2	3	4	5	
1.	spoločenský	14	18	53	37	12	izolovaní
2.	vzdelaní	1	3	22	49	59	nevzdelaní
3.	poslušní	2	7	50	46	28	neposlušní
4.	prejavujú záujem	2	20	38	53	22	bez záujmu
5.	priateľskí	19	31	59	16	9	nepriateľskí
6.	skromní	2	8	17	35	72	márnosť
7.	bohatí	3	10	53	39	28	chudobní
8.	chytrí	10	24	65	23	11	hlúpi
9.	rozumní	4	14	57	38	17	nerozumní
10.	mierumilovní	5	12	47	48	18	bojachtiví
11.	tichí	0	0	18	39	76	hluční
12.	zakríknutí	2	12	38	55	26	suverénni
13.	poriadkumilovní	0	4	15	48	67	neporiadní
14.	odpúšťajúci	3	10	42	47	31	pomstychtiví
15.	mocní/silní	6	27	88	10	2	slabí
16.	čestní	1	4	44	46	39	falošní
17.	atraktívni	3	8	62	41	19	odpudiví

Ak sa bližšie prizrieme na jednotlivé charakteristiky zistíme napríklad, že to, čo je v slovenskej populácii posudzované ako

hlučnosť, nemusí byť hlučnosťou u etnika s odlišným kultúrnym a sociálnym zázemím.

V rómskej populácii môže byť hlučné správanie aj ich prirodzeným prejavom alebo vyjadrením temperamentu, či kultúrnej odlišnosti. Niektoré zistenia pediatrov poukazujú dokonca aj na to, že rómske deti rozprávajú hlasnejšie aj preto, že niektoré z nich sú nedoslýchavé. Komunikácia príslušníkov rómskej rodiny je špecifická tým, že je sprevádzaná bohatou neverbálnou komunikáciou. Nepriaznivé hodnotenie respondentov vo vzťahu k hlučnosti Rómov môže mať pôvod aj v ich negatívnych skúsenostiach so susedským spoložitím s niektorými z nich.

Márnosť je vlastnosť, ktorá súvisí s diferencovaným vnímaním prítomnosti a budúcnosti. V radoch slovenskej populácie je determinujúca hlavne orientácia na budúcnosť, na plánovanie a na perspektívne línie. U Rómov ide skôr o život pre dnešný deň, pre túto chvíľu. Budúcnosť je pre nich niečo neurčité, abstraktné a tak jej zohľadňovanie pri správaní sa často nepovažujú ani za potrebné ani za dôležité. Správanie Rómov v oblasti nakladania s financiami môže ostatným ľuďom pripomínať správanie sa detí, veď aj tie minú väčšinu získaných prostriedkov hneď v prvých dňoch. Možno aj preto sa Rómom často hovorí deti - slnka.

Na treťom mieste sa v rámci negatívneho vnímania vlastností Rómov vyskytuje ich **neporiadnosť**. Udržiavanie poriadku je niečo, čo si väčšina z nás prináša zo svojich rodín. Ak máme veci dennej potreby uložené na určitých miestach, nestrácame potom čas ich hľadaním. S týmto však Rómovia problém nemajú, lebo v rómskych príbytkoch je zariadenie také jednoduché, že si nevyžaduje od majiteľov obydlia takmer žiadne úsilie na jeho udržiavanie. V krajnom prípade sa veci po opotrebovaní rovno vyhadzujú (bohužiaľ často na miestach, kde práve doslúžili). Väčšina rómskych rodín je mnohopočetná a z toho vyplýva aj väčšia tolerancia k neporiadku. To, čo je majoritou vnímané už ako neporiadok, je v radoch Rómov často ponechané bez povšimnutia. Pri návšteve príbytkov Rómov nás často

prekvapí precízny poriadok, ktorý v nich vládne. Je až neuveriteľné, že pri toľkých členoch rodiny tu má človek pocit, že je všetko tam, kam patrí. O to paradoxnejšie je okolie rómskych obydlí, ktoré sa stále viac a viac zaplňa odpadkami a rôznymi obalmi, ktorých životnosť už dávno skončila.

Štvrtou negatívnou charakteristikou Rómov je podľa našich respondentov ich **nevzdelanosť**. Nie je ťažké uviesť argumenty dokazujúce opodstatnenosť takéhoto vnímania, veď rómski žiaci „*prepadávajú až 14-krát častejšie ako žiaci patriaci k majorite a 30-krát častejšie ukončujú povinnú školskú dochádzku v nižšom ako 9. ročníku, 28-krát častejšie sú preradovaní do špeciálnych škôl, asi 80% žiakov špeciálnych škôl tvoria rómske deti. Čo je však najalarmujúcejšie, takmer 90% Rómov má len základné vzdelanie*“ (Đuričeková, 2000, s. 4). V rómskych rodinách sa s dieťaťom zaobchádza ako s miniatúrnym dospelým, ktorý má rovnaké práva ako veľký. Deti trávajú mnoho času

v spoločnosti dospelých. Školskému „gadžovskému“ vzdelaniu dodnes pripisujú Rómovia veľkú hodnotu (aj keď podľa

posledných výskumov M. Zelinu (2002) ide o mýtus). To však neznamená, že si neprajú byť múdri. Múdrosť je v rómskej komunite tradične vysoko cenená, avšak získava a prejavuje sa inak ako u majoritnej populácie. Múdrosť sa odovzdávala prostredníctvom rozprávania o skúsenostiach starších, formou príbehu, rozprávky, bájky, príslovia. V období dospievania sa veľmi často vyskytujú u detí problémy v podobe porúch správania, nedostatku rešpektu, vyúsťujúce v krajných prípadoch až do delikvencie.

Škola väčšinou Rómom neposkytuje to, čo by od nej očakávali, pretože nerešpektuje ich iné kultúrne a sociálne podmienky života. Väčšina rodičov nemôže deťom, ktoré nezvládajú školu, pomáhať, pretože učivo sami neovládajú. *“Neúspešnosť žiakov z niektorých skupín populácie je spôsobená tým, že tieto deti trpia vo svojich rodinách kultúrnou depriváciou, ktorá je potom brzdou pre ich školské vzdelávanie”* (Průcha, 1997, s.111). Vzdelanie je sociálny fenomén, a tak ak chceme odpovedať na otázku, prečo sa toľko respondentov vyjadrilo negatívne ku vzdelanostnej úrovni Rómov, je potrebné poukázať na niektoré osobitosti ich sociálneho prostredia:

- sociálne podmienky života neumožňujú rómskym deťom takú prípravu na vyučovanie ako deťom majoritnej spoločnosti; rómske deti si zvyčajne nemajú kde písať úlohy, nadobudnúť návyky práce perom, ceruzkou, učebnými pomôckami; súčasne ich oberajú o časové možnosti prípravy na vyučovanie,
- slabšia pripravenosť na plnenie pracovných povinností v škole (vôľové a iné psychologické špecifiká, nerozvinutosť jemnej motoriky); väčšie poškodzovanie učebníc, učebných pomôcok, nenosenie školských potrieb na vyučovanie atď., a tým aj častejšie zlyhávanie v školských výkonoch, prejavujúce sa v nižšej miere školskej úspešnosti,

Tabuľka 2

Priaznivé hodnotenie Rómov a ich semantické rozrôznenie

Položky	N	A.m.	S. D.	Priaznivé hodnotenie
spoločenski - izolovaní	134	3,11	1,52	23,9%
vzdelaní - nevzdelaní	134	4,21	1,27	3,0%
poslušní - neposlušní	133	3,68	1,66	6,8%
zaujímajúci sa - bez záujmu	135	3,54	1,54	16,3%
priateľskí - nepriateľskí	134	2,74	1,27	37,3%
skromní - mánotratní	134	4,25	0,86	7,5%
bohatí - chudobní	133	3,59	1,5	9,8%
chytrí - hlúpi	133	3,01	1,04	25,6%
rozumní - nerozumní	130	3,38	1,28	13,8%
mierumilovní - bojactíví	130	3,48	1,7	13,1%
tíhí - hluční	133	4,44	0,75	0,0%
zakríknutí - suverénni	133	3,68	1,41	10,5%
poriadkumilovní - neporiadní	134	4,33	1	3,0%
odpúšťajúci - pomstychtiví	133	3,70	1,82	9,8%
mocní/silní - slabí	133	2,81	0,51	24,8%
čestní - nečestní	134	3,88	1,91	3,7%
atraktívni - odpudiví	133	3,49	1,14	8,3%

Legenda:

N – počet respondentov

A. m. – priemerná „známka“ z danej charakteristiky Rómov (od 1 do 5)

S. D. – semantický diferencál (názorová rozdielnosť/názorová vyhranenosť)

Priaznivé hodnotenie:

Údaj uvádza, koľko percent respondentov sa vyjadrilo na škále 1-2

- pôsobenie sociálnych bariér pri utváraní interpersonálnych vzťahov (nedostatočné hygienické návyky),
- zúžený obzor informovanosti vyplývajúci zo sociálnej izolovanosti,
- viazanosť na hovorené slovo a sťažená komunikácia v “písanom svete”,
- odlišný rečový vývin, vplyv nárečia na nespisovnosť jazyka.

Zaujímalo nás, či pedagogická verejnosť vníma vo vzťahu k Rómom aj ich pozitívne vlastnosti. Ako napovedajú hodnoty v stĺpčeku N v tabuľke 2, nie všetci respondenti sa vyjadrili. Priaznivé hodnotenie vlastností Rómov sme zaznamenali hlavne v charakteristike **priateľskí, chytrí a mocní**, kde sa vyskytli priemerné „známky“ 2,74; 3,01 a 2,81, čo v percentuálnom vyjadrení tvorí hodnoty od 24,8% po 37,3%.

Vyššie priemerné hodnoty sa vyskytli iba v negatívnych vyjadreniach, a preto si ich v tejto tabuľke nebudeme všimáť.

Tabuľka 3 Pozitívne a negatívne hodnotenie vlastností Rómov

Negatívne výroky		Pozitívne výroky		Rozdiel
neporiadní	85,8%			
hluční	85,8%	priateľskí	37,3%	48,5
nevzdelaní	80,6%	chytrí	25,6%	55
mánotratní	79,9%	mocní	24,8%	55,1

Ako prezentuje tabuľka 3, keby sme mali porovnať kvantitu pozitívnych výpovedí respondentov a negatívnych, tak neprehliadneme, že ak učitelia hovoria o Rómoch v dobrom, tak iba v 37,3%, ale ak hovoria v negatívnom duchu, tak až v 85,8%. Z toho možno dedukovať, že negatívne posudzovanie Rómov je oveľa viac zastúpené vo výpovediach respondentov ako pozitívne. Tento údaj vypovedá o vysokej miere náchylnosti učiteľov neadekvátne posudzovať Rómov a ich vlastnosti, ktorá je do istej miery ovplyvnená stereotypnými predstavami o tomto málo poznanom etniku. Prirodzenou ľudskou vlastnosťou je aj to, že sa nám akosi ľahšie vyslovujú negatívne sudy o iných ľuďoch ako pozitívne výroky. Kritizuje sa totiž jednoduchšie ako chváli.

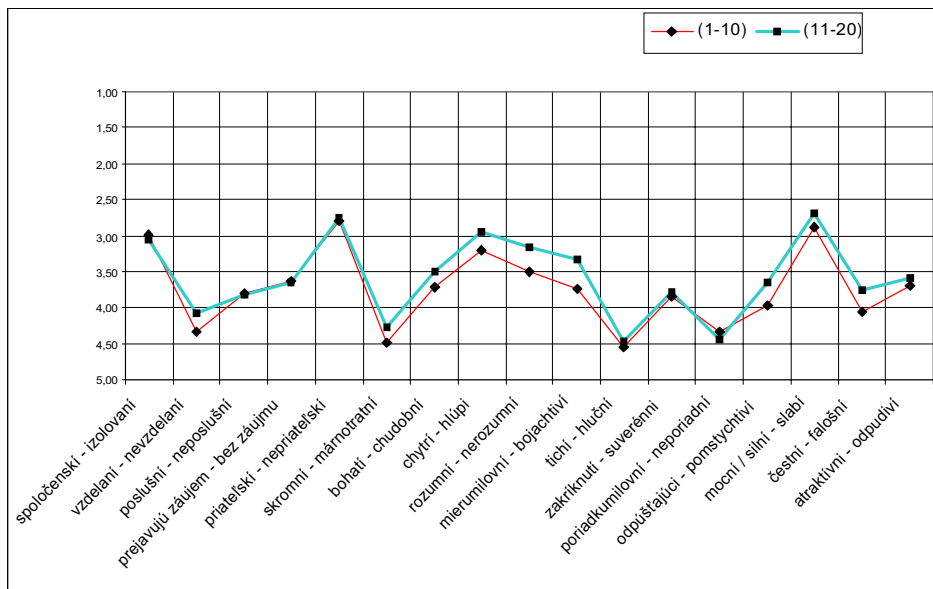
Zaujímalo nás, či budú rozdiely v ponímaní vlastností Rómov u učiteľov s rôznou dĺžkou praxe. V našej vzorke sme mali zastúpenie všetkých vekových kategórií, to znamená, že v nej boli učitelia s dĺžkou praxe od 1 do 30 rokov. Ak sme priradili jednotlivým vlastnostiam bodové hodnoty od 1 do 5 a hodnota 5 znamenala negatívne posúdenie a hodnota 1 znamenala posúdenie pozitívne, tak nám vyšli akési priemerné známky vyjadrujúce index rasizmu učiteľov.

Sú dva typy ľudí

*Jedni by potrebovali
zdvihnúť sebavedomie,
druhí mandle.*

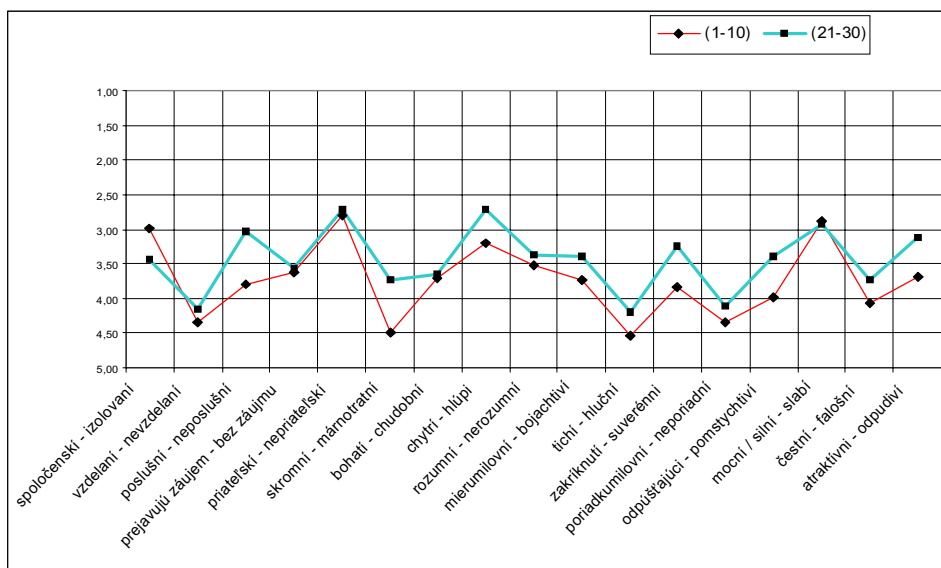
J. Bily

Graf 1 Najmenšie názorové rozpätie u učiteľov s pedagogickou praxou 1-10 a 11-20 rokov



Na rozdiel od sémantického diferenciálu, ktorý vypovedá o názorovej zhode, či rozpätí, možno zisťovať aj intenzitu pozitívneho či negatívneho prijímania Rómov, ktorá je vyjadrená počtom hodnôt 1 alebo 5 v jednotlivých komponentoch. Čím viac vlastností učiteľa ohodnotili stupňom 5, tým majú väčšie predsudky, čím viac vlastností ohodnotili stupňom 1, tým majú menej predsudkov. Graf 3 prezentuje index rasizmu, ako bol nameraný u štyroch skupín učiteľov rozdelených podľa dĺžky ich pedagogickej praxe. Keď sa pozrieme na graf, zistíme,

Graf 2 Najväčšie názorové rozpätie u učiteľov s pedagogickou praxou 1-10 a 21-30 rokov

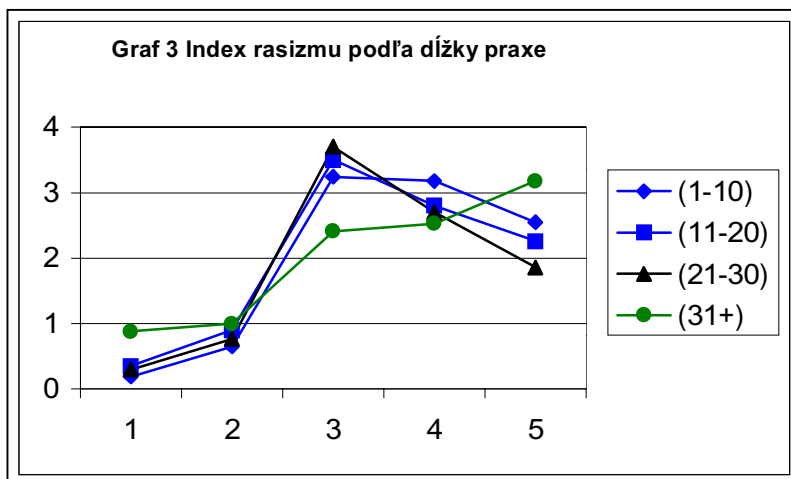


že všetky štyri skupiny učiteľov majú zastúpenie vo všetkých piatich škálach, no pozitívne vyjadrenie je najstálejšie u učiteľov s praxou 31 a viac rokov. Z toho možno usudzovať, že sa respon-

dentí vyjadrovali na základe dlhoročných skúseností, ktoré majú ustálenú tendenciu, hodnoty 1 a 2 totiž vyjadrujú pozitívne prijatie vlastností Rómov učiteľmi. Keď si všimneme graf medzi hodnotami 4 a 5, zistíme, že tri skupiny učiteľov majú tendenciu zľavovať zo svojich negatívnych postojov k Rómom, iba skupina najstarších učiteľov naopak. Zatiaľ čo krivka rasizmu kulminuje pri troch skupinách pri hodnote 3 (iba pri učiteľoch s praxou 1-10 je 3 na úrovni hodnoty 4),

Najmenšie názorové rozpätie sa vyskytovalo medzi učiteľmi s dĺžkou praxe 1-10 a 11-20 rokov. To znamená, že v tomto prípade šlo o najväčšiu zhodu názorov, čo je prirodzené, ak si uvedomíme, že ide o dve vekové skupiny učiteľov, ktoré sú si vekovo najbližšie. Najväčšie rozpätie v názoroch sa vyskytlo nie medzi učiteľmi s dĺžkou praxe 1-10 a 30 a viac rokov (ako sme očakávali), ale s praxou 1-10 a 21-30 rokov, pri ktorom sa takmer v každom komponente vyskytlo názorové rozrôznenie.

Graf 3: Index rasizmu v závislosti od dĺžky praxe učiteľov



tak v skupine najstarších učiteľov kulminuje pri hodnote 5, kde zároveň tenduje smerom hore. Celkovo však možno konštatovať, že väčšina našich respondentov vykazuje primeranú hodnotu indexu rasizmu (okolo 3), iba učителиa s vyšším vekom prejavujú zníženú toleranciu voči vnímaným vlastnostiam Rómov, čo možno pripísať aj zníženej flexibilita a vo zvýšenej miere opotrebovanosti týchto učiteľov.

Záver

Metódou analýzy hlavných komponentov (vlastností) môžeme dospieť ku štyrom faktorom, ako ich uvádza tabuľka 4. Prvý faktor tvoria determinanty **správania** ako zakríknutosť, hlučnosť, mierumilovnosť, či márnosť. Priemernú hodnotu tohto faktora posúdili respondenti na 3,54, faktor determinujúci **schopnosti a charakteristické vlastnosti získal** priemerné hodnotenie 3,69, faktor **emocionálne vlastnosti** mal hodnotu rovnakú ako prvý faktor (3,54), na základe čoho možno usudzovať, že emocionalita je skutočne determinujúcim činiteľom, ktorý ovplyvňuje správanie sa Rómov. Faktor **životný štýl** získal hodnotenie 3,35. Z týchto priemerných hodnôt možno



Viktor Motus: Detva, 1976

vydedukovať niekoľko záverov. Prvý je ten, že pedagogická societa hodnotí a vníma Rómov ako prirodzenú súčasť života. Ani jedna priemerná hodnota totiž nedosahovala stupeň 4 alebo 5, ktoré charakterizujú prítomnosť totálneho odmietania.

Positívnejšie ako **schopnosti a vlastnosti** Rómov je vnímané ich **správanie a emocionalita**. Životný štýl dosiahol najlepšie hodnotenie, aj keď je diskutabilné, či priemerná hodnota 3,35 je pozitívne, indiferentné alebo dobré hodnotenie.

Tabuľka 4 Analýza hlavných komponentov (vlastností)

	správanie	schopnosti a charakter	emocionalita	životný štýl
vlastnosti	zakríknutý – hlučný	chytrý – hlúpy	silný – slabý	spoločenský – osamelý
	mierumilovný – bojactívny	vzdelaný – nevzdelaný	atraktívny – neatraktívny	bohatý – chudobný
	tichý – hlučný	čestný – nečestný	zaujímavý sa – bez záujmu	
	odpúšťajúci – pomstivý	poslušný – neposlušný	poriadkumilovný – neporiadny	
	skromný – márnosť		priateľský – nepriateľský	

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BLATNÝ, L. (1998). *Největší problémy Rómů a s Rómy*. Komenský : roč. 122, 1998, č. 9-10.
- CIPRO, M. (1998). *Pedagogický pohľad na etnickou diferenciáciu a integráciu*. Komenský : roč. 122, 1998, č. 7-8.
- ĎURIČEKOVÁ, M. (2000). *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov : MC, 2000. ISBN 80-8045-211-3.
- KARIKOVÁ, S. (2004) *Postoje budúcich učiteľov k Rómom*. Banská Bystrica: PF UMB, 2004. ISBN 80-8055-905-8.
- Zborník príspevkov z pracovného seminára: *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom vzdelávania*. Tatranská Lomnica 2003.
- EUPTÁKOVÁ, K. (2004). Úroveň a kvalita pripravenosti učiteľov na realizáciu multikultúrnej výchovy na 1. stupni ZŠ. In: *Pedagogické rozhľady*, 2004, č. 6-11.
- PRŮCHA, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- SCHMERCZ, I. (2000). *Vzdělání klíč ke změně společenské pozice rómské komunity*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2000. ISBN 80-7044-327-8.
- VALACHOVÁ, D. a kol. (2002). *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava: SPN, 2002. ISBN 80-08-03339-8.
- Zborník príspevkov z vedeckej konferencie: *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*. Prešov : FHPV PU, 2001. ISBN 80-8068-022-1.

Summary: The study presents results of a survey carried out in the area of multiethnic coexistence in the East of Slovakia.

NOVÁ EURÓPA A CUDZIE JAZYKY

POSTREHY Z MEDZINÁRODNEJ KONFERENCIE O VYUČOVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV V KRAJINÁCH EÚ

Viera Chovancová, Metodicko-pedagogické centrum, Banská Bystrica

Anotácia: Článok prináša informáciu o medzinárodnej konferencii o vyučovaní cudzích jazykov v krajinách Európskej únie (EÚ), ktorá sa konala v holandskom Haagu. Cieľom konferencie bolo zhodnotiť doterajší stav v cudzojazyčnom vyučovaní v jednotlivých členských krajinách EÚ a stanoviť nové perspektívy na skvalitnenie vyučovania cudzích jazykov vzhľadom na rozšírenie EÚ o nové členské krajiny.

Kľúčové slová: cudzie jazyky, vyučovanie, krajiny EÚ

„Európa by mala byť ako spevácky zbor, v ktorom je veľa hlasov, ale všetky spievajú v jednej tónine.“ Takéto prirovnanie zaznelo v úvodnom príhovore jedného z organizátorov Medzinárodnej konferencie o vyučovaní cudzích jazykov v krajinách Európskej únie, ktorá sa konala v dňoch 14. 10. - 16. 10. 2004 v Haagu. Zišlo sa tu okolo 150 účastníkov z viac ako 20 krajín Európy, aby zhodnotili doterajšie obdobie vyučovania cudzích jazykov a stanovili sa nové ciele do budúceho obdobia.

Na konferencii mali účastníci možnosť stretnúť sa a vymeniť si skúsenosti s vyučovaním cudzích jazykov vo svojej krajine, a to nielen pri formálnych stretnutiach, ale aj počas prestávok, pri prechádzkach na brehu mora. Počasie bolo síce zamračené a rozpršané, ale atmosféra konferencie prebiehala v priateľskom a neformálnom duchu.

Hlavným motívom konferencie bola téma **Vyučovanie cudzích jazykov – problémy a ich riešenie**.

Tým, že sa EÚ rozšírila o nové členské štáty, existuje teraz na území Európy 20 oficiálnych jazykov EÚ. Výhodou tohto rozšírenia je možnosť širokej spolupráce a výmeny skúseností v oblasti vyučovania cudzích jazykov.

V marci 2002 v Barcelone sa predstavitelia európskych krajín zhodli na tom, že jazykové vzdelávanie je potrebné skvalitniť. Na dosiahnutie tohto cieľa Európska komisia vypracovala akčný plán pod názvom **Veľa jazykov - jedna rodina**. V ňom sa zdôrazňuje potreba cudzojazyčného vzdelávania, ako aj zachovania jazykovej rôznorodosti európskych krajín. Treba zdôrazniť, že každý členský štát EÚ je zodpovedný za vlastné riadenie jazykového vzdelávania. Napriek tomu koordinácia činností a spolupráce v rámci EÚ dovoľuje členským krajinám „**učiť sa jeden od druhého**“, čo môže byť viac ako užitočné pre všetkých.

Konferencia sa zamerala na tri kľúčové oblasti cudzojazyčného vzdelávania:

- *prehľad a predstavenie systému jazykového vzdelávania v národnom kontexte členských krajín EÚ,*
 - *stimulovanie a udržiavanie profesionality učiteľa,*
 - *testovanie, hodnotenie a certifikácia jazykových zručností.*
- Ďalšími témami diskusie v rámci uvedených troch kľúčových oblastí boli nasledujúce:
- aktualizácia informácií a diani v Európe v rámci kľúčových oblastí,
 - učenie sa jedného od druhého prostredníctvom úzkej spolupráce,

- stimulovanie inovačných a zdokonaľujúcich procesov vo vyučovaní moderných jazykov.

Na konferencii sa zúčastnili odborníci z oblasti jazykového vzdelávania z ministerstiev školstva jednotlivých krajín, vzdelávacích centier, vysokých škôl a iných vzdelávacích inštitúcií, ako aj zástupcovia Rady Európy a Európskej komisie, ktorí mali za úlohu monitorovať priebeh diskusií a zbierať dôležité informácie o vzdelávaní v oblasti cudzích jazykov v jednotlivých krajinách. Účastníci konferencie pracovali v niekoľkých pracovných skupinách (približne 15 ľudí v skupine), ktoré boli zamerané na jednu z troch kľúčových oblastí. Okrem práce v skupinách sa všetci účastníci schádzali na plenárnych stretnutiach za účelom výmeny informácií o záveroch v jednotlivých pracovných skupinách.

Úvodné stretnutia v skupinách mali za úlohu objasňovať a predstaviť rôzne formy jazykového vzdelávania v jednotlivých krajinách, diskutovalo sa o rôznych formách a metódach prípravy a ďalšieho vzdelávania učiteľov, účastníci sa zaoberali rôznymi formami testovania a hodnotenia jazykových zručností vo svojich krajinách. Výsledkom diskusií bolo pomenovanie toho, čo majú členské štáty EÚ spoločné a v čom sa odlišujú, v spomínaných kľúčových oblastiach.

Druhé stretnutie skupín malo stanoviť silné a slabé stránky jednotlivých politík jazykového vzdelávania v krajinách EÚ. Prehodnotené boli prvky, ktoré úzko súvisia s kultúrou a tradíciami v danej krajine, čo môže tiež ovplyvniť úroveň cudzojazyčného vzdelávania.

Tretie stretnutie sa zameralo na zistenie a praktické využitie poznatkov a skúseností krajín EÚ s vyučovaním cudzích jazykov (CJ) a ako sa tieto poznatky dajú implementovať do kontextu vlastnej krajiny. Na záver z diskusií vyplynuli témy, ktoré sú vhodné na projektové riešenie; týka sa to hlavne oblasti testovania a hodnotenia jazykových zručností, ako aj profesionality učiteľa (profil európskeho učiteľa jazykov, portfólio učiteľa jazykov, Anchor Item bank ...).

Štúdium jazykov je jednou z kľúčových oblastí, ktorá robí EÚ jednou z najprogresívnejších svetových ekonomík (Lisabonská stratégia, 2000). Jedným z aspektov, ktoré zabezpečujú vysokú úspešnosť štúdiá a ovládania cudzích jazykov, je aj profesionalita učiteľa CJ, jeho príprava na vysokej škole (pre-service training) a ďalšie vzdelávanie vo vzdelávacích inštitúciách (refresher courses, in-service training).

V tejto sfére sa hovorilo o troch už existujúcich projektoch ďalšieho vzdelávania učiteľov CJ:

- **európsky profil na vzdelávanie učiteľov CJ** (vypracovaný na Univerzite v Southampton, Veľká Británia),
- **portfólio učiteľa CJ** (holandský projekt o raste a udržiavaní profesionality učiteľa v procese celoživotného vzdelávania sa),
- **úroveň a profesionalita učiteľov CJ v 8 krajinách Európy** (výsledky výskumu).

V kľúčovej oblasti testovania, hodnotenia a certifikácie jazykových zručností sa diskusia zaoberala úlohou CEF (Common European Framework) a bankou úloh a ako ich využiť v krajinách EÚ. Posudzovali sa aspekty testovania a testovacích úloh z pohľadu praktickosti a štandardizácie, ako aj vplyv rôznych foriem hodnotenia na jednotlivé krajiny a ich jazykové vzdelávanie.

Cudzojazyčné vzdelávanie a jeho riadenie je dôležitým nástrojom pri stimulovaní zmien a ich zavedení do praxe. Týka sa to hlavne používania jazyka a testovania zručností, ale zároveň môže ovplyvňovať aj politicko-sociálne zmeny. V poslednom období bolo vypracovaných veľa dokumentov o riadení cudzojazyčného vzdelávania, napr. Akčný plán EÚ, ktorý podporuje zachovanie jazykovej rôznorodosti v krajinách EÚ. Na druhej strane sa do budúcnosti presadzuje tendencia zvládnuť svoj rodný jazyk a okrem toho ešte dva cudzie jazyky. Zaujímavý je fakt, že EÚ nestanovuje, ktoré ďalšie jazyky sa treba učiť, záleží to na tradícii, kultúre a vo veľkej miere na geografickom postavení krajiny. Presadzuje sa zvládnutie predovšetkým jazyka svojich susedov a potom jazyka formálnej komunikácie, ničo ako „lingua franca“ v krajinách EÚ (v súčasnosti je to anglický jazyk).

Pokiaľ ide o Slovensko, skúsenosť z konferencie hovorí jasne: jeden z organizátorov konferencie pri neformálnom rozho-

vore vyjadril počudovanie nad skutočnosťou, že obyvatelia Slovenska sa vo veľkej miere učia hlavne anglický jazyk. Podľa jeho názoru, vzhľadom na geopolitickú a hospodársku situáciu Slovenska, by sa krajina mala orientovať v prvom rade na jazyky svojich susedov (nemecký jazyk a ruský jazyk) v prípade obchodovania a zamestnanosti obyvateľov Slovenska. Anglický jazyk by mal prísť až na druhé miesto ako rokovací jazyk v rámci EÚ. Ako príklad uviedol vlastnú krajinu Holandsko, kde sa deti učia okrem rodného jazyka nemčinu, keďže susedí s Nemeckom, a až potom sa učia jazyk anglický. Myslím si, že tento názor stojí za uváženie a je možné, že sama budúcnosť prinesie nutnosť prehodnotiť riadenie cudzojazyčného vzdelávania u nás.

Konferencia v Haagu vytýčila do budúcnosti nasledujúce ciele:

- **uplatňovať celoživotné vzdelávanie učiteľov,**
- **stále zvyšovať profesionalitu učiteľov,**
- **podporovať rozmanitosť národných jazykov členských krajín EÚ,**
- **podporovať cudzojazyčné vzdelávanie podľa vzorca 1+2 (rodný jazyk + dva cudzie jazyky),**
- **učiť sa jeden od druhého,**
- **rozvíjať vzájomnú spoluprácu a dialóg.**

Príkladom toho, že cudzie jazyky hrajú dôležitú úlohu vo vzájomnej komunikácii, je aj samotná konferencia, kde všetci účastníci hovorili jedným alebo viacerými jazykmi a nikto nezostal bokom kvôli jazykovej bariére.

Slovensko už tiež patrí medzi členské krajiny Európske únie, a preto sa tieto ciele týkajú aj nás. Teoreticky sme už súčasťou. Záleží len od nás - politikov, učiteľov, študentov, rodičov. Správne akvalitné vyučovanie cudzích jazykov nám v tom môže len pomôcť.

Summary: The article gives information about the international conference on language education in the countries of EU which was held in the Netherlands, in the Hague. The main aim of the conference was to analyse and evaluate existing situation of language education in the countries of EU and to state new perspectives how to improve foreign language education policies regarding the new members of EU.

7. MEDZINÁRODNÁ KONFERENCIA UČITEĽOV ANGLICKÉHO JAZYKA

Eva Homolová, Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica

Koncom augusta Slovenská asociácia učiteľov angličtiny SAUA/SATE v spolupráci s Katedrou anglistiky a amerikanistiky, FHV Univerzity Mateja Bela usporiadala v poradí už 7. medzinárodnú konferenciu učiteľov anglického jazyka pod názvom **IS CREATIVITY THE KEY TO SUCCESS IN AN EFL CLASSROOM?**

Ústrednou témou konferencie bola teda aktuálna téma tvorivosti učiteľov v prístupe k žiakom, k metódam a formám práce na hodine a používaniu mimoučebnicového materiálu.

Na viac ako 40 seminároch, workshopoch a prednáškach mali účastníci možnosť podeliť sa o svoje skúsenosti s tvorivosťou a získať nové podnety pre svoju pedagogickú prácu na hodine anglického jazyka. Konferenciu podporilo Veľvyslanectvo USA v Bratislave a Britská rada.

Okrem učiteľov základných, stredných a vysokých škôl zo Slovenska sa konferencie zúčastnili aj kolegovia zo zahraničia. Z nich učiteľov určite najviac zaujali vystúpenia Kena Wilsona

– autora učebníc, ktoré sa používajú aj na našich školách. Jeho semináre boli naozaj podnetné a tvorivé a učiteľa sástanú pre mnohých učiteľov, „odrazovým mostíkom“ k vlastnej tvorivosti, a tým aj k rozvoju tvorivosti žiakov. Na neformálnych stretnutiach učiteľov asi najviac dominovala téma novej maturitnej skúšky.

Konferencie sa zúčastnili aj distribútori a vydavatelia učebných materiálov a učiteľia mali možnosť oboznámiť sa s najnovšími učebnicami, slovníkmi a časopismi.

Konferencia SAUA/SATE vždy patrí medzi najvýznamnejšie podujatia, aké pre učiteľov anglického jazyka organizuje Slovenská asociácia učiteľov angličtiny SAUA/SATE a nebolo tomu inak ani na pôde našej fakulty.

Škoda, že riaditelia škôl z Banskej Bystrice a okolia neumožnili svojim angličtinárom zúčastniť sa na konferencii, aj keď im organizátori ponúkli výhodný účastnícky poplatok.

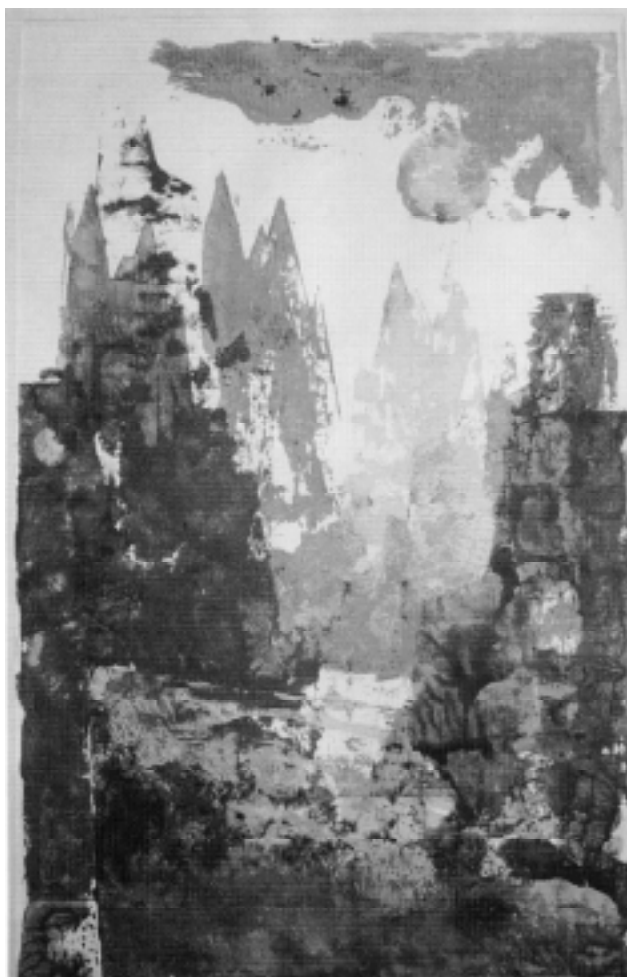
Fotodokumentáciu z konferencie si môžete pozrieť na www.fhv.umb/katedry/katedra_anglistiky/SATE_konferencia.

DO PEDAGOGICKEJ KNIŽNICE

TUREK, I.: INOVÁCIE V DIDAKTIKE. BRATISLAVA : METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM, 2004. - 360 S.

Michal Blaško, Katedra inžinierskej pedagogiky TU, Košice

Pomerne obsiahla publikácia, ktorá pripomína, že by bolo vhodné po ekonomizácii procesu riadenia školy, ktoré nastalo v uplynulom období nášho školstva, vrátiť sa aj k jeho pedagogickému a personálnemu manažmentu a začať naplňovať pedagogické myšlienky Milénia. Nestor modernej slovenskej didaktiky Ivan Turek v úvode píše, že publikácia je určená najmä učiteľom základných a stredných škôl pre zvýšenie kvality ich učiteľskej práce, ale môže poslúžiť aj ako študijný materiál pri príprave na I. či II. kvalifikačnú skúšku pedagogických pracovníkov, prípadne pre iné formy ďalšieho vzdelávania učiteľov. Publikácia má 10 kapitol a prílohy.



Viktor Motus: Manínska tiesňava. Tlač z koláže, 2004

Prvá kapitola je venovaná cieľom vyučovacieho procesu. Autor vymedzuje pojem cieľov v pedagogickej teórii, poukazuje na ich rozhodujúci význam pre výchovu a vzdelávanie. Vysvetľuje východiská a ich dopad pre určovanie všeobecných cieľov. Pre špecifické ciele z oblasti kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej uvádza požiadavky na ich formuláciu. Taxonómie cieľov (Bloomova, Niemierkova, Kratwohlova, Simpsonova), dopĺňa o de Blockovu taxonómiu pre všetky tri oblasti špecifických cieľov. V závere kapitoly sa zameria na postup pri určovaní

špecifických cieľov výučby, zhodnotenie ich významu pre motiváciu žiakov, pre spätnú väzbu z výučby i celkovú efektívnosť ich uvádzania do vyučovacích hodín.

V druhej kapitole autor charakterizuje humanizáciu vyučovacieho procesu, vysvetľuje dôvody pre jej uvádzanie do škôl a princípy humanistickej výučby. Je tu zdôraznená tvorivo-humanistická koncepcia výchovy a vzdelávania ako základná idea projektu Milénium – Národného programu výchovy a vzdelávania v SR. Humanizácia výučby ako proces zmien života školy, ktorého zdrojom je osobnostný prístup k dieťaťu, sa má prejavovať v úprave cieľov výučby, princípov, podmienok, prostriedkov a riadenia výučby. Teda pri humanizácii nášho školstva má ísť predovšetkým o očakávanú vnútornú reformu školy.

Tretia kapitola vysvetľuje pojem kurikulum a súčasné kurikulumné trendy v štátoch OECD a Európskej únie. Sú tu rozpracované nové kurikulumné prvky – kľúčové kompetencie a európska dimenzia vzdelávania. V kompatibilitate so systémami kľúčových kompetencií školstiev uvedených štátov je navrhnutý systém šiestich kategórií kľúčových kompetencií, ktoré je potrebné rozvíjať a zdokonaľovať pri vzdelávaní v SR. Tvoria ho informačné, učebné, kognitívne, sociálne, komunikačné a personálne kompetencie.

Obsah ďalších kapitol je venovaný takým inováciám v didaktike, akými sú štandardy, učebné štýly, metakognícia, meta-učenie, autoregulácia učenia.

Poznanie učebných štýlov žiakov ako jedného z prvkov vstupného stavu systému výučby (jej vnútorných podmienok) môže zefektívniť tak proces učenia sa žiaka, ako aj vyučovanie učiteľa. Autor v publikácii charakterizuje učebné štýly klasifikované podľa zmyslových preferencií, ďalej podľa prevažujúcich druhov inteligencie, ako ich uvádza Howard Gardner. Sú tu opísané aj učebné štýly podľa D. A. Kolba, či povrchový a hĺbkový prístup k učeniu, ako ich uvádzajú F. Marton a R. Säljo. Na našich školách sa zatiaľ iba nepatrne pracuje s problematikou učebných štýlov, učitelia ich málo poznajú a ešte menej cieľavedome využívajú vo svojej výučbe. Súvisí to s nemenosťou tradičnej výučby na školách, založenej na iných princípoch, než sú v koncepcii tvorivo-humanistickej výučby podľa Národného programu výchovy a vzdelávania. Preto spracovaná problematika učebných štýlov žiakov v tejto publikácii môže byť dobrou inšpiráciou pre reflexiu práce učiteľa. Učiť sa učiť znamená do obsahu výučby zakomponovať aj stratégie autoregulácie učenia, metakognitívne prvky poznávania.

V siedmej kapitole autor uvádza niektoré moderné vyučovacie metódy, či postupy, spôsoby rozvoja kritického a tvorivého myslenia, akými sú napríklad sokratovská metóda, písomné práce – eseje, inscenačná metóda, heuristické metódy, quickstorming, brainstorming a ďalšie.

V ôsmej kapitole charakterizuje niektoré moderné koncepcie vyučovacieho procesu, a to kooperatívne vyučovanie, projek-

tové vyučovanie, systém dokonalého osvojenia učiva, globálna výchova, otvorené vzdelávanie. Osobitná pozornosť je venovaná mozgovo-kompatibilnému učeniu, kde autor rozpracúva teóriu učenia ako tvorbu neurálnych sietí, uvádza modely ľudského mozgu, odporúčania pre učiteľskú prax, vyplývajúce z teórie mozgovo-kompatibilného učenia. Možno predpokladať, že štúdium práve tejto teórie môže mnohým učiteľom poskytnúť námety pre zmenu koncepcie vlastnej výučby. V rámci tejto kapitoly autor uvádza ešte také smery v didaktike, akými sú konštruktivizmus, autentické vyučovanie a modulárno-kreditový systém výučby.

Najväčšou hodnotou, akú môže učiteľ vytvoriť, je kvalitná vyučovacia hodina ako elementárna bunka rozvíjania osobností detí školským pôsobením. Napriek rozsiahlosti tejto publikácie možno by bolo vhodné pre učiteľov uviesť v nej inovácie nielen moderných vyučovacích metód a koncepcií výučby, ale aj inovácie štruktúr vyučovacích hodín (ako napríklad štruktúru hodín v slovenskom alternatívnom systéme výučby s uzavretým cyklom) s opisom jednotlivých didaktických situácií.

Riadeniu výučby venuje autor posledné dve kapitoly. V kapitole o súčasných trendoch v skúšaní a hodnotení žiakov vyme-

dzuje autor pojmy, funkcie, spôsoby preverovania žiakov, uvádza nedostatky súčasného spôsobu skúšania a hodnotenia žiakov a možnosti ich odstránenia.

Posledná, desiatka kapitola, je venovaná komplexnému manažmentu kvality vo vyučovacom procese (TQM). Autor vysvetľuje pojem kvalita procesu výučby, uvádza, ako sa zabezpečuje kvalita výchovy a vzdelávania na školách v štátoch Európskej únie, čo by bolo potrebné urobiť pre kvalitné vyučovanie na našich školách, aké sú charakteristiky dobrého učiteľa a riaditeľa školy.

Autodiagnostické dotazníky uverejnené v prílohách publikácie pomôžu učiteľom orientačne zistiť, do akej miery uplatňujú tvorivo-humanistickú koncepciu vo svojej výučbe. Pomocou štandardov učiteľského povolania (tiež v prílohe) môžu si učitelia overiť, ako si osvojili plánovacie a organizačné kompetencie. Pre riaditeľov škôl je v prílohe uvedený dotazník na zisťovanie tvorivej klímy na pracovisku. Na zistenie učebných štýlov žiakov sú k dispozícii štyri druhy dotazníkov (medzi nimi aj dotazník pre učebné štýly podľa prevažujúcich druhov inteligencie a na zisťovanie povrchového a hĺbkového prístupu k učeniu). Publikácia poslúži učiteľovi ku skvalitneniu procesu výučby v zmysle myšlienok Milénia, k profesionalizácii seba samého.

PREDSTAVUJEME

VIKTOR MOTUS - PEDAGÓG - VÝTVARNÍK

Narodil sa 31. 3. 1942 v Bánovciach n/Bebravou. Jeho záujem o výtvarnú tvorbu sa datuje od mladšieho školského veku, keď sa v krásnej literatúre zoznámil s nádhernými ilustráciami Martina Benku a Ľudovíta Fullu.

Výtvarne sa začal prejavovať už na strednej škole a svojimi výtvarnými prácami sa prezentoval na výstavách a iných aktivitách poriadaných školou a rôznymi kultúrnymi inštitúciami.

Vyštudoval Pedagogickú fakultu v Nitre, odbor výtvarná výchova. Ako učiteľa výtvarnej výchovy ho predovšetkým zaujala výtvarná technika akvarel. Účasťou na rôznych študijných pobytoch s výtvarným zameraním orientovaných na krásnu slovenskú krajinu, získava nové námety na vlastnú výtvarnú tvorbu. V dedinských uličkách, dvoroch, záhumniach, poliach, lúkach a hrebeňoch hôr objavuje a snaží sa zachytiť premenlivé okamihy slovenskej krajiny. Najradšej tvorí v prírode, keď cíti a vníma videné bezprostredne a spoľahlivo zachytáva to, čo sa mu priamo prihovára. Vo svojom prejave bohato zachytáva sviežu náladovosť krajiny, jej atmosféru, ako aj farebnú a kompozičnú harmóniu. V ateliérovej tvorbe spravidla využíva iné techniky a postupy ako v exteriéri.

Základnou stavebnou jednotkou jeho tvorby je línia, kresba priamo štetcom, rozmytá alebo rozmývaná do svetelnej exponovanej plochy. Aj v ateliéri spracúva množstvo kresieb a skíc získaných a zachytených na jeho potulkách po Slovensku, či okolitých krajinách. Strom, dom, stromy či domy, hory, vrchy, roviny či doliny, ktoré narušia alebo upevnia majestátnosť krajiny,

vytvárajú zaujímavú, nezvyčajnú scéneriu, spleť horizontál, šikmín, vertikál.

Svoje obrazy pravidelne vystavuje na Salóne učiteľov v Metodicko-pedagogickom centre v Bratislave. Viacero samostatných výstav mal v rodnom meste Bánovciach n/Bebravou, získal viacero ocenení na Chalupkovom Brezne, zúčastnil sa na spoločnej výstave učiteľov v Budapešti v roku 1988 a mal samostatnú výstavu v Prahe. Každý rok sa zúčastňuje na Trenčianskom salóne, a pravidelne obosiela výstavy Umeleckej besedy slovenskej.



Viktor Motus: Skalica, 1978