

IDEOLOGICKÉ PODHUBIE VO VNÍMANÍ VÝCHOVY A ŠKOLY: BOJÍME SA KONZERVATIVIZMU?

Branislav Pupala, Pedagogická fakulta TU v Trnave

Anotácia: Ideologické pozadie pedagogického diskurzu. Liberalizácia spoločnosti a liberalizácia vo výchove. Konzervatívna podstata výchovy. Zmysel edukačného konzervativizmu.

KLúčové slová: výchova – kultúra – jedinec, liberalizmus a individualizmus, konzervatívne chápanie výchovy a školy

Či si to už priznáme alebo nie, sociálny diskurz týkajúci sa akejkol'vek témy je vždy regulovaný istou ideologickou prizmou, ktorá filtruje „správnosť“, „vhodnosť“ či „hodnotnosť“ našich postojov, tvrdení a presvedčení. Pedagogický diskurz (ktorý je súčasťou toho sociálneho) je rovnako regulovaný uvedeným princípom, preto v ňom taktiež existujú presvedčenia a hodnoty, ktoré sú „in“, sú „korektné“ a ktoré získavajú punc nespochybniteľnosti. Príkladom takéhoto diskurzu je všeobecné pretrvávanie vysokého oceňovania individualizovanej výchovy, žiakocentrického vyučovania, nadšenia za alternatívne prístupy vo výchove, za radikálnu reformu kurikula, všetko v mene rozvoja dieťaťa a žiaka, jeho realizácie a tvorivosti. Liberálne a individualistické hodnoty, na ktorých sa tento diskurz rozvíja, sú považované za samozrejmé a univerzálne, a určujú tak zdanie univerzálnej platnosti daných presvedčení. Ak ich však vnímame ako súčasť už spomenutej ideologickej optiky, ich platnosť sa zužuje do rámca tejto optiky. Preto je azda dôležité pýtať sa nielen na to, o akú optiku ide, ale aj na to, ako sa veci javia povedzme v optike odlišnej. Ak je reč o optike ako o ideologickom, a v našom prípade dokonca politickom fenoméne, treba hodnoty pedagogického diskurzu predostrieť prinajmenšom v kontexte hodnôt liberálneho myslenia na jednej strane a konzervatívnych hodnôt na strane druhej. Širšie ideologické kontexty pedagogického diskurzu môžu totiž ozrejmiť hodnotovú motivovanosť všeobecne pretrvávajúcích presvedčení, ich limity i riziká. Vo výchove o to viac, o čo v jej liberálnom vnímaní prestávame chápať, že zo svojej podstaty je výchova konzervatívnym fenoménom plniacim v spoločnosti nezameniteľné stabilizačné funkcie. Chceme preto nielen oživiť pozitívny aspekt konzervatívneho kontextu výchovy a školy, ale poukázať aj na to, ako jednostranne vyhrtil pedagogické témy a presvedčenia „politicky korektný“ pedagogický diskurz súčasnosti.

Výchova a dvojaká rovina prežitia

Začnem veľmi všeobecne a pripomeniem, že vo výchove - ako sociálnom fenoméne - nikdy nešlo a ani nejde o nič menšie ako o **otázku prežitia** - a to prežitia spoločnosti na jednej strane a prežitia jednotlivca (v spoločnosti) na strane druhej. Tento ťažko spochybniteľný fakt vyplýva z väzby výchovy na kultúru, ktorá predpokladá svoju reprodukciu, a na jednotlivcov, ktorí sú jej nositeľmi a ktorí sa prostredníctvom nej stávajú individuami s vlastnou subjektivitou. Je potom zjavné, že výchova je konštituovaná ako sociálny proces ochraňujúci a uchovávať spoločnosť ako nadindividuálnu skutočnosť, a súčasne ako proces, ktorý je nasmerovaný na produkovanie

subjektivity vo vzťahu k životom jednotlivcov. Nemusíme mať pochybnosti o tom, že tento dvojitý účel výchovy je v nej prítomný bez ohľadu na to, do akej miery dnes je, resp. či v histórii vôbec bola dajako teoreticky reflektovaná. Postačujúcim dôkazom nech je zatiaľ aspoň pretrvávanie ľudskej civilizácie (jej spoločenských) so svojimi nositeľmi, bez ohľadu na to, ako sa definuje jej hodnotové nastavenie a osobné údelý jej aktérov.

Konštatovaná spojitosť dvojitého účelu výchovy je však do istej miery schematická a trochu aj zavádzajúca, ak rigorózne oddeľuje jednotlivca a spoločnosť, subjekt a kultúru. Výchova ako sociokultúrny jav je ním práve preto, že na pozadí kultúrnej reprodukcie, ktorú umožňuje a spôsobuje, tvorí individuality žijúce vlastné životy v kultúre, ktorej sú súčasťou. V tomto zmysle výchova výrazne presahuje záujem o individuálne životy jednotlivcov, aj keď sa ich výchova v pozitívnom slova zmysle týka, či ich životné dráhy zásadne ovplyvňuje a vytvára. Ak zoberieme do úvahy tento všeobecný postoj, v zásade je postačujúci na to, aby legitimoval výchovu ako principiálne konzervatívny sociálny proces, ktorý je ním preto, že smeruje k ochrane kultúry a spolu s tým aj k ochrane jednotlivcov, pre ktorých destabilizovaná kultúra vytvára prekážku formovania ich identít (U. Beck, 1986). Konzervatívnosť je preto výchove vlastná bez toho, aby ujarmovala individuá, a teda aj bez toho, aby musela byť interpretovaná ako ideologický problém. Neprotirečivosť konzervatívnej úlohy výchovy voči kultúre i voči jednotlivcovi je daná aj tým, že protirečivé nie sú samé tieto entity, keďže jedna je podmienkou druhej, alebo - vo verzii sociálnych reprezentacionistov (napr. A. Allansdotter et al., 1993) - prvá sa realizuje v druhej.

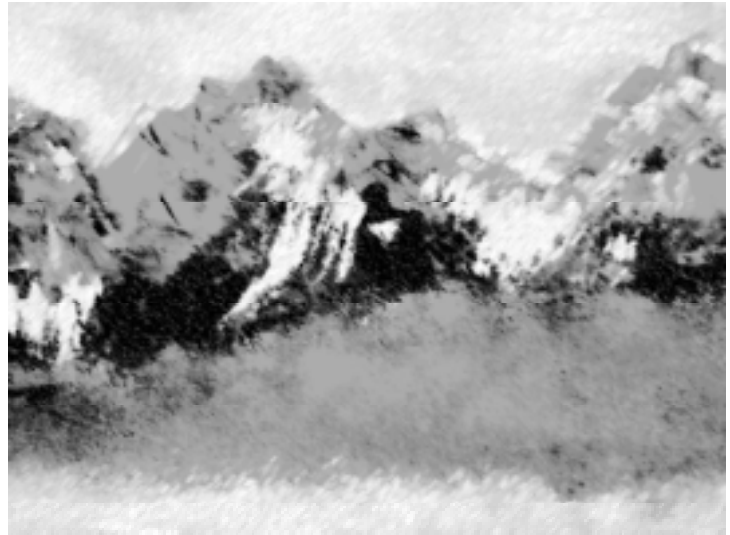
Rozdvojenie ciest a pohľadov

Výchova so svojou konzervatívnou úlohou nebola (ani nemohla, no ani nemusela byť) problémom, pokiaľ ako taká nebola masívnejšie reflektovaná. Rozvinutie reflexie výchovy je spojené s inštitucionalizáciou výchovy a zrodom jej verejného spravovania - teda povinného vzdelávania. Pripomeňme si, že rozmach školského vzdelávania - čo v konečnom dôsledku nie je nič iné ako „zverejnenie“ a inštitucionalizácia výchovy - je primárne motivovaný novými, rozšírenými podmienkami sociálneho života, zmenenou sociálnou štruktúrou, vytvorením nových podôb existencie a fungovania kultúry, voči ktorým sa prispôsobuje aj výchova, aby tieto podmienky mohli byť účinne stabilizované a reprodukované. Navyše s tým, aby diferencujúca sa kultúra tej doby získala nástroj na nevyhnutnú

hodnotovú konvergenciu zabezpečujúcu súdržnosť spoločenstva „vyššieho rádu“, resp. jeho zložitejšej štruktúry. Záujem o kultúrnu reprodukciu a uchovanie spoločenskej kohézie je preto pre výchovu opäť konštitutívny a nekonztrastuje s diferencovanými potrebami a osobitosťami jednotlivcov. Práve naopak, konzervatívna úloha výchovy tejto doby v jej adaptovaných a nových formách podnietila špecifický a širší záujem o výchovu ako takú, o vychovávaných - veď práve tu sa zrodilo detstvo ako zreteľný úsek ľudského života (P. Aries, 1962), a teda o deti ako nositeľov zvláštnych potrieb. Záujem o deti a ich špecifickú ochranu prostredníctvom školy, ktorá sebestačným pedagogickým režimom utvára podmienky na zabezpečenie kontinuity spoločenského života, nevytvára žiadne napätie medzi sociálno-reprodukčným záujmom uplatneným prostredníctvom verejnej výchovy, a záujmami detí ako skupiny podrobujúcej sa výchove vo svojom prospechu. Tieto záujmy sú súladné a naplňujú sa práve realizáciou masového povinného vzdelávania v škole, teda školskou socializáciou, ktorá zabezpečuje predovšetkým prípravu detí na vstup do kultúry.

Vo väzbe na postupnú demokratizáciu a s tým aj individualizáciu spoločnosti, ktoré priniesli idey emancipačnej filozofie i akcentovanie slobody jednotlivca ako takého, sa začína vo väčšej miere otvárať aj problém slobodnej výchovy, výchovy vo vzťahu k jednotlivcovi, osobnosti, jej individuálnemu rozvoju a realizácii osobných životných cieľov. Práve tu sa formujú a výraznejšie presadzujú pedagogické postoje vedené ideovým posolstvom liberalizmu. A to, ak ide primárne o problém reprodukovania nerovnosti sociálnych šancí a kritiku jej závislosti na sociálnych inštitúciách, liberalizmu ľavicového, a ak ide o primát záujmu o individuum a jeho slobodný rozvoj, potom liberalizmu pravicového, s explicitným individualistickým zameraním a argumentáciou. Je nepochybné, že liberalisticky orientované pedagogické postoje sú celkom prirodzenou súčasťou celkovej liberalizácie spoločnosti, rozvoja demokracie i občianskej spoločnosti. V pedagogickej rovine umožnili nastoliť problémy dosiaľ širšie neanalyzované - napr. fenomén moci vo výchove, otázku subjektu vo vzťahu k socializácii, napätie medzi uniformitou a pluralitou vzdelávacích ciest a mnohé ďalšie. Badateľné a podstatné je však to, že pedagogické témy sa v kontexte širších sociálnopolitických cieľov a ideí výraznejšie nasycujú politickou optikou - sociálna spravodlivosť či slobodné vyjadrenie a sebautváranie jednotlivca vo výchove sú príkladné otázky. Výchova je teda bezprostredne vtiahnutá do politických koncepcií, v dichotómiách ktorých sa začínajú výrazne polarizovať postoje k nej. Na jednej strane sa tak ocitá tradičná pedagogická prax spoločnosti a na strane druhej sa formuje pedagogická optika akcentujúca individuum, s právom na slobodný rozvoj bez obmedzujúcich nadindividuálnych disciplinárnych tlakov.

Ak zjavnú výchovnú prax reprezentuje škola, je celkom pochopiteľné, že polarita postojov k výchove sa výrazne presadzuje cez pohľad na ňu. Konfrontácie sa rozohrávajú



Kombinovaná technika

najmä cez kritiku tzv. tradičnej školy a vo viacerých podobách a vlnách sa objavujú celé dvadsiate storočie a trvajú až dodnes (vynímajúc priestor a čas „osobitného ideologického režimu“ súčasných postkomunistických krajín). **Konfrontácia liberálnych hľadísk s prirodzenou konzervatívnou ukotvenosťou školy, vedená implicitnými politickými motívmi, premieňa konzervatívnosť výchovy na ideologický problém**, v ktorom ťažko hľadať kompromisy či dokonca možnosť porozumieť produktívny vzťah medzi tradičným pedagogickým konzervatizmom a akceptovanou liberalizáciou sociálneho života. To je zrejme dôvod, prečo pedagogika už dávnejšie svoje oporné body nachádza v produkovaní a fixácii konfrontačných konceptov, dilematizujúcich prístupov a opozičných kategórií, ktoré začali situáciu a zmysel výchovy zvláštnym spôsobom problematizovať.

Konštrukcia a podoba opozít

Z konkurenčných konceptov pripomeniem aspoň tie najobvyklejšie, ktoré sa v pedagogike proti sebe postavili: **vzdelávanie verzus výchova, na učivo verzus na dieťa orientované vyučovanie, škola verzus život, obsah verzus proces, jednotnosť verzus jedinečnosť, tradícia verzus inovácia, direktivita verzus non-direktivita** či iné ďalšie. Je zjavné, že v uvedených dichotómiách prvý koncept reprezentuje akoby kritické miesta tradičného (konzervatívneho) modelu školy, druhé v dvojiciach sú tie, ktoré reprezentujú liberálny hodnotový ideál súladný s individualistickým prístupom k výchove jedincov. Otázka, ktorú v tejto súvislosti treba položiť, znie, že do akej miery takto postavené dichotómie umožňujú apoliticky objasniť účel školskej socializácie, teda bez ohľadu na to, aby sa pre výchovu formuloval rozpor medzi tlakom kultúry a rozvojom jednotlivca.

Takmer až vyhrotený **antagonizmus výchovy a vzdelávania** možno vnímať ako pojmovu nadradený voči ostatným načrtnutým opozitným konceptom. Formuluje sa ako problém týkajúci sa školy, v ktorej akoby medzi sebou súperila nevyhnutná a obligatórna starosť o racionálne zvládnutie vecného poznatkového inštrumentária kultúry s emocio-

nálne nabitým vzťahovým záujmom o existenčné životné potenciality a psychologické potreby detí, ich podporu a maximálne rozvinutie. „Technická“ záležitosť ako sprostredkovať a osvojiť si poznatky, tu vystupuje ako racionálny akt vzdelávania, popri ktorom, však dnes akoby predovšetkým, sa musí v emocionalizovanom pedagogickom vzťahu zvládnuť rozvinutie autentického subjektu v žiakovi, čo už je údelom výchovy. Odhliadnuc od otázky, do akej miery môže škola ako inštitúcia verejného záujmu a pre verejný záujem obsadzovať všetky (teda i privátne) sféry života detí, skonštruovaná separácia vzdelávania a výchovy je dôsledkom nespracovania otázky komplexného socializačného vplyvu školou sprostredkovaného poznania na deti. Čo znamená táto nespracovanosť? Vo svojom základe ide o prehliadnutie toho, že školou sprostredkované poznatky nie sú čistým a neutrálnym súborom informácií určených na jednoduché zapamätanie a praktické použitie, ale reprezentujú a idealizujú konkrétne hodnotové nastavenie kultúry, vybudované na všeobecne uznávaných tradičných pravdách, mýtoch, poznávacích postupoch a spôsoboch ich komunikovania. Školská práca s poznatkami (ako prijímanými zdieľanými a tradovanými hodnotami) je teda vo svojej podstate komplexnejším a hlbším kultúračným procesom s povahou kognitívnej socializácie umožňujúcej kontakt s verejnou kultúrou a jej základnými výstavbovými piliermi. Okrem toho, že sa jednotlivcom sprostredkúva kontakt s týmito hodnotami a cez ne sa im umožňuje vstup do kultúry, je sprostredkovanie spoločnej hodnotovej optiky rôznym jedincom nástrojom na zabezpečenie nevyhnutnej miery hodnotovej homogenity spoločnosti. Vzdelávanie je preto nenahraditeľným socializačným (a doslova aj výchovným) vplyvom na deti, ktoré umožňuje práve inštitúcia školy. Napokon, predpoklad tohto účinku stál v pozadí historického vzniku povinnej školskej dochádzky (a formovania počiatočnej gramotnosti), na čo sa dnes zabúda.

Ak poznatky sprostredkované v škole definujeme ako učivo, potom sa priamo dostávame k dichotómii **na učivo vs. na dieťa orientované vyučovanie**. Aj táto verzia problému stojí na mylnom predpoklade, že učivo je od pedagogického vzťahu abstrahovateľné, pokiaľ ide o záujem o rozvoj detí. Primát záujmu o individuálnosť detí predpokladá akýsi čistý psychologický efekt výchovy, v ktorom učivo vystupuje v sekundárnej úlohe zameniteľného vecného média, umožňujúceho popri iných podnetoch rast a rozvoj psychologického individuálneho subjektu. Dilema učivo vs. dieťa zakladá voči učivu precedens, že učivo ako také nie je bezprostrednou a stabilnou podmienkou pedagogického vzťahu, resp., že učivo a dieťa nie sú pre pedagogický vzťah symbiotické. Ak však už len pripomeniem, že učivo má v rámci školského pedagogického vplyvu nezameniteľné socializačné dôsledky, tak na to, že postavenie kontroverzie učivo vs. dieťa je vytvorením slepej uličky, poukazujú aj iné dôvody. Ide najmä o to, že učivo je predovšetkým základným prvkom zakladajúcim medzigeneračný filiačný vzťah, o ktorý v školskej výchove ide predovšetkým. Deťom umožňuje

zásadný socializačný obrat - identifikáciu so svojou kultúrou a formovanie ich identity, ktorá je recipročná voči možnosti zachovať kultúru kontinuitu. Učivo, ako konsenzuálny výber trvalejších prvkov kultúry, sprostredkováva špecifické modalities verejného diskurzu, jeho logických a poznávacích stratégií. A navyše - ako na to upozorňuje psychoanalýza - učivo je jednou z poistiek pedagogického vzťahu, ktorý zabraňuje, aby ako principiálne asymetrický vzťah neskĺzol do rizika zámenny so všeobecným ľudským duálnym vzťahom (J. Filloux, 1999). Pedagogický vzťah totiž nie je s bežným medziľudským vzťahom zameniteľný a identický. Je vzťahom obsahovo a významovo špecifickým, vzťahom sprostredkujúcim a sprostredkovaným, budovaným a udržiavaným práve v nevyhnutnom spojení s učivom a jeho konkrétnymi prvkami.

V súvislosti s dichotómiou **tradičné vs. inovatívne** je to popri inom zase učivo, ktoré sa celkom otvorene a priamo stáva terčom kritických útokov - pre svoju statickosť, „neživotnosť“ a nenapraviteľnú konzervatívnosť. Moderná kritika vyzýva po selekcii a inovácii obsahov, ich prispôbení aktuálnemu životu, jeho odľahčeniu od faktov a ich subordinácii metakognitívnym cieľom (naučiť sa učiť sa, osvojiť si tvorivé myslenie a narábanie s informáciami apod.), vyžaduje sa prítlačivosť učiva. Hodnota učiva ako takého je v defenzíve, podstatné sú „transverzálne“ operácie a premenlivosť poznatkového sveta. Aj keď sú požiadavky týkajúce sa akcentovania metakognitívnych cieľov pre vyučovanie v zásade celkom oprávnené a adekvátne, možno sa znovu pýtať, či naozaj vyžadujú ťaženie voči konzervatívnosti pôvodnej vecnej podstaty učiva. Pokúsme sa načrtnúť odpoveď pomocou reprezentatívneho príkladu: Jedným z významnejších produktov masívnej kurikulárnej transformácie reagujúcej na výraznú liberalizáciu v školstve vplyvom progresívnej pedagogiky v USA, sa stal projekt Slovníka kultúrnej gramotnosti (The New Dictionary of Cultural Literacy, E.D. Hirsch et al., 2002). Tento slovník okrem toho, že generoval bázu obsahov základného vzdelania (a stretol sa v odbornej komunite i laickej verejnosti s mimoriadne pozitívnym ohlasom), je pozoruhodný svojím zdôvodnením a objasnením zámeru. Pre nás zaujímavé môžu byť východiská projektu (E.D. Hirsch, 2004), spočívajúce najmä na kritike „know-how“ prístupov, včítane moderných učebníc, ktoré za každú cenu „up-dateujú“ (inovujú) obsahy tak, aby boli aktuálne a pre deti prítlačivé. Spoločným menovateľom východiskových kritik je poukázanie na hlboké podcenenie hodnoty kultúrnych tradícií, histórie a mytológie, ktoré je doslova považované za monumentálnu chybu s katastrofickými dôsledkami na národnú gramotnosť v USA.

Na prvý pohľad jednoduché, avšak zásadné riešenie je opreté o stanovisko, že skutočná gramotnosť sa dá dosiahnuť a môže byť postavená len na poznaní určitého objemu poznatkov, ktoré sú v rámci všeobecného verejného diskurzu pokladané za samozrejme a všeobecne platné. Za najdôležitejšie poslanie školského vzdelávania je potom považované obsiahnutie a prenášanie „fundamentálnych otázok“ kultúry, vytvárajúcich „jadro gramotnej kultúry“.

Spojenie problémov vzdelávania s konceptom kultúrnej

gramotnosti a gramotnej kultúry bolo zásadné, pretože umožnilo problematiku školského vzdelávania detí jednoznačne spojiť s obsahom a zjednocujúcimi hodnotami kultúry. Umožnil širšie chápať, že obsahy kultúry (reprezentované a ukotvené v učive) sú bezprostredne spojené s procesmi a operáciami, v ktorých fungujú. Ukázal však vlastne aj to, že vzdelávanie je spojené s nutným konzervatívnym postojom, pretože gramotnosti (jazyku, písanej kultúre zvlášť) je konzervativizmus vnútorne vlastný. Dokonca v širších súvislostiach autori projektu považujú zachovávanie „kultúrneho konzervativizmu“ vo vzdelávaní za záruku nielen medzigeneračnej komunikácie, vnútrokultúrnej komunikácie, ale aj komunikácie medzikultúrnej, čo už je argumentácia týkajúca sa vážnej otázky súvisiacej s nespochybniteľnou funkciou školského vzdelávania - totiž prispieť k zabezpečeniu sociálnej súdržnosti a tlmenia potenciálnych sociálnych rizík, napätí a konfliktov. Všeobecný efekt tohto prístupu pre liberálnu spoločnosť je tak založený na paradoxe, že „sociálne ciele liberalizmu vyžadujú edukačný konzervativizmus“. Napokon aj v tomto zmysle je možné vnímať našou pedagogickou obcou celkom

nepovšimnutý odkaz H. Arendtovej (1994) o dôsledne konzervatívnej podstate výchovnej činnosti.

Duálnosť v inej podobe

Konfrontácia konzervatívny vs. individualistický pohľad na výchovu a najmä na školu však dnes zrejme nadobúda nové kontúry. Tie sa spájajú s otázkou, do akej miery ostane výchova a škola predmetom verejného záujmu a bude zahrnutá do konceptu verejného statku, alebo sa stane súčasťou tovarovej ponuky podliehajúcej liberálnemu zákonu trhu. V tomto prípade je protichodnosť oboch postojov úplne korektná, a teda otvorene dilematická, pričom tradičný konzervatívny postoj stojí logicky na strane verejného záujmu. Premena inštitucionálneho pedagogického prostredia na legitímnu súčasť predmetov trhových výmen v liberálnej ekonomike je na druhej strane už výsostne záležitosťou individualistickej logiky, v ktorej akékoľvek univerzalistické pedagogické projekty, včítane vízií o prispení individualizovanej výchovy k spoločenskému pokroku a ľudskému šťastiu, strácajú akýkoľvek zmysel.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ALLANSDOTTER, A., JOVCHELOVITCH, S., STATHOPOULOU, A.: Social Representations: The versatility of a Concept. *Papers on Social Representations*, 2, č.1, s. 3-10.
- ARENDOVÁ, H.: Krize kultury. Praha : Mladá fronta, 1994.
- ARIES, P.: Centuries of Childhood. New York : Vintage Books, 1962.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M : Suhrkamp Verlag, 1986.
- FILLOUX, J.: Klinický prístup a pedagogika. *Pedagogika*, 49, 1999, č.4, s.335-346.
- HIRSCH, E. D.: The Theory Behind the Dictionary: Cultural Literacy and Education. (online) Dostupné na: <http://bartleby.com/59/3.html>

Summary: The author focuses on the ideological subtext of educational debate. The article deals with the liberalism of society and the education of conservative fundamentals and the ideas of educational conservatism.

SPOLOČNÉ ZNAKY VZDELÁVACÍCH SÚSTAV KRAJÍN EURÓPY A SVETA

Lenka Trebunová, Fakulta prírodných vied UMB Banská Bystrica

Anotácia: Pohľad na vzdelávacie systémy niektorých krajín Európy a sveta. Hlavné ciele a úlohy vzdelávania vo všeobecnosti. Charakteristika základných stupňov školských systémov, obsah a rozsah vzdelávania v jednotlivých typoch škôl a podmienky postupu žiakov z jedného stupňa vzdelávacieho systému na ďalší. Niektoré národné evaluácie a hodnotenia v skratke.¹

Kľúčové slová: školský systém, predškolské vzdelávanie, povinné vzdelávanie, primárne školy, nižšie a vyššie sekundárne školy, terciárne vzdelávanie, realizované evaluácie, hlavné ciele vzdelávania, reformy v školstve

ÚVOD

Slovenský školský systém je v období zmien a reforiem, ktoré sa dotýkajú jeho obsahu a rozsahu. Dotýkajú sa každého stupňa školského vzdelávania, základného, stredného (všeobecného i odborného) aj vysokého, jeho fungovania, priebehu, procesov v ňom prebiehajúcich a taktiež i hodnotenia výsledkov nim dosahovaných.

„Nový“ slovenský vzdelávací systém by mal odpovedať požiadavkám a potrebám slovenskej spoločnosti a doby, v ktorej žije, ale zároveň by mal rešpektovať i niektoré zásady, ktoré sú akceptované v školských systémoch krajín Európy a sveta.

Charakteristické znaky každého vzdelávacieho systému odpovedajú základným znakom danej krajiny, jej histórii, kultúre, tradíciám, ako aj ekonomickým, politickým, hospodárskym a sociálnym pomerom.

I keď sú vzdelávacie systémy jednotlivých krajín sveta výrazne odlišné – obsahom a rozsahom povinnej školskej dochádzky, štruktúrou školského systému, možnosťami žiaka v prístupe k jednotlivým školám - pokúsime sa nájsť niekoľko spoločných prvkov, na základe ktorých budeme môcť vzdelávacie systémy stručne popísať.²

1. PREDŠKOLSKÉ VZDELÁVANIE

Vzdelávacia dráha žiaka sa zvyčajne začína v predškol-

¹ Príspevok bol spracovaný podľa uvedenej literatúry.

² Názvy krajín neuvádzame v plnom znení.

skom zariadení. Sú to buď inštitúcie poskytujúce starostlivosť o dieťa niekoľko hodín denne alebo sú to zariadenia neškolského typu, alebo sú to zariadenia, ktoré sú zamerané na výchovu a vzdelávanie detí do 6 rokov, podobné našim materským školám. Vo väčšine krajín (Belgicko, Dánsko, Švédsko, Nórsko, Česko, Slovensko) sú materské školy školskými inštitúciami, návšteva ktorých nie je pre žiakov povinná. Záleží iba na rozhodnutí rodičov, či ich dieťa bude, alebo nebude navštevovať materskú školu. Existujú i krajiny, kde návšteva materskej školy je pre žiakov povinná (Luxembursko, Severné Írsko, čiastočne Francúzsko). Niektoré krajiny (Poľsko, Škótsko, Holandsko) posledný ročník materskej školy priradili ako nultý – prípravný ročník k primárnej škole, a tak je jeho návšteva pre deti povinná. Hlavnou úlohou materskej školy je pripraviť deti na povinnú školskú dochádzku, zabezpečiť osvojenie základných návykov v súvislosti so školským vzdelávaním, ako i disciplíny, zodpovednosti a samostatnosti. Cieľom je pripraviť deti na systematickú a cieľavedomú prácu v škole. Deti v materskej škole nebývajú klasifikované.

2. POVINNÉ VZDELÁVANIE

Povinná školská dochádzka začína vo veku 5 – 7 rokov podľa krajiny:

- 5 - Holandsko, Škótsko, Anglicko, Wales,
- 6 - Maďarsko, Slovensko, Česko, Belgicko, Francúzsko, Švajčiarsko, Nórsko, Portugalsko, Španielsko, Nemecko,
- 7 - Poľsko, Dánsko, Fínsko, Švédsko

Zvyčajne trvá 8 – 13 rokov, opäť v závislosti od krajiny:

- 8 – Portugalsko,
- 9 – Česko, Švajčiarsko, Dánsko, Fínsko, Švédsko,
- 10 – Slovensko, Nórsko, Španielsko, Francúzsko,
- 11 – Škótsko, Anglicko,
- 12 – Belgicko, Luxembursko, Holandsko,
- 13 – Nemecko.

Trendom posledných rokov je predlžovanie povinnej školskej dochádzky. S tým súvisia aj snahy o čo možno najdlhšie spoločné všeobecné vzdelávanie celej vekovej populácie, čo poskytne rovnako kvalitné základy všetkým žiakom.

Povinná školská dochádzka je realizovaná v primárnej škole, nižšej a vyššej sekundárnej škole. V niektorých krajinách (Česko, Slovensko, Portugalsko, Švédsko, Fínsko, Nórsko, Dánsko, Slovensko) sú primárna škola a nižšia sekundárna škola spojené do jednej inštitúcie nazývanej základná škola, ktorá je rozdelená na dve alebo tri etapy.

3. PRIMÁRNE ŠKOLY

Primárna škola trvá od 4 do 7 rokov a môže byť členená na dve alebo tri etapy, ktoré vytvárajú priestor na rešpektovanie potrieb individuálneho rozvoja žiakov. Končí sa získaním hodnotenia, ktoré umožňuje žiakovi prechod na nižšiu sekundárnu školu. Cieľom primárnej školy je vytvorenie základných vedomostí a zručností v oblasti čítania, písania, matematiky, spoločnosti a sveta okolo nás. Obsah primárneho

vzdelávania sa v jednotlivých krajinách výrazne neodlišuje. Rozdiely sú v zaraďovaní výučby cudzích jazykov, komunikačno-informačných technológií a náboženstva, resp. etiky. Výrazné rozdiely sú v časových dotáciách jednotlivých vyučovacích predmetov a celkovom rozsahu výučby v jednotlivých ročníkoch.

Ukončenie primárnej školy zväčša nebýva spojené so špeciálne stanovenými záverečnými skúškami (ako je tomu v Holandsku a Taliansku), ale žiaci získavajú záverečné hodnotenie na základe priebežného hodnotenia (Poľsko, Grécko, Belgicko). Prípadne koniec primárnej školy 1. stupňa základnej školy vôbec nie je hodnotený (Slovensko, Česko, Nemecko). Žiaci tak postupujú na zvolené sekundárne školy automaticky alebo na základe výsledkov prijímacej skúšky, resp. prijímacieho konania.

4. NIŽŠIE SEKUNDÁRNE ŠKOLY

Nižšie sekundárne školstvo je podstatne členitejšie ako primárne školstvo. Jednotlivé krajiny sa odlišujú možnosťami, ktoré vzdelávací systém poskytuje svojim študentom na dosiahnutie istého stupňa, príp. druhu vzdelania. Jeho dĺžka je 2 – 6 rokov a jeho ukončením sa nemusí súčasne končiť i povinné vzdelávanie. Väčšina štúdiá je spoločná pre všetkých študentov a je venovaná získaniu všeobecného prehľadu žiakov o svete a spoločnosti, v ktorej žijú. Vo zvyšnej časti štúdiá sa žiaci venujú rozšíreniu spoločného všeobecného základu a štúdiu poznatkov súvisiacich s ich zvoleným odborom. Súčasťou býva i praktická odborná príprava. Obsah vzdelávania je rozdelený do vyučovacích predmetov.

Koniec nižšieho sekundárneho vzdelávania je (s výnimkou Slovenska, Česka a čiastočne Holandska) certifikovaný. Nižšie sekundárne školy na záver štúdiá vydávajú certifikáty, ktoré žiaci získavajú na základe výsledkov záverečných skúšok (Nemecko, Írsko) alebo na základe hodnotenia ich práce počas celého štúdiá (Dánsko, Fínsko, Švédsko, Maďarsko, Poľsko, Nemecko, Španielsko, Luxembursko) alebo spojením oboch podmienok (Belgicko, Grécko, Francúzsko, Taliansko, Holandsko, Nórsko, Portugalsko, Estónsko, Lotyšsko, Litva). Certifikát z nižšej sekundárnej školy je podmienkou postupu žiaka na vyššiu sekundárnu školu.

5. VYŠŠIE SEKUNDÁRNE ŠKOLY

Vyššie sekundárne vzdelávanie začína po ukončení nižšieho sekundárneho vzdelávania. Podmienkou postupu žiaka na vyššie sekundárne školy nie sú všade iba certifikáty z nižšej sekundárnej školy, ale i výsledky prijímacích skúšok, príp. prijímacích pohovorov. Jeho dĺžka je 2 – 5 rokov a začína sa vo veku 14 – 16 rokov. Návšteva vyšších sekundárnych škôl je buď úplne (Belgicko, USA, Luxembursko, Holandsko, Nemecko) alebo aspoň čiastočne povinná (Dánsko, Švédsko, Slovensko, Nórsko, Francúzsko, Anglicko). Jeho hlavnou úlohou je pripraviť svojich študentov na prechod do pracovného prostredia alebo na terciárny stupeň škôl.

Z hľadiska obsahu sa delí na dva základné typy – všeobecné a odborné (vrátane prípravy učňov) vzdelávanie. Súčasťou

štúdiá na všeobecných vyšších sekundárnych školách je rozšírené štúdium všeobecného základu, ktoré obsahuje poznatky z rôznych vedných oblastí. Odborné vyššie sekundárne školy sprostredkujú svojim študentom okrem všeobecných poznatkov (v menšom rozsahu ako všeobecné školy) i odbornú, teoretickú a praktickú, prípravu. Odborná príprava býva zabezpečovaná nielen školou, ale aj konkrétnymi podnikmi. Miera všeobecného a praktického štúdiá závisí od typu školy.

Vyššie sekundárne školy sa končia záverečnými alebo maturitnými skúškami, ktoré sú zároveň vstupnou podmienkou pre štúdium na vyšších odborných školách, vysokých školách a univerzitách. Záverečné skúšky sú externé (Nemecko, Dánsko, Francúzsko, Maďarsko, Holandsko, Nórsko, Veľká Británia, Írsko) alebo interné (Belgicko, Česko, Grécko, Taliansko, Slovensko, Poľsko) alebo kombináciou oboch foriem. Majú ústnu a písomnú časť, príp. ich súčasťou je i obhajoba záverečnej práce. Ich obsah je v jednotlivých krajinách rôzny, najčastejšie je to 4 – 5 predmetov vyučovaných na sekundárnej škole. V niektorých krajinách (Dánsko, Holandsko, Francúzsko, Fínsko) možno záverečné skúšky skladať postupne, v priebehu štúdiá na sekundárnej škole v stanovených termínoch. Do celkového záverečného hodnotenia študenta bývajú zahŕňané i výsledky jeho práce počas celého štúdiá (Belgicko, Holandsko, Švajčiarsko, Anglicko, Škótsko, Švédsko, Španielsko, Taliansko, Grécko).

6. TERCIÁRNE VZDELÁVANIE

Po ukončení vyššej sekundárnej školy majú študenti možnosť pokračovať v štúdiu na inštitúciách terciárneho stupňa vzdelávania – univerzitného a neuniverzitného typu.

Univerzitné štúdium zabezpečujú vysoké školy a univerzity a pokrýva štúdium bakalárske, magisterské (inžinierske, medicínske a veterinárne), ako aj doktorské a vedeckú prípravu absolventov.

Neuniverzitné terciárne vzdelávanie zahŕňa štúdium na vyšších odborných školách, ktoré sa venujú príprave študentov na štúdium na školách univerzitného typu, ako aj príprave odborníkov pre určité vedné odbory. Súčasťou štúdiá je i praktická príprava.

Študenti sú na školy univerzitného aj neuniverzitného typu prijímaní na základe výsledkov záverečných alebo maturitných skúšok z vyšších sekundárnych škôl, na základe výsledkov prijímacích skúšok, alebo školy (Francúzsko, Holandsko, Španielsko) organizujú vlastné kurzy (1-ročné, niekoľko-mesačné a pod.), úspešné absolvovanie ktorých je podmienkou prijatia. Štúdium sa končí záverečnými skúškami a obhajobou záverečnej práce.

7. REALIZOVANÉ EVALUÁCIE

Koniec každého stupňa školskej sústavy je v mnohých krajinách spojený s realizáciou evalvácie na národnej úrovni:

- koniec primárnej školy (Maďarsko, Francúzsko, Nemecko, Belgicko, Holandsko),
- nižšej sekundárnej školy (Maďarsko, Belgicko, Holandsko, Švajčiarsko, Anglicko, Dánsko, Nórsko, Škótsko, Švédsko,

Taliansko),

- vyššej sekundárnej školy (Maďarsko, Poľsko, Slovensko, Belgicko, Francúzsko, Česko, Holandsko, Nemecko, Švajčiarsko, Anglicko, Dánsko, Fínsko, Nórsko, Škótsko, Švédsko, Taliansko).

Okrem toho sú realizované i celonárodné evalvácie (USA, Taliansko, Švédsko, Anglicko, Nemecko, Francúzsko, Belgicko, Maďarsko) a evalvácie na reprezentatívnych vzorkách žiakov vo vybraných ročníkoch (USA, Nový Zéland, Japonsko, Španielsko, Švédsko, Fínsko, Holandsko, Francúzsko). Súčasne mnohé školy vykonávajú autoevalvácie v priebehu a na konci jednotlivých školských rokov. Takto získavajú žiaci a ich rodičia, učitelia, odborníci a široká verejnosť informácie o fungovaní a stave vzdelávacieho systému, ako i o výsledkoch, ktoré dosahuje.

8. HLAVNÉ CIELE VZDELÁVANIA

Vzdelávací systém každej krajiny je osobitý a výnimočný. Má svoje vlastné charakteristické znaky, ciele, zámery a smerovanie. Hlavným cieľom každého vzdelávacieho systému je výchova a vzdelávanie detí, mládeže a dospelých. Na dosiahnutie tohto cieľa možno vymedziť niekoľko hlavných zásad, ktoré sú akceptované takmer vo všetkých školských systémoch krajín Európy a sveta. Podľa nich má vzdelávanie:

- byť primerané veku, schopnostiam, možnostiam, sklonom a špeciálnym potrebám žiakov;
- orientovať sa na všestranný rozvoj osobnosti žiaka – fyzický, psychický, morálny a intelektuálny;
- zabezpečiť osvojenie nielen faktických vedomostí v jednotlivých oblastiach, ale i schopnosti žiakov so získanými poznatkami pracovať;
- smerovať k formovaniu návykov a postojov žiaka, ako sú kooperatívnosť, komunikatívnosť, angažovaná účasť jednotlivca na živote spoločnosti, občianska zodpovednosť, podpora hodnôt a noriem spoločnosti;
- podporovať rozvoj schopností ako fantázia, iniciatíva, samostatnosť, tvorivosť, sociálna kooperácia.

Obsah a rozsah vzdelávania na jednotlivých stupňoch a druhoch škôl je síce v každej krajine odlišný, ale aj napriek tomu bolo vymedzených niekoľko najvýznamnejších vzdelávacích oblastí, poznatky z ktorých sú dôležité pre každého člena spoločnosti. Sú to:

- jazyk a komunikácia,
- matematika a aplikácie,
- človek a spoločnosť,
- príroda a ochrana prostredia,
- technika,
- práca a učenie,
- zdravie a životný štýl,
- osobná a telesná kultúra.

V rámci nich boli vymedzené hlavné vzdelávacie oblasti, na ktoré je potrebné zamerať sa počas školského vzdelávania:



Kombinovaná technika

- komunikácia v materinskom jazyku,
- komunikácia v cudzom jazyku,
- informačné a komunikačné technológie,
- matematické, prírodovedné a technické odbory,
- podnikateľstvo,
- medzil'udské a občianske kompetencie,
- vedieť sa učiť,
- všeobecný kultúrny prehľad.

Z nich boli vyvedené základné (kľúčové) kompetencie, ktorými by mal disponovať každý člen modernej otvorenej spoločnosti: vedomostné, komunikačné, kooperatívne, poznávacie, riešenie problému, zručnosti podporujúce schopnosť vyrovnat' sa so zmenami prostredia a novými situáciami, etické, ekonomické, kultúrne a spoločenské postoje. V rámci výchovno-vzdelávacích procesov by mali byť vytvorené podmienky a možnosti na to, aby si žiaci dané

kompetencie, vedomosti a zručnosti mohli osvojiť.

9. REFORMY V ŠKOLSTVE

V poslednom období sa často hovorí o reforme školstva nielen na Slovensku, ale i v ostatných krajinách Európy a sveta. Navrhujú sa modely školských systémov, ktoré by boli funkčnejšie, efektívnejšie a priniesli by kvalitnejšie výsledky, alebo sa navrhujú niektoré zmeny a úpravy, ktoré by sa zaviedli do už existujúcich školských systémov v jednotlivých krajinách.

Medzi najviac diskutované zmeny patrí:

- predĺžovanie povinnej školskej dochádzky,
- rozšírenie výučby všeobecného charakteru,
- zvýšenie praktickosti a využiteľnosti obsahu vzdelávania,
- zvyšovanie počtu stredoškolsky a vysokoškolsky vzdelávaných ľudí,
- vyrovnávanie počtu všeobecne a odborne stredoškolsky vzdelávaných ľudí,
- zníženie miery diferenciácie vyučovania,
- zvyšovanie priedehodnosti systému,
- podpora účasti stále širších vrstiev populácie na vyšších úrovniach vzdelávania,
- vytváranie možností celoživotného vzdelávania,
- zomknutie vzdelávania s potrebami spoločnosti a trhu práce,
- transformácia kurikulárnej politiky.

ZÁVER

Všetky tieto návrhy zmien sú podložené informáciami získanými priamo v praxi na základe zistení školských inšpekčných orgánov a vzdelávacích inštitúcií, výsledkov autoevalvácií realizovaných samotnými školami, národných a medzinárodných evalvácií. Práve komplexné údaje o fungovaní vzdelávacej sústavy na Slovensku chýbajú. I keď sa v posledných rokoch začali realizovať výskumy a hodnotenia zamerané na zistenie výsledkov výchovno-vzdelávacích procesov na jednotlivých stupňoch školského systému, je nevyhnutné, aby boli realizované ešte vo väčšej miere a na väčšej vzorke žiakov a študentov. Takto získané informácie budú dôležitými a významnými faktormi ovplyvňujúcimi všetky návrhy zmien v školstve našej krajiny.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BÉROVÁ, M.: *Vzdelanie v krajinách Európskej únie*. In: *Pedagogické spektrum – časopis pre pedagogickú teóriu, školskú prax, politiku výchovy a vzdelávania*, roč. 10, 2001, č. 5 - 6, s. 49 - 86.
- ČERMÁKOVÁ, A.: *Hodnotenie a klasifikácia žiakov základných a stredných škôl v niektorých socialistických a kapitalistických krajinách*. Bratislava : *Ústav informácií a prognóz školstva, mládeže a telovýchovy*, 1989.
- Hodnocení znalostí na základních a středních školách zemí OECD. Praha : *Ústav pro informace ve vzdělávání, oddělení informací, rozborů a mezinárodní spolupráce*, 1992.
- KRIŠTÍN, J., MATÚŠOVÁ, S.: *Školstvo v Slovenskej republike*. Bratislava : *Slovenská informačná agentúra*, 1996.
- O čom sú školské zákony v Európe*. In : *Učiteľské noviny*, roč. 54, 2004, č. 17, s. 3 - 4.
- PRŮCHA, J.: *Vzdělávání a školství ve světě (Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů)*. Praha : *Portál*, 1999.
- Vzdelávacie sústavy krajín Európskej únie*. In : *Učiteľské noviny*, roč. 53, 2003, č. 42, s. 3.
- Kompletný zoznam bibliografických odkazov je k dispozícii v redakcii (krátené z priestorových dôvodov).*

Summary: *This paper outlines the educational systems in some countries. Main goals and responsibilities of education are introduced in general. Author characterises the basic level of school systems, content and extent of education in individual types of schools and conditions of student's progress from one educational level to the next one. Some national evaluations and assessments are discussed in the end of the paper.*

STARÉ CIELE, NOVÉ CESTY...

Anton Košťál, Trnava

Anotácia: *Tradicia vyučovania cudzích jazykov na Slovensku. Rôznorodosť vyučovacích metód. Priama a prekladová metóda – kontrast medzi nimi.*

KLúčové slová: *cudzí jazyk, výučba cudzieho jazyka, učiteľ cudzieho jazyka, priama a prekladová metóda*

Otázka výučby cudzích jazykov je len čiastková otázka v rámci reformy školstva, ktorá je teraz v prúde. Niektoré kroky sa už urobili, ako napr. zavedenie povinnej maturitnej skúšky z matematiky, ktorá ukazuje, že zodpovední činitelia zdôrazňujú potrebu technického zamerania výučby, lebo súčasná doba je časom počítačov a technických vymožeností.

Je preto sympatické, že v dennej tlači a v pedagogických časopisoch sa objavujú články, príspevky a poznámky venované cudzím jazykom, no menej často rodnému jazyku, ktorý pri výučbe cudzím jazykom hrá nemalú úlohu.

Z príspevkov rodičov vyznieva sklamanie, že ich deti neovládajú cudzí jazyk, hoci sa ho v škole učia už 5 – 6 rokov a učili sa ho trochu aj predtým. Nechýbajú kritické poznámky na prácu vyučujúcich, ktorým vytýkajú viaceré nedostatky: malý záujem o ich deti, slabú pripravenosť, nedôslednosť, čím sa dotýkajú prípravy vyučujúcich na vysokej škole, lebo len ona dáva oprávnenie vyučovať v škole cudzí jazyk.

Súčasná spoločenská situácia vyžaduje znalosť cudzích jazykov. Sú štáty, v ktorých je požiadavka poznať dva cudzie jazyky. Aj Slovensko je v takejto situácii, lebo vo všetkých školách je po celú dobu štúdia povinný anglický jazyk a k nemu podľa voľby žiaka alebo možnosti školy pribudne ďalší cudzí jazyk, ktorým je vo veľkej prevahe nemčina. Tým Slovensko spĺňa požiadavky EÚ. Zavedenie jazykového portfólia má ukázať žiakovi, ako sa rozširujú jeho poznatky a zručnosti v cudzom jazyku.

Výučba a znalosť cudzích jazykov nie je novinkou modernej doby. Už v starom zákone boli „meturgemani“, ktorí prekladali hebrejský text do aramejšiny. Na Slovensku má výučba cudzích jazykov stálu tradíciu. Ak čítame staré výročné správy výberových škôl, vidíme, aká pozornosť patrila cudzím jazykom. Ako ukážku uvádzam situáciu cudzích jazykov v šk. r. 1937 – 1938 na Čsl. štátnom reálnom gymnáziu Jána Hollého v Trnave.

Jazyk	Trieda a počet hodín týždenne							
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Nemčina	4	4	3	3	3	3	3	2
Latinčina	-	-	6	6	6	5	5	5
Francúzština	-	-	-	-	6	4	4	4
Gréčtina	-	-	-	-	6	5	6	6

Ako vidieť, jazyky mali zabezpečený primeraný počet hodín. Aj dnes poskytuje škola stanovený počet hodín. Celková situácia je priaznivejšia pre cudzie jazyky, lebo rozhlas, televízia

i kino ovplyvňujú motiváciu a študentovi dávajú priamo impulz vidieť spojenie jazyka so životom. Tu možno ešte uviesť, že dnes je pomerne ľahšie dostať sa do cudzojazyčného prostredia a tam skúsiť a prejavíť svoju spôsobilosť komunikovať v cudzom jazyku. To sú však činitele, ktoré vychádzajú za rámec školy. My však sme v škole, ktorá učí, vychováva, vzdeláva a tak pripravuje na rôzne činnosti v živote.

Z pripomienok mnohých rodičov sa ozývajú názory, že škola neposkytuje žiakom dostatočné možnosti, aby si osvojili cudzí jazyk. Je bežné, že to hovoria rodičia iba o jazykoch, nepočúť výhrady voči iným predmetom, napr. matematike. Zdá sa, že naučiť sa cudzí jazyk je ťažšie ako naučiť sa matematiku. Kto skončil školu, jasne si uvedomuje zásadný rozdiel, no aj spoločné činitele oboch predmetov. Základný úspech každej výučby je pochopiť látku. Kým pri matematike toto pochopenie je akoby aj zvládnutie problému, pri jazyku je to iba základ, na ktorom treba pracovať, aby prišiel želaný úspech – osvojenie si jazyka. A tu je potrebné mať pochopenú látku stále v pohotovosti bez dlhého rozmýšľania. Škola vyučuje hromadne, skupinovo, ale učiteľ berie ohľad aj na individuálne schopnosti a možnosti žiaka. Aj tu sú rôzne skúsenosti, ktoré mnohí rodičia nie celkom správne vidia a hodnotia. Učiteľ sa usiluje, aby trieda ako celok spĺňala stanovené požiadavky. Aj pre cudzí jazyk sú stanovené osnovy, ktoré počítajú s postupným preberaním učebnej látky, zvládnutie ktorej vedie k určenému cieľu, k osvojeniu si cudzieho jazyka. Skúsenosť učí, že nie je to tak u všetkých. Sú však žiaci, ktorí to dokážu a povedia, že sa naučili jazyk v škole a nemali súkromného učiteľa. Tu sú aj individuálne rozdiely.

Rodičia argumentujú, že aj psychicky postihnuté deti sa naučia rozprávať rodným jazykom. V tom majú pravdu. Päťročné dieťa dobre ovláda svoj rodný jazyk, ktorý za tento čas počúvalo okolo 20 000 hodín. Žiak v škole sa učí 4 hodiny týždenne, čo je do roka 160 hodín, za osem rokov je to 1280 hodín. Takto vyzerá časová základňa. Kým dieťa sa učí svoj jazyk samovoľne, žiak v škole pristupuje k cudziemu jazyku ako k učebnému predmetu, čo neraz brzdi bezprostrednosť „používať“ neznámy jazyk, ktorý uvedie učiteľ niekoľkými slovami, ktoré sú blízke v oboch jazykoch. Takto pripraví optimistické naladenie pre príjem a prácu s novým jazykom. Hravá nálada však sleduje vyvolať v žiakoch chuť a vôľu chcieť sa naučiť cudzí jazyk.

Dieťa potrebuje vzdelaného a dobre pripraveného učiteľa cudzieho jazyka, ktorý tento jazyk ovláda dokonale slovom i písmom, vie veľa o jazyku a toto svoje bohatstvo primeraným spôsobom odovzdáva svojim žiakom. Pre úspešnosť vo

vyučovaní cudzieho jazyka sú vhodné rôzne metódy, nijaká metóda nie je samospasiteľná. Ako kontrastné stoja proti sebe priama a prekladová. Boli a sú také mienky, že deti s učiteľom – cudzincom, kedy sa nepoužíva slovenčina, učia sa ľahšie a rýchlejšie a hovoria pohotovejšie. Prieskum však v mnohých prípadoch ukázal, že vyjadrovanie bolo nepresné, nehovorím tu o gramatickej správnosti, ale iba o nezhode pojmov.

Na druhej strane však prekladová metóda, s akou sa pracovalo pri vyučovaní latinčiny, ukázala, že dala žiakovi aj možnosť vyjadrovať sa na bežné témy života, o čom svedčia mnohé príhovory pri slávnostných životných príležitostiach.

Starostlivý učiteľ neprisahá na metódu, ale má na mysli napredovanie žiaka, aby sa dostával stále bližšie k cieľu. Kým dieťa do 5 rokov obyčajne iba počúva a rozpráva, žiak po krátkom časovom úseku počúvania, opakovania a počiatočného rozprávania prechádza k tlačenému a písanému textu, lebo sú to rovnako dôležité zložky pre osvojenie si cudzieho jazyka. Sú rodičia, čo v tom vidia brzdiaci prvok a chcú by ho celkom vylúčiť. To však škola nemôže pripustiť. Ved' čítanie zabezpečuje rozvoj slovnej zásoby a je podnetom na pekné a správne vyjadrovanie sa. Písmo zasa utvrdzuje vedomosti. Vzájomná korešpondencia našich žiakov v cudzom jazyku vedie ich k presnému formulovaniu myšlienok a k pohotovosti

vo vyjadrovaní. Sú prípady, kedy takáto korešpondencia trvá veľmi dlho – konkrétne aj vyše 50 rokov.

Dnešní žiaci sú až po zaplavení množstvom a pestrosťou učebníc cudzieho jazyka. Sú školy, kde sú pre tú istú triedu rôzne učebnice – podľa vôle vyučujúceho. Opytovaním sa u viacerých žiakov som sa presvedčil, že im to málo vyhovuje, lebo učebnice sú v preberaní látky nie celkom zosúladené.

Už sme spomenuli mnohé činitele i činiteľov, ktorí sú aktívni pri osvojovaní si cudzieho jazyka. Tohto podstatného činiteľa, ktorý je prítomný vo všetkom a je najhlavnejším, totiž študenta, uvádzam až teraz, aby sa zvýraznila jeho úloha, práca a zodpovednosť. Všetci, čo sa učili cudzí jazyk v škole, ale potom aj mimo školy, cítili, že sú to oni, čo sa učia a chcú sa ho naučiť. Študent pracuje v súčinnosti so svojím vyučujúcim, ale on je ten aktívny činiteľ, bez pričinenia a práce nepríde želaný výsledok. Vedomá i podvedomá vôľa – učenie v polospánku – pripomína študentovi tento cieľ: ovládať dva cudzie jazyky. To nie je neskutočná požiadavka, mnohí ju splnili, ba prekročili. Tu pripomeniem starú zásadu, ktorá sa v tejto dobe rýchlosti podaktorým bude vidieť neaktuálnou: „Sedens linguam latinam discere“ – „sediačky sa učia latinčine“, ale priviedla a privádza k cieľu: „Pohotovo, správne a pekne hovoriť i písať v cudzom jazyku.“

Summary: The author compares excursions today and in the past to countries where target foreign languages are spoken.

KOMPETENCIE UČITEĽA ANGLICKÉHO JAZYKA

Eva Homolová, Univerzita M. Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Anglický jazyk v úlohe jazyka medzinárodnej komunikácie vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti. Charakteristika učiteľa tradičnej školy. Špecifické kompetencie učiteľa anglického jazyka.

KLúčové slová: anglický jazyk, učiteľ anglického jazyka, špecifické kompetencie učiteľa anglického jazyka

Ovládanie aspoň jedného cudzieho jazyka sa stáva základným kritériom pripravenosti jedinca na plnohodnotný život v európskom kontexte a na tvrdú konkurenciu na trhu práce. Zároveň sa znalosť cudzieho jazyka v súčasnosti považuje nielen za cieľ, ale za prostriedok rozvoja osobnosti človeka. Koniec 20. storočia bol obdobím prudkého rozvoja počítačovej techniky, komunikačných systémov, nárastom medzinárodného obchodu a pohybom osôb. Všetko, čo sme uviedli, vyžaduje vzájomnú komunikáciu – globálny jazyk lingua franca. Z viacerých dôvodov či už historických, ekonomických, politických alebo akademických, túto funkciu prebrala na seba angličtina. Spoločný medzinárodný jazyk, akým sa angličtina stala, bol logickou požiadavkou doby, pre ktorú je charakteristická výmena informácií a rozvoj obchodu. Svet sa v súčasnosti delí na ľudí, pre ktorých je angličtina materinským, pre ktorých je cudzím a pre ktorých je druhým jazykom.

Anglický jazyk teda plní úlohu jazyka medzinárodnej komunikácie vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti, a preto vzdelávacie systémy a inštitúcie musia pružne reagovať na neúfňajúci záujem o efektívne jazykové vzdelávanie. Spolu s význač-

ným postavením anglického jazyka sa do centra pozornosti spoločnosti zákonite dostáva aj učiteľ anglického jazyka.

Otázka kvality učiteľa anglického jazyka vystúpila do popredia v deväťdesiatych rokoch, keď začal „boom“ v oblasti požiadaviek na výučbu tohto jazyka. So vstupom našej krajiny do Európskej únie sa nároky spoločnosti na inštitucionálnu jazykovú výučbu a kompetencie učiteľa ešte zvýšili. Toto obdobie bolo a stále je poznamenané snahou nájsť optimálny model výučby, snahou identifikovať metódy, prístupy a učebný materiál, ktorý prinesie želateľnú úroveň jazykovej kompetencie učiacich sa na všetkých stupňoch.

Vychádzajúc z protikladu tradičnej výučby jazyka a humanistickej orientovanej koncepcie, mohli by sme učiteľov tradičnej školy charakterizovať takto (Ur, 1995):

- učiteľ prezentuje a precvičuje gramatické javy izolovane mimo zmysluplného kontextu;
- zdôrazňuje sa správnosť a presnosť jazykového prejavu žiaka;
- gramatika sa vysvetľuje väčšinou v materinskom jazyku;
- čas prehovoru učiteľa výrazne prevyšuje čas prehovoru

- žiaka vo všetkých fázach hodiny;
- dôraz sa kladie na zručnosť čítania a písania, menej na komunikáciu;
- hlasité čítanie je frekventovanou činnosťou žiakov;
- v centre procesu je učiteľ, ktorý riadi činnosť žiakov a uprednostňuje takú prácu, keď všetci žiaci pracujú rovnakým tempom.

V komunikatívnej triede je v centre žiak, rovnaký dôraz sa kladie na rozvoj plynulosti a presnosti jazykového prejavu, učiteľ vytvára také situácie, aby si žiaci precvičovali jazyk v zmysluplnom kontexte prostredníctvom komunikatívnych úloh a hier.

V oblasti hodnotenia a kvality učiteľa anglického jazyka Medgyes (1994) zdôrazňuje, že vybavenosť učiteľa cudzieho jazyka by mala pozostávať z týchto komponentov: výbornej úrovne ovládania jazyka, vysokej miery jazykového povedomia a pedagogických zručností. Prvý a druhý komponent, t. j. úroveň ovládania jazyka a jazykové povedomie komponenty významne ovplyvňujú mieru sebavedomia učiteľa a následne majú pozitívny alebo negatívny dopad na jeho prácu v triede.

Pedagogické myslenie učiteľa anglického jazyka je v značnej miere utvárané subjektívnymi faktormi, ku ktorým patrí spôsob, ako si on sám osvojil cieľový jazyk, akými metódami si ho osvojoval v inštitucionálnom vzdelávaní, koľko jazykov sa učil a ako ich zvládol na komunikatívnej úrovni, v akom pomere mal možnosť osvojovať si jazyk (*language acquisition*) a zámerne sa ho učiť (*language learning*), aký celkový význam pripisuje cudzím jazykom v príprave budúcej generácie a nemalý vplyv má aj jeho vlastný štýl učenia sa jazyka. Významný vplyv majú aj objektívne faktory, medzi ktoré môžeme zaradiť poznatky a zručnosti získané v rámci pregraduálnej prípravy a pedagogickej praxe, sprostredkované hlavne osobnosťou cvičného učiteľa (Homolová, 2003).

Potreba rozvíjať špecifické kompetencie učiteľa anglického jazyka, sa odvíja od charakteru predmetu – angličtina ako cudzí jazyk. Na rozdiel od iných predmetov, cieľom cudzojazyčnej výučby nie je získanie vedomostí o jazyku, ale rozvíjanie jazykových zručností, jazykového a kultúrneho povedomia.

V osnovách anglického jazyka pre 4-ročné gymnáziá je cieľ vyjadrený takto:

- U žiakov postupne a cieľavedome rozvíjať všetky štyri rečové zručnosti, t. j. ústny prejav, čítanie, počúvanie a písomný prejav na základe osvojenej slovnej zásoby a gramatiky a zároveň rozvíjať stratégie učenia sa.
- Posilňovať cieľavedomosť, vytrvalosť a systematickosť v štúdiu cudzieho jazyka.
- Osvojovať si tvorivý prístup k riešeniu úloh a rozvíjať vlastné kritické myslenie.
- viesť žiakov k využívaniu osvojených znalostí a zručností pri ďalšom štúdiu a v budúcej profesii.
- Prehľbovať vzájomné porozumenie medzi národmi a toleranciu k iným kultúram a zvykom prostredníctvom poznatkov z rôznych oblastí života ľudstva.
- Pomôcť žiakom uvedomiť si svoje individuálne potreby,

definovať vlastné ciele a niesť zodpovednosť za proces učenia sa.

- viesť žiaka k tomu, aby využíval možnosti školy a podnety z mimoškolského prostredia na upevňovanie a využívanie poznatkov v praxi.
- Naučiť žiakov učiť sa hľadať vlastné optimálne formy osvojovania a upevňovania si učiva a vnímať jazykové vzdelávanie ako celoživotný proces.
- Motivovať žiakov, aby dosiahli vysoký stupeň osvojovania si jazyka vzhľadom na jeho špecifické postavenie ako internacionálneho jazyka v obchode, cestovnom ruchu, doprave, vede, kultúre.
- Vzhľadom na moderné trendy vo vyučovaní cudzích jazykov sa mení úloha učiteľa vo vyučovacom procese. Učiteľ sa stáva **manažérom** vyučovacieho procesu, **poradcom** a **facilitátorom**. Vedie žiakov k tomu, aby sami zodpovedali za svoje výsledky, monitoruje prácu žiakov a pomáha im pri výbere vhodných stratégií učenia sa. Vytvára príležitosti, aby žiaci čo najviac používali jazyk v reálnych situáciách. Predpokladom na úspešné zvládnutie uvedených úloh je rozvíjanie profesijných predpokladov učiteľov.

Za významný považujeme fakt, že v súčasnosti sa už aj v základných pedagogických dokumentoch zdôrazňuje význam učiteľských rôl (manažér, poradca a facilitátor).

Obsah výučby anglického jazyka vyčleňujeme takto (Harmer 1993):

- jazykové zručnosti (čítanie, počúvanie s porozumením, hovorovanie a písanie, preklad),
- jazykové prostriedky (aktívna a pasívna slovná zásoba, gramatické štruktúry a funkcie),
- suprasegmentálne javy (výslovnosť, intonácia, prízvuk, rytmus reči),
- komunikácia v písomnej a ústnej podobe,
- rozvíjanie kultúrneho povedomia o krajine cieľového jazyka, ale aj o iných krajinách na pozadí vlastnej kultúry.

Každá z týchto zložiek „ovládania jazyka“ si vyžaduje vlastné metódy a prístupy efektívnej prezentácie a precvičovania.

Na rozdiel od iných predmetov (napr. fyzika, zemepis) sa ukončením školy vzdelávanie v tomto predmete končí, ak žiak nepokračuje v štúdiu tohto predmetu na vysokej škole alebo jeho poznatky nepotrebuje bezprostredne vo svojom povolání. Každý cudzí jazyk je však „predmetom“ na celý život a sumu vedomostí a zručností, ktoré žiak získa v škole, bude využívať hlavne po skončení formálneho vzdelávania. Práve preto by mal učiteľ anglického jazyka naučiť žiaka učiť sa ho, čo znamená sprostredkovať mu stratégie, ktoré mu pomôžu objaviť spôsoby zvyšovania svojej jazykovej úrovne a profítovania z nich po celý život. To je jedna z dôležitých kompetencií, ktorú by mal učiteľ mať. Moderná výchova totiž smeruje k seba výchove a žiak nesie stále väčšiu zodpovednosť za svoj vývoj a nemôže sa vždy spoliehať na pomoc svojho učiteľa či okolia.

Ďalšou špecifickou kompetenciou, ktorou by mal učiteľ disponovať, je výber a hodnotenie učebníc. V súčasnosti učiteľ anglického jazyka musí vedieť posúdiť kvalitu a vhodnosť

učebnice a sprievodných učebných materiálov hlavne z obsahovej stránky (témy textov, spôsob prezentovania a precvičovania jazykových prostriedkov, vyváženosť jazykových zručností, podnety na komunikáciu, kvalitu testov, prehľad gramatiky, podnety na rozvoj kultúrneho povedomia žiakov). Rovnakú pozornosť musí venovať formálnej stránke, kvalite obrazového materiálu, zladeniu časovej dotácie a počtu lekcii a zobrať do úvahy aj cenu učebnicového súboru.

Otázka hodnotenia a výberu učebnice je ešte náročnejšia vtedy, ak na škole pôsobí viac učiteľov a je potrebné vziať do úvahy aj ich názory a urobiť kompromis v záujme žiakov. Aj keď každý učiteľ by mal disponovať zručnosťou didaktickej analýzy učebnice, domnievame sa, že táto zručnosť je obzvlášť dôležitá pre učiteľa cudzieho jazyka. Našu domnienku odôvodňujeme tým, že v ostatnom období si žiaci na strednej škole hrdia učebnice sami a je to učiteľ, ktorý sa musí dokázať zorientovať v bohatej ponuke učebníc anglického jazyka, posúdiť vhodnosť a primeranosť konkrétnej učebnice pre naplnenie cieľov výučby.

Ďalšou oblasťou, ktorá úzko súvisí s učebným materiálom, je schopnosť používať autentický materiál alebo iný mimoučebnicový materiál. Jeho výber musí učiteľ podriadiť viacerým kritériám, zosúladiť ich s potrebami, záujmami a jazykovou úrovňou žiakov. Náročnejšie ako výber takéhoto materiálu je príprava vhodných učebných úloh. V etape selekcie a prípravy mimoučebnicového materiálu učiteľ môže zapojiť do rozhodovacieho procesu a výberu aj žiakov. Aj to je jeden z možných krokov k budovaniu autonómie žiaka a vytváraniu rovnocenného vzťahu medzi učiteľom a žiakom.

Táto kompetencia je obzvlášť dôležitá pre učiteľov odborných škôl, na ktorých sa vyžaduje prepájanie obsahov predmetov s odborným zameraním školy. Netreba zdôrazňovať, že odborné zameranie výučby cudzieho jazyka je silným motivačným faktorom na uvedenom type strednej školy.

Anglický jazyk poskytuje prirodzený kontext na sprostredkovanie kultúrnych a spoločenských hodnôt anglicky hovoriacich krajín. Hoci v súčasnosti nemôžeme podceňovať silu médií, žiaci si utvárajú vzťah ku kultúre aj prostredníctvom osobnosti učiteľa. Okrem všeobecného rozhladu v kultúre je omnoho dôležitejšie vedieť, ako tieto poznatky a informácie sprostredkovať tak, aby si žiaci utvorili pozitívny vzťah k cudzej kultúre, vedeli ju kriticky posúdiť, naučili sa rešpektovať a chápať „inakosť“ a na pozadí cudzej kultúry objavovali a rozumeli vlastnej kultúre.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HARMER, J.: The Practice of English Language Teaching. Harlow : Longman, 1993. 296 s. ISBN 0-582-04656-4
- HOMOLOVÁ, E.: Kultúrny komponent ako integrálna súčasť komunikatívnej kompetencie. In: Odborná komunikácia v zjednotenej Európe II. Banská Bystrica : FHV UMB, 2004. s.36-39. ISBN 80 8055 886 8
- HOMOLOVÁ, E.: Uplatňovanie princípov komunikatívneho vyučovania prostredníctvom učiteľských rol. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2003. 67 s. ISBN 80 8055 764 0
- CHODĚRA, R. et al.: Didaktika cizích jazyku na přelomu století. Praha : Editpress, 2001. 196s. ISBN 80-238-7482-9
- MEDGYES, P.: The non-native teacher. 1. vyd. London : Macmillan, 1994. 128 s. ISBN 0-333-60020-7
- STRAKOVÁ, Z.: Učebnice v teorii a praxi. Prešov : Metodické centrum, 2001. 65 s. ISBN 80-8045-238-5
- UR, P.: A Course in Teaching English. 1. vyd. Cambridge : CUP, 1996. 375 s. ISBN 0-521-44994-4
- www.statpedu.sk/učebné osnovy/anglický jazyk pre 4-ročné gymnáziá

Summary: The author sets out the characteristics of teachers in traditional schools and demonstrates the need for specific competences for teachers of English.

Na rozdiel od iných vedomostí práve poznatky z kultúry nie sú vždy nevyhnutnou súčasťou predchádzajúcich skúseností žiaka a môžu byť, zásluhou pôsobenia stereotypov, zdeformované. Prostredníctvom anglického jazyka môže učiteľ prezentovať kultúru cieľového jazyka (ale aj iných kultúr) vo viacerých oblastiach: každodenný život, životné podmienky, medzilidské vzťahy, umenie, hodnoty, viera a postoje, reč tela, spoločenské konvencie, rituály a zvyky. Pochopiteľne, sprostredkovanie kultúry si vyžaduje svoje vlastné metódy a prístupy, ktoré by mal učiteľ ovládať. Medzi ne patrí napríklad:

- prezentácia kultúry ako „kultúry rozdielov“;
- vytvorenie autentického prostredia v triede,
- prezentácia kultúrnych faktov na pozadí vlastnej kultúry,
- riešenie kultúrnych problémov a práca na projektoch,
- dramatisácia vybraného kultúrneho javu,
- komunikácia s členmi cieľovej skupiny alebo návšteva krajiny cieľovej kultúry,
- práca s autentickým materiálom (textami a pod.).

Budovanie kultúrneho povedomia žiakov je nepochybne jednou z dôležitých kompetencií učiteľa anglického jazyka aj v súvislosti s našim členstvom v EÚ.

Tu chceme poznamenať, že práve sprostredkovanie kultúry iných krajín (mimo krajín cieľového jazyka) je najnovším trendom v cudzojazyčnej výučbe, ktorý je badateľný aj v nových učebniciach anglického jazyka. Tieto prinášajú informácie aj o kultúre iných, než len anglicky hovoriacich krajín (Homolová, 2004). Takéto smerovanie je v súlade s postavením angličtiny ako jazyka medzinárodnej komunikácie.

Špecifické postavenie cudzojazyčnej výučby a jej prínos je hlavne vo formovaní kognitívnej a afektívnej stránky osobnosti žiaka, rozširovaní jeho osobných a spoločenských hodnôt. Zároveň je to platforma na vyjadrovanie vlastných pocitov, túžob a hodnôt, rozvíjanie schopnosti komunikovať, prijímať a reagovať na odlišné názory, pracovať v tíme. Aj toto je úloha, ktorá stojí pred učiteľom každého cudzieho jazyka, pretože jazyk nie je len cieľom, ale aj priestorom bytia (Choděra, 2001).

*Ak ste múdrejší, neustupujte,
lebo vás hľúpejší obvinia
zo spiatocníctva.*

J. Bily

MOTIVÁCIA ŠTUDENTOV UČIŤ SA CUDZÍ JAZYK

Anna Horňáková, Fakulta zdravotníctva PU v Prešove

Anotácia: Informácie o faktoroch ovplyvňujúcich efektivitu jazykového vyučovania. Techniky na zvýšenie motivácie študentov učiť sa cudzí jazyk. Výsledky motivácie ako prejavy činnosti študentov.

KLúčové slová: motivácia, cudzí jazyk, faktory motivácie, modernizácia vzdelávania

Jedným z hlavných cieľov v oblasti cudzojazyčného vzdelávania do budúcnosti v rámci modernizácie vzdelávania je aj zvyšovanie motivácie študentov učiť sa cudzie jazyky (Medzinárodná konferencia o vyučovaní cudzích jazykov v krajinách EÚ, Haag, 2004).

Otázkam motivácie je potrebné venovať väčšiu pozornosť ako doposiaľ, pretože obsah vzdelávania je čoraz náročnejší. Zákon motivácie je však v praxi málo doceňovaný, hoci značne prispieva k modernizácii vzdelania. Znamená vyvolávať kladný postoj k učeniu, učiť sa nie z donútenia a príkazov, ale zo záujmu. Je nesprávne chápať motiváciu len ako vzбудenie či udržanie záujmu študenta o učebnú činnosť; je treba vidieť úzky vzťah medzi motiváciou a aktivitou. Správna motivácia je základom aktívnej činnosti študenta. Funkciu motivácie, s ohľadom na vekové osobitosti študentov, plnia rôzne motivačné činitele – učiť sa pre radosť učiteľa, rodiča, z vlastného záujmu, pre budúce povolanie a pod. (Petlák, 1997).

Faktory ovplyvňujúce efektivitu jazykového vyučovania

Pri analýze otázok motivácie Petty hovorí o faktoroch motivácie, ktoré by mali byť v ohnisku pozornosti učiteľa (**F = fantázia, O = ocenenie, C = ciele, U = úspech, S = zmysel**). (Petlák, 1997). V súčasnosti sa do pozornosti dostávajú faktory, ktoré môžu ovplyvniť efektivitu jazykového vyučovania významnou mierou (Homolová, 2003):

- **vyučovacie metódy,**
- **osobnosť učiteľa,**
- **rozvoj komunikatívnych kompetencií.**

K ďalším faktorom motivácie učiť sa cudzie jazyky je možné zaradiť:

1. Prostredie na učenie môže sústreďovať pozornosť študentov na to, čo je potrebné pre učenie. Učitelia, ktorí vytvoria srdečnú pracovnú atmosféru, pomôžu k trvalému úsiliu a priaznivým postojom k učeniu. Zaujímavé vizuálne pomôcky a praktické vybavenie taktiež motivujú študentov, aby zaujali ich pozornosť.
2. Stimuly motivujú učenie, zahŕňajú privilégia a ocenenia. Študenti musia nájsť zadosťučinenie v učení sa založené na pochopení, že ciele sú pre nich užitočné, rovnako ako potešenie z objavovania nových vecí.
3. Vnútna motivácia, kedy sa jedinec učí nie z donútenia, príkazov, ale sám si uvedomuje potrebu učiť sa z vlastného záujmu (Petlák, 1997). Táto motivácia je dlhšie trvajúca než vonkajšia, ktorá musí byť opakovane vynucovaná ocenením alebo konkrétnou odmenou.
4. Učenie je efektívnejšie, keď je študent pripravený učiť sa,

chce niečo nové vedieť. Niekedy je študent pripravený na učenie až po istom čase a úlohou učiteľa je povzbudiť ho k učeniu.

5. Motivácia bude zvýšená, ak je učebný materiál organizovaný. Vo všeobecnosti platí, organizovaný materiál prináša informácie, ktoré majú význam.

Techniky na zvýšenie motivácie učiť sa cudzí jazyk

Existujú rôzne techniky na zvýšenie motivácie učiť sa cudzí jazyk. Z vlastných skúseností sú tu prezentované niektoré z nich.

Ovládanie cudzieho jazyka otvára dvere do budúcnosti

Ak sa budete učiť cudzí jazyk, budete sa môcť rozprávať s cudzincami tak dobre, ako teraz hovoríte svojím materinským jazykom. Budete môcť písať e-mailly ľuďom po celom svete. Nech sú vám vzorom ľudia, ktorí to už urobili.

Pamätajte si, že ste už dobrí, ale stále je toho veľa, čo ešte neviete

Ak už ovládáte cudzí jazyk, to je už veľký úspech. Teraz je čas na ešte väčší úspech a získanie ďalších vedomostí. Hoci ste dobrí v ovládaní cudzieho jazyka, je toho veľa, čo ešte neviete. Nemali by ste si nikdy myslieť, že ste vynikajúci. Snažte sa objaviť tie najslabšie miesta a pracujte na nich.

Používajte cudzí jazyk kdekoľvek je to možné

Ak budete požívať cudzí jazyk kdekoľvek je to možné, bude vám slúžiť nielen pre poučenie, ale aj pre zábavu. Čím viac používate cudzí jazyk, tým viac sa ho naučíte a budete mať radosť z takých vecí, ktoré by ste nikdy nepoznali.

Potešenie z učenia vedie k lepšej pamäti

Ak máte potešenie z učenia sa cudzieho jazyka, strávite viac času učením sa a budete to robiť pravidelne. Ďalšou výhodou tejto vysokej motivácie bude oveľa ľahšie zapamätávanie si učiva. Dôvodom je to, že mozog si ľahšie zapamätá informácie, ktoré sa vám páčia a zaujímajú vás.

Rozprávajte sa o cudzom jazyku

Je to veľmi jednoduchá a efektívna metóda. Zvyčajne sa rozprávate o veciach, ktoré vás zaujímajú, ale aj opačne to tiež platí. Ak sa rozprávate o nudnej veci, začnete sa o ňu zaujímať. Potom budete študovať jazyk s oveľa väčšou vášňou.

Nájdite si priateľa, ktorý sa tiež učí cudzí jazyk

Ak si nájdete priateľa, ktorý sa učí cudzí jazyk a je na podob-

nej úrovni zručnosti, budete mať niekoho, s kým sa porozprávate, zvýši sa váš záujem o cudzí jazyk. Učenie jazyka bude oveľa ľahšie, lebo môžete diskutovať problémy s priateľom. Zaiste budete študovať cudzí jazyk viacej, pretože chcete byť lepší než váš priateľ.

Investujte financie do učenia sa cudzieho jazyka

Spravidla ak zaplatíte peniaze za niečo, chcete to aj využiť. Je to tiež vynikajúca metóda ako zvýšiť motiváciu učiť sa jazyk, dodá vám impulz začať sa učiť cudzí jazyk. Ak chcete zvýšiť svoju túžbu učiť sa cudzí jazyk, kúpte si nový slovník, zaujímavú knihu, alebo si zaplaťte káblovú televíziu a pod.

Učenie sa cudzieho jazyka si vyžaduje činnosť

Je pravdou, že jedna malá každodenná činnosť je oveľa účinnejšia než jednorazové, časovo náročné úsilie vynaložené na učenie. Je pre nás ťažké robiť tieto činnosti, aj keď sú dobré, pretože my ľudia sme lenivé tvory. Toto je dôvodom, prečo mnohí ľudia nerozprávajú žiadnym cudzím jazykom. Zaiste budete úspešnejší, ak zmeníte niečo vo svojom živote. Neodkladajte to, začnite teraz.

Výsledky motivácie

Výsledkom správnej motivácie študentov učiť sa cudzí jazyk najčastejšie je:

- zvýšený záujem o učenie – študenti sa učia rýchlo, ľahko

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HOMOLOVÁ, E.: Do knižnice učiteľa anglického jazyka : Uplatňovanie princípov komunikatívneho vyučovania prostredníctvom učiteľských rol. In: *Pedagogické rozhľady*, 2003, č. 4.
 PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Iris, 1997. ISBN 80-88778 – 49 – 2
 PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha : PORTÁL, 1997. s.123.

Summary: *The article gives information about factors influencing the effectiveness of language learning, techniques how to increase the motivation to language learning and results of motivation as student descriptions of their actions.*

TEST TVORIVOSTI V MATEMATIKE

Ingrid Paulovičová, Základná škola Topoľčany

Anotácia: *Test tvorivosti v matematike. Príklady úloh na zisťovanie tvorivosti v matematike. Hodnotenie riešenia úloh z hľadiska fluencie, flexibility a originality.*

Kľúčové slová: *matematika, test tvorivosti, fluencia, flexibilita, originalita*

Tvorivosť sa nazýva tiež kreativita. Slovo kreativita pochádza z gréčtiny, kde má tieto významy: plodiť, tvoriť, rodiť, stvoriť. V angličtine sa tvorivosť označuje slovom creativity a ako synonymá sa často uvádzajú pojmy: originalita, divergentné myslenie, invencia, fantázia, nadanie, intuícia, myšlienková odvaha a pod.. V súčasnosti existuje už vyše sto definícií a vymedzení tvorivosti, ale ani jednu nemožno považovať za vyčerpávajúcu a všeobecne akceptovanú.

Miron Zelina (1994) uvádza definíciu tvorivosti: „*Tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty.*“

si zapamätajú učivo, sú úspešní v dosahovaní cieľov, získavajú lepšie hodnotenie, vedia aplikovať učenie do praxe;

- zvýšené úsilie v učení – študujú usilovnejšie, pracujú výkonnejšie, venujú pozornosť kvalite, robia prácu hodnotnejšie a s nadšením;
- pracovať viac ako sú požiadavky - pracujú nielen na príprave na vyučovanie, ale hľadajú aplikácie naučeného, pracujú v čase voľna, sú neustále zainteresovaní učebným materiálom, odvodzujú si projekty, robia prácu navyše;
- zlepšiť postoj k učeniu - rozvíjajú svoj záujem o predmet, ochotne sa chcú učiť učebný materiál, oceňujú obsah a význam učenia. Motivovaní študenti chcú pokračovať v štúdiu cudzích jazykov alebo s nadšením chcú začať učenie sa ďalšieho jazyka.

Záver

Na záver môžeme zdôrazniť, že čoraz viac sa potvrdzuje, že **motivácia je v skutočnosti vzdelávanie - neexistuje žiadne vzdelávanie bez motivácie**. Každý z vlastného života vie, že ak sa pristupuje k plneniu istej povinnosti so záujmom, z presvedčenia, výsledky sú oveľa hodnotnejšie, ako keď túto činnosť vykonávame z donútenia. Nie náhodou možno pripustiť tvrdenie, že **správna motivácia je zárukou polovice úspechu**. Učenie sa cudzích jazykov by sa malo stať súčasťou celoživotného procesu vzdelávania nielen v rámci, ale aj mimo vzdelávacieho systému a motivácia by mala zohrávať kľúčovú úlohu.

Ešte zložitejšiu definíciu tvorivosti vypracoval Jaroslav Hlavsa (1985): „*Tvorivosť je kvalitatívna zmena v subjektoobjektovom vzťahu, pri ktorej syntézou vonkajších vplyvov a vnútorných stavov dochádza k alterácii subjektu a k vývoju kreatívnych situácií a produktov, ktoré sú nové, progresívne, hodnotné, užitočné, pravdivé a komunikovateľné, čo spätne formuje vlastnosti subjektu.*“

Vyššie uvedené vymedzenia tvorivosti znamenajú tvorivosť v jej najpodstatnejšom chápaní. Existujú však situácie, keď jednotlivec samostatne vytvára produkt už kdesi známy, a pritom nevie o jeho existencii alebo nemá k nemu prístup. Hoci na takúto tvorivosť sa nevzťahuje sláva ani uznanie, z psycholo-

gického hľadiska tu prebieha tvorivý proces. Často sa označuje aj názvom subjektívna tvorivosť. Existuje a je i potrebná, veď nemožno nespomenúť malé deti, pre ktoré je subjektívna tvorivosť prostriedkom, ktorý im umožňuje zaplniť isté medzery v poskytovaných poznatkoch a rozvíjať správnosť vlastného myslenia.

Významná tvorivosť je v každom z nás. Živí sa doterajšími výdobytkami kultúry, a tak každá škola už samým vstúpením poznatkov pomáha tomu, aby sa žiak stal raz čímsi viac ako iba konzumentom výdobytkov iných. Učitelia sú teda prví, ktorí by mali podporovať tvorivosť profesionálne.

Navrhli a zrealizovali sme jednoduchý test tvorivosti z matematiky. Uvedomujeme si pritom, že je treba byť opatrný voči každému testu, ktorý sa považuje za test tvorivosti, pretože tvorivosť v sebe zahŕňa popri schopnostiach divergentnej produkcie a schopnosti transformácie aj ďalšie schopnosti, ako i doteraz neznámy počet motivačných a temperamentných vlastností, takže jeden alebo niekoľko ľubovoľne vybraných úloh nemôže obsiahnuť všetky tieto činitele. Napriek tomu si myslím, že: „Oceán je veľký, no aj kvapka vody je preň prínosom.“ (L. Pasteur)

Východiskom pre zisťovanie tvorivosti v matematike je skutočnosť, že tvoriví matematici majú vysoko rozvinuté tvorivé schopnosti pre symbolické obsahy. Žiakov s hlbokým tvorivým záujmom o matematiku fascinujú čísla. Kombinujú ich a hľadajú logické usporiadanie medzi nimi.

V nasledujúcom teste budeme pod matematickým problémom rozumieť matematickú úlohu, ktorú nemôže žiak vyriešiť len pomocou matematických mechanizmov a stereotypov, ktoré si osvojil, ale na riešenie ktorej potrebuje – hoci aj v minimálnej miere – niečo z tej sféry duševnej činnosti, ktorú spravidla voláme matematická tvorivosť. Matematickú tvorivosť nedokážeme doteraz uspokojivo charakterizovať. Celkom iste ide o zložitý komplex potenciálnych činností ľudského intelektu, pri ktorých sa uplatňuje zručnosť porovnávať a tvoriť analógie, účelne experimentovať, zovšeobecňovať a vyslovovať hypotézy, špecializovať a overovať, schematizovať, manipulovať so schémami a možno ešte celý rad ďalších zručností. To, či určitá úloha je alebo nie je problémom, závisí od riešiteľovej erudície a jeho ovládnutí rôznych druhov matematického aparátu.

V zhode s poprednými svetovými i slovenskými odborníkmi vychádzame z týchto zásad tvorivosti:

1. Tvorivosť je produkcia nových myšlienok, v zmysle produktu by mala mať spoločensky pozitívny charakter. Nerozlíšenie momentálnej užitočnosti či hodnotovosti by nemalo viesť k ignorácii neustáleho zdokonaľovania procesov hodnotenia tvorivých produktov.
2. Subjektívna tvorivosť existuje, ale nestačí na vymedzenie tvorivosti ako zmysluplného životného procesu. Akceptácia nápadu inými dáva spätne význam a zmysel aj subjektívnej tvorivosti.
3. Musíme rozlíšiť úrovne tvorivosti, aby sme vedeli povedať, ako ďaleko sú ostatní, a kde sme my.

Tvorivosť žiakov v matematike zisťujeme u 264 žiakov

v 6., 7., 8. a 9. ročníku základnej školy. Začneme ho úvodnou úlohou, ktorá je zameraná na zistenie záujmu žiakov o symboly – čísla. Žiakom ponúkame tri jednoduché úlohy. Prvá je zameraná na symbolický obsah, druhá na sémantický obsah a tretia na figurálny obsah. Predpokladáme, že žiaci s vyhraneným záujmom o matematiku, a teda potenciálne tvoriví žiaci, vyberú si úlohu zameranú na symbolický obsah.

Nasleduje jednoduchý test zameraný na zistenie matematickej tvorivosti. Obsahuje 6 úloh. Žiaci na jeho vyriešenie potrebujú len základné matematické operácie, ktoré sú obsahom učiva matematiky ZŠ, a počítanie do 20. Pri zostavovaní úloh testu sme vychádzali zo šiestich typov produktov určených podľa Guilforda: jednotky, triedy, vzťahy, systémy, transformácie a implikácie. Doba riešenia jednotlivých úloh je presne stanovená a musí sa presne dodržiavať. Po jej uplynutí vyzveme žiakov, aby začali riešiť ďalšiu úlohu. Na záver ponecháme žiakom 3 minúty na doplnenie riešenia ľubovoľnej úlohy.

Riešenie testových úloh sme hodnotili z hľadiska fluencie (množstvo myšlienok), flexibility (pružnosť myšlienok) a originality (schopnosť produkovať nekaždodenné odpovede, ktoré sa zakladajú na vzdialených asociáciách).

Uvedomujeme si pritom, že identifikovať nejaký výtvar ako tvorivý nie je jednoznačné a jednoduché, keďže nevieme zistiť mieru subjektívnej tvorivosti pri jeho vzniku, resp. nakoľko obsahuje prvky naučeného. Nevieme posúdiť prípadnú mieru náhodnosti a nedá sa vylúčiť ani subjektívnosť, prípadne časová podmienenosť kritérií, ktoré použijeme na posúdenie tvorivosti.

Posúdenie originality produktu vyžaduje tiež odlišenie nápaditého od bizarného, zahŕňa v sebe aj užitočnosť a hodnotu vytvoreného produktu. Podľa A. N. Luka (1981) sa originalnosť hodnotí podľa frekvencie danej odpovede u rovnorodej skupiny – napr. žiaci jednej školy. Ak dá rovnakú odpoveď 15% skúmaných osôb, hodnotenie je nulové. Ak sa daná odpoveď vyskytne u menej než 1% skúmaných osôb, jej originalnosť sa hodnotí 4 bodmi – čo je najvyššia známka, ak 1% - 2% - 3 bodmi, ak 3% - 2 bodmi, ak u 5% skúmaných osôb hodnotíme originalitu 1 bodom. Všeobecne je originalnosť asociácií totožná s tvorivým potenciálom. Výnimkou sú iba prípady, keď sa originalnosť zvrháva na výstrednosť. Ľudia vymýšľajúci odpovede, frekvencia ktorých je v danej kvóte skúmaných osôb menšia než 0,5%, nepatria medzi obzvlášť nadaných.

Pri hodnotení fluencie, ktorá sa prejavuje v rýchlosti splnenia úlohy za vyhradený časový interval, sme udelili jeden bod za každé rôzne riešenie.

Pri hodnotení flexibility sme udelili bod pri prechode z jednej kategórie riešenia do inej. Napr. riešenie úlohy č. 1. – testovaný žiak uviedol dve riešenia:

- riešenie č. 1: čísla deliteľné tromi – 3, 6, 36 a čísla nedeliteľné tromi – 2, 4, 17, 23;
- riešenie č. 2: čísla deliteľné šiestimi – 6, 36 a čísla nedeliteľné šiestimi – 2, 3, 4, 17, 23.

Pri hodnotení fluencie sme udelili 2 body za obidve riešenia – za každé riešenie jeden bod, ale pri hodnotení flexibility sme neudelili žiadny bod. Tieto dve rozdelenia čísel sa hodnotia ako jedna odpoveď, pretože tu nenastal prechod z jednej kategórie

riešenia do inej - obidve riešenia využívajú deliteľnosť čísel.

Žiakom v úvode povieme, že test neznámujeme. Nevyzujeme ich priamo, aby písali čo najoriginálnejšie riešenia, aby sme nemerali umelú tvorivosť a vyhli sa výstredným riešeniam. Aby sme zabezpečili aspoň relatívne objektívne podmienky pre všetkých zúčastnených žiakov, motivujeme ich iba nasledovnými slovami:

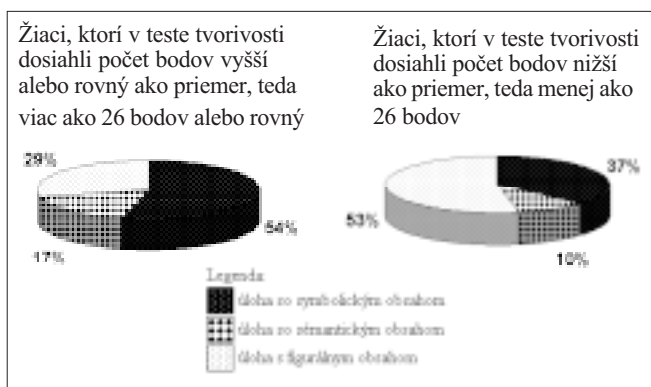
„HOMO SAPIENS – človek rozumný, schopný myslieť, tvoriť. Najdokonalejší zo všetkých tvorov žijúcich na zemi. Tak sme sa narodili... Máme rovnaké dispozície, rovnaké možnosti. Mnohí sa naučíme poznať noty, ale len niektorí dokážu zložiť symfóniu. Mnohí vieme spievať, ale len niektorí tak, že môžu byť opernými speváckmi. Mnohí vieme hrať na hudobný nástroj, ale len niektorí tak, že ich hudba vniká do srdca iných. Takmer všetci vieme čítať a písať, ale len niektorí dokážu zložiť báseň alebo napísať knihu. Takmer všetci vieme počítať, ale len niektorí dokážu vytvoriť nové matematické teórie. A čo vy? Opakujete len naučené, alebo dokážete vytvoriť aj nové myšlienky? Líšia sa vaše myšlienky od myšlienok vašich spolužiakov? Odpoveď na tieto otázky by vám mohol dať náš test.“

Úvodná úloha:

Z nasledujúcich troch úloh si vyber jednu úlohu. Nemusíš ju riešiť, len ju zakrúžkuj.

- Rozdeľ 24 cukríkov na tri rovnako veľké kôpky.
- Vymysli vetu, ktorá obsahuje slovo BANÁN.
- Nakresli usmiate slnko.

Predpokladali sme, že žiaci so záujmom o matematiku si vyberú úlohu a). Skutočne, 54% žiakov, ktorí v teste tvorivosti dosiahli viac ako 26 bodov, čo je priemerný počet získaných bodov, si vybralo úlohu a), teda úlohu so symbolickým obsahom. Naopak, 53% žiakov, ktorí v teste tvorivosti dosiahli menej ako priemerných 26 bodov, si vybralo úlohu c), teda úlohu s figurálnym obsahom. Výsledky znázorňuje nasledujúci diagram na obr. 1.



Úloha č. 1

Dané sú čísla 2, 3, 4, 6, 17, 23, 36. Vytvor z týchto čísel dve alebo i viac skupín podľa ich vlastností. Nájdi čo najviac možností, napr.: jednociferné čísla 2, 3, 4, 6 a dvojciferné čísla 17, 23, 36
 Čas na riešenie: 3 minúty

Úlohu sme zaradili do produktov typu triedy. Požadujeme zoskupiť a znovu zoskupiť čísla rôznymi odlišnými spôsobmi tak, aby vytvorili triedy, t. j. množinu jednotiek majúcich spoločné vlastnosti.

Pri riešení úlohy sa vyskytla až 95% frekvencia rozdelenia čísel na párne a nepárne, 93,8% frekvencia rozdelenia podľa deliteľnosti určitým číslom (dvoma, tromi, šiestimi), 41,8% frekvencia rozdelenia čísel na prvočísla a zložené čísla. Ďalej sa vyskytovali rozdelenia čísel na skupiny obsahujúce a neobsahujúce určité číslice (najčastejšie 2 a 3), na skupiny násobkov čísel 2, 3, 6 a na skupiny obsahujúce a neobsahujúce delitele čísla 36.

Nižšie frekvencie výskytu 8,6% boli v rozdelení čísel do skupín v porovnaní s číslom 10, na čísla menšie a väčšie ako 10, v rozdelení na súdeliteľné a nesúdeliteľné čísla a na skupiny podľa toho, či má číslo párny alebo nepárny ciferný súčet.

Najnižšia frekvencia výskytu - 1,1% - bola pri rozdelení na skupinu čísel ležiacich a neležiacich na číselnej osi za sebou.

Vyskytlo sa aj rozdelenie čísel na skupiny podľa spôsobu písania číslic, na skupiny skladajúce sa z číslic písaných jedným alebo viacerými ťahmi a na skupiny skladajúce sa z hranatých a okrúhlych číslic.

Až 99,6% riešiteľov rozdelilo čísla na dve skupiny. Len 0,4% riešiteľov, t. j. jedna jediná žiačka, rozdelilo čísla na štyri skupiny - 2, 3, 4, 6 a 17 a 23 a 36 - podľa toho, koľko desiatok čísla obsahujú.

Vyhodnotenie úloh č. 2 a č. 3 bolo najobťažnejšie. Žiaci tu uvádzali množstvo riešení, z ktorých mnohé boli totožné alebo podobné. Uvedieme preto iba najoriginálnejšie a najčastejšie sa vyskytujúce riešenia.

Úloha č. 2

Z čísla 2 pomocou matematických operácií (aj zátvoriek) vytvor číslo 6. Nájdi čo najviac možností, napr.:

$$2 + 2 + 2 \quad \text{alebo} \quad 2 \cdot (2 + 2) - 2$$

Čas na riešenie: 4 minúty

Úlohu č. 2 a nasledujúcu úlohu č. 3 sme zaradili do produktov typu vzťahy. Požadujeme nájsť spojenia medzi jednotkami a triedami so stúpajúcou náročnosťou.

Medzi najoriginálnejšie riešenia úlohy č. 2 patrili tie, ktoré využívali druhú mocninu a druhú odmocninu čísla 2:

$$\begin{aligned} \sqrt{2+2} + 2 + 2 = 6 & \quad \text{frekvencia výskytu 3,4\%} \\ 2^2 + 2 = 6 & \quad \text{frekvencia výskytu 1,5\%} \\ (2^2 + 2^2 + 2^2) : 2 = 6 & \quad \text{frekvencia výskytu 0,75\%} \end{aligned}$$

Ďalej tie, ktoré využívali aj opačné číslo k číslu 2:

$$\begin{aligned} 2 + (-2) + 2 + (-2) \cdot (-2) = 6 & \quad \text{frekvencia výskytu 0,4\%} \\ -(-2 - 2 - 2) = 6 & \quad \text{frekvencia výskytu 1,1\%} \\ 2 + (-2) \cdot (-2) = 6 & \quad \text{frekvencia výskytu 2,3\%} \end{aligned}$$

Tie, ktoré z číslíc 2 vytvorili viacciferné čísla:

$$\begin{aligned} 222 - 222 + 2 \cdot 2 + 2 &= 6 && \text{frekvencia výskytu } 1,1\% \\ 22 - 22 + 2 \cdot 2 + 2 &= 6 && \text{frekvencia výskytu } 0,75\% \\ (22 - 2) : 2 - 2 - 2 &= 6 && \text{frekvencia výskytu } 1,9\% \end{aligned}$$

Medzi najčastejšie sa vyskytujúce riešenie - 11,4% - aj s následným usporiadaním patrilo:

$$\begin{aligned} 2 + 2 + 2 \\ 2 + 2 + 2 + 2 - 2 \\ 2 + 2 + 2 + 2 + 2 - 2 - 2 \\ 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 - 2 - 2 \\ 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 - 2 - 2 - 2 \\ \text{atď.} \end{aligned}$$

Úloha č. 3

Z čísel 2, 3, 4, 5, 6 pomocou matematických operácií (aj zátvoriek) vytvor všetky možné rovnosti. V jednej rovnosti nemusíš použiť všetky čísla, ale nesmú sa v nej čísla opakovať. Nájdi čo najviac možností, napr.:

$$2 + 3 = 5 \quad \text{alebo} \quad 6 - 2 = 5 - 4 + 3$$

Čas na riešenie: 4 minúty

Za najoriginálnejšie riešenia sme považovali riešenia využívajúce kombináciu zátvoriek, prednosť matematických operácií, druhú mocninu, druhú odmocninu a zlomky:

$$\begin{aligned} 3 &= (5 + 6) - 2 \cdot 4 && \text{frekvencia výskytu } 1,1\% \\ 4 &= [(5 + 6) - 3] : 2 && \text{frekvencia výskytu } 1,1\% \\ 3 - 4 &= -6 + 5 && \text{frekvencia výskytu } 1,1\% \\ \sqrt{4} &= 2 && \text{frekvencia výskytu } 0,75\% \\ \frac{6}{2} &= 3 && \text{frekvencia výskytu } 0,4\% \end{aligned}$$

Úloha č. 4

Máš pred sebou usporiadaných 8 čísel: 7, 2, 10, 2, 13, 2, 16, 2... Pokús sa vyriešiť úlohu, hoci sme nedokončili jej zadanie.

Čas na riešenie: 2 minúty

Úlohu sme zaradili do produktov - systémy. Z jednotiek a tried sme zostavili organizovaný logický celok a požadujeme tento organizovaný celok odhaliť a dotvoriť. Tvoriť matematik hľadá v uložení čísel logickú postupnosť.

75,8% žiakov doplnilo logický rad číslami 19, 2, 22, 2 ...

1,1% žiakov vytvorilo z daných čísel súčet.

0,4% žiakov, t. j. 1 žiak, rozdelilo čísla na dve skupiny

$$\begin{array}{ccc} 2 & 2 & 2 \\ 7 & 10 & 13 \end{array}$$

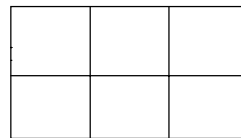
a doplnilo logický rad o čísla

$$\begin{array}{ccc} 3 & 3 & 3 \end{array}$$

19,7% žiakov nevedelo úlohu riešiť.

Úloha č. 5

a) Z obrazca na obr. 3 odober 3 zápalky (odoberaté zápalky preškrtni), aby si ponechal 4 štvorce. Štvorce musia byť úplné a žiadna zápalka nesmie zvyšovať. Nájdi viac odlišných možností.



obr. 3

Čas na riešenie: 5 minút

b) Z toho istého vzoru ako v úlohe a) a za tých istých podmienok odober 4 zápalky, aby zostali 3 štvorce.

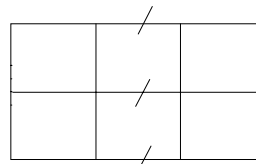
Čas na riešenie: 5 minút

c) Z toho istého vzoru ako v úlohe a) a za tých istých podmienok odober ľubovoľný počet zápaliek, aby zostali 3 štvorce.

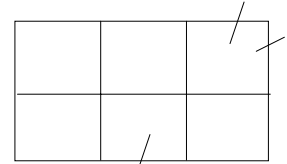
Čas na riešenie: 5 minút

Úlohu sme zaradili do produktov - transformácie. Požadujeme modifikovať existujúcu informáciu. Riešenie tejto úlohy si vyžaduje štruktúrnú zmenu situácie. Skúma sa pružnosť myslenia, ktorá je protikladom meravosti myslenia prejavujúcom sa v zotrvačnom opakovaní tých istých spôsobov prístupu k úlohe. Úloha si vyžaduje mnohonásobnú zmenu „stratégie“ riešenia a patrí medzi tzv. zápalkové problémy.

V úlohe a) žiaci uvádzali 2 typy riešení - obr. 5

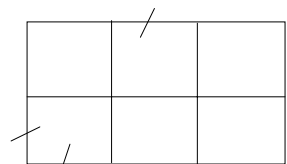
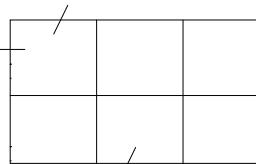


frekvencia výskytu 37,9%

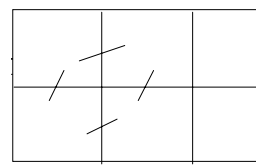


frekvencia výskytu 43,2%

Obrátené riešenia, napr. obr. 6, sme považovali za identické.



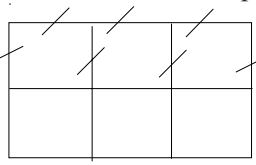
V úlohe b) žiaci uvádzali len jeden typ riešenia - obr. 7:



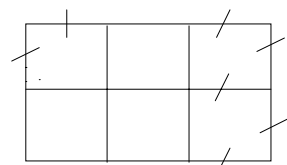
frekvencia výskytu 26,1%

V úlohe c) žiaci uvádzali tieto riešenia:

• odoberali sedem zápaliek - obr. 8:



frekvencia výskytu 78,4%

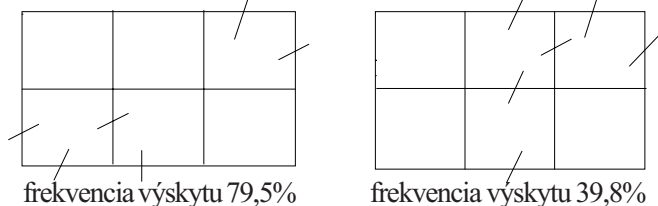


frekvencia výskytu 75,4%

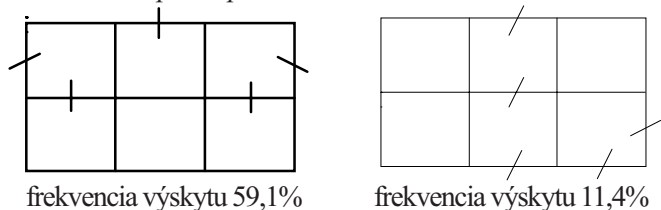


frekvencia výskytu 78,3%

• odoberali šesť zápaličiek – obr. 9:



• odoberali päť zápaličiek – obr. 10:



Úloha č. 6

Sú dané rovnice: $B - C = D$

$$Z = 2A + D$$

Vytvor nové rovnice odvodené od daných rovníc, napr.

$$B = D + C$$

Čas na riešenie: 4 minúty

Úlohu sme zaradili do produktov typu implikácie. Požadujeme dotvoriť symboly a zmeniť informáciu, teda redefinovať ju.

Najfrekvencovanejšími riešeniami, s frekvenciou 45,5% boli riešenia vychádzajúce z každej rovnice zvlášť:

$$B = D + C$$

$$C = B - D$$

(Riešenia typu $C = -D + B$ sme považovali za identické.)

$$D = Z - 2A$$

$$2A = Z - D$$

Nižšiu frekvenciu, 11,8%, mali riešenia v kombinácii s obidvoma rovnicami:

$$B - C = Z - 2A$$

$$C = B - (Z - 2A)$$

$$B = Z - 2A + C$$

1,5% žiakov využilo násobenie rovnice číslom mínus jeden, napr. rovnicu $B = D + C$ upravilo na rovnicu $-B = -D - C$.

0,75% žiakov delilo rovnice prirodzenými číslami, napr. rovnicu $Z = 2A + D$ upravilo na

$$\text{rovnice: } \frac{Z}{2} = A + \frac{D}{2}, \quad \frac{Z}{3} = \frac{2A}{3} + \frac{D}{3} \text{ atď.}$$

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

HLAVSA, Jaroslav: *Psychologické základy teórie tvorby*. Praha : Academia, 1985.

HLAVSA, J. – JURČOVÁ, M.: *Psychologické metódy zisťovania tvorivosti*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy n. p., 1978.

LUK, A. N.: *Psychológia tvorivosti*. Bratislava : Pravda, 1981.

PASCH, Marvin et al.: *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám: jak pracovať s kurikulumom*. Praha : Portál, 1998.

TUREK, Ivan: *Tvorivé riešenie problémov*. Bratislava : Metodické centrum, 1999.

ZELINA, Miron: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 1994.

Summary: The author explains the meaning of creative thinking in general, as well as being of use and interest for teachers to find out if their pupils are creative. The author presents a test for creativity and its results.

UPOZORNENIE PRE PRISPIEVATEĽOV

Vážení prispievatelia, dovoľujeme si Vás požiadať, aby ste v bibliografických odkazoch uvádzali len tú literatúru (s ohľadom na určenie a rozsah nášho časopisu), ktorú v texte svojho príspevku presne citujete (max. 5 - 7 najdôležitejších titulov). Ďakujeme.

Redakcia

1,1% žiakov rovnice upravilo na rovnice s jednou stranou rovnajúcou sa 1, napr.:

$$1 = \frac{D+C}{B}, \text{ teda delilo rovnice výrazom.}$$

Testu tvorivosti sa zúčastnilo 264 žiakov 6., 7., 8. a 9. ročníka ZŠ, 123 chlapcov a 141 dievčat. 54% týchto žiakov označilo matematiku ako svoj obľúbený predmet.

Priemerný počet získaných bodov v teste tvorivosti v jednotlivých ročníkoch uvádza tabuľka 1. Je vidieť, že priemerný počet získaných bodov je závislý od veku žiakov.

Tab.1 Priemerný počet bodov získaných v teste tvorivosti v jednotlivých ročníkoch

Ročník	Priemerný počet bodov
6.	19
7.	27
8.	24
9.	34

Na prvých troch miestach s najvyššími počtami získaných bodov v jednotlivých triedach bolo 52,8% chlapcov a 47,2% dievčat.

Ak zoberieme do úvahy ich prospech z matematiky, potom 56% týchto žiakov bolo na poslednom

vysvedčení hodnotených z matematiky známku výborný, 30% známku chválitebný, 6% známku dobrý a 8% známku dostatočný. Známkou nedostatočný nebol z nich hodnotený nikto. Hoci testovacia vzorka žiakov je malá, výsledky naznačujú, že školský prospech z matematiky nekoreluje s matematickou tvorivosťou.

Ak však porovnáваме výsledkové listiny z matematických súťaží: matematická olympiáda a matematická pytagoriáda za posledné dva roky, zistíme, že z 36 žiakov, ktorí získali v našom teste tvorivosti najvyššie počty bodov, bolo z týchto žiakov 10 žiakov úspešných a umiestnilo sa na niektorom z prvých troch miest.

Žiaci vyšších ročníkov ZŠ môžu skutočne prejavovať celkom uvedomelé matematické správanie pri riešení problémov a sú schopní využívať niekoľko stratégií na dosiahnutie úspešného riešenia. Je umením majstrovstva učiteľa naučiť žiakov správne aplikovať taktiku odhadu a overovania, kreslenia obrázkov a hľadania vzorcov. Oveľa dôležitejšie je však naučiť žiakov obmieňať jednotlivé stratégie na riešenie problémov, pretože k tvorivému mysleniu musíme žiakov viesť.

AKO POSTUPOVAŤ PRI KREÁCI EFEKTÍVNEJ KOOPERUJÚCEJ SKUPINY VO VÝUČBE

Tomáš Jablonský, Pedagogická fakulta TU v Trnave

Anotácia: Základné pedagogické požiadavky z hľadiska formovania kooperatívnych skupín. Ukážky tvorby efektívnych kooperatívnych skupín.

Kľúčové slová: kooperatívna skupina, forming, storming, norming a performing

V tomto príspevku sa pokúsime určiť základné pedagogické požiadavky z hľadiska formovania kooperatívnych skupín.

Významným aspektom fungovania skupinových vzťahov a práce skupín je výber členov a zostavenie skupiny. V pedagogickej literatúre sa často diskutuje otázka, či zostavovať skupiny podľa výkonnosti vyrovnané, teda relatívne homogénne, alebo nevyrovnané – heterogénne. Túto otázku nie je možné riešiť absolútne, ale v závislosti od cieľov a úloh kooperatívnej činnosti.

Knaut – Schumacher (2004) uvádzajú vývojové štádiá skupiny (forming, storming, norming, performing), ich charakteristiky a odporúčaný spôsob riadenia:

<p>1. FORMING – fáza utvárania:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pretrvávajúce formálne interpersonálne vzťahy, - opatrné a rezervované správanie, - opatrnosť pri formulovaní myšlienok a názorov členov skupiny, - potreby vzťahujúce sa na požiadavky typu „JA“. <p><i>Kritériá riadenia skupiny v tejto fáze:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - viac direktívne, - určiť pravidlá práce členov skupiny, - určiť roly v skupine - organizátora v skupine atď., - usilovať sa o dôveru a bezpečné prostredie. 	<p>2. STORMING – fáza búrenia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vznik konfliktných situácií a sporov medzi členmi skupiny, - vzpieranie sa skupinovému vodcovi. <p><i>Kritériá riadenia skupiny v tejto fáze:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - opora vedúceho o pozitívne prístupy, - jasné pomenovanie, riešenie a eliminácia konfliktov a sporov.
<p>3. NORMING – fáza vytvárania noriem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - akceptovanie a implementácia vzájomných odlišností, - nastáva vyššia miera v komunikácii a vyjadrení pocitov a citov, - uplatňovanie pravidiel poskytovania a prijímania spätnej väzby členov skupiny, - nastáva zmena potrieb vzťahujúcich sa na požiadavky typu „MY“. <p><i>Kritériá riadenia skupiny v tejto fáze:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - podpora charakteru úlohy – uplatňovať zásadu postupnosti (jednoduchšie úlohy na začiatku...), - podpora spoločného poslania a vzájomná pozitívna závislosť. 	<p>4. PERFORMING – fáza výkonnosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - skupina pracuje efektívne, - vzájomné vzťahy fungujú na princípe kooperácie, - angažovanosť členov skupiny v procese i vo vzťahoch k stanoveným cieľom, - vzájomná dôvera a ochota riskovať. <p><i>Kritériá riadenia skupiny v tejto fáze:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - delegovanie právomoci na skupinu a jej vodcu, využitie princípu subsidiarity.

Pri riadení skupinovej činnosti musíme počítať s jednotlivými štádiami a dať skupine čas a podmienky, aby sa mohla vyrovnáť s jednotlivými nárokmi štádií. Toto všetko hovorí v prospech využívania stabilnejších skupín vo výučbe. Skupiny by podľa Johnsona – Johnsona (1997) mali spolu zotrvať minimálne tak dlho, pokiaľ ako skupina nedosiahnu úspech v pracovnej i sociálnej dimenzii.

Spontánne alebo usmerňované utváranie kooperatívnych skupín

Otázka spôsobu utvárania žiackych kooperatívnych skupín je kľúčová otázka každej koncepcie kooperatívneho učenia.

Spontánne zoskupovanie - žiaci sa vyberú do skupín sami:

- tento spôsob zoskupovania veľmi málo rozširuje sociálny priestor dieťaťa;
- nenapomáha tomu, aby sa v deťoch rozvinula pohotovosť pre sociálnu spoluprácu s tými deťmi, ku ktorým nepociťujú

príťažlivosť, prípadne voči ktorým pociťujú odpor;

- spravidla nerieši problém integrácie detí s adaptačnými ťažkosťami; spontánne utváraná skupina neinklinuje k tomu, aby také deti začlenila, skôr naopak, aby ich vyčlenila.

Usmerňované zoskupovanie: učiteľ vyberie žiakov do skupín podľa určitých kritérií, napr. podľa prospechu, IQ, záujmov atď.

Pri tomto zámernom, usmerňovanom utváraní skupiny sa učiteľ môže opierať o isté kritériá:

1. **Kritérium náhrady** – skupiny sú utvorené tak, aby pomer dobrých a slabších žiakov bol vyrovnaný, alebo aby v skupine bol jeden dobrý žiak, okolo ktorého sa zoskupia slabší žiaci.

2. **Kritérium diferencovanej kooperácie** – znamená zoskupenie žiakov rozličných schopností, zručností okolo istého problému.

3. **Kritérium rovnosti mentálnej úrovne** – je to tendencia zoskupovania žiakov, ktorí prevyšujú priemer triedy (môže ísť aj o skupiny podpriemerných žiakov) a mnohých iných kritérií.

Väčšina pedagogických autorov sa zastáva zoskupovania na báze spontánnych žiackych želaní, ale s učiteľovou intervenciou v prípadoch, keď zloženie skupiny treba korigovať na zlepšenie sociálnej situácie jednotlivcov, alebo jej väčšiu efektívnosť.

Homogénne a heterogénne zoskupovanie

Ak sa do jednotlivých skupín vyberú žiaci podľa výberového kritéria rovnako výkonní, ide o *homogénne zoskupovanie*. Najčastejším spôsobom homogénneho zoskupovania je zoskupovanie podľa rovnosti mentálnej úrovne. Hlavné dôvody, ktoré sa uvádzajú v jeho prospech, sú dvojaké: na jednej strane sa vyzdvihuje, že také zoskupovanie umožňuje maximálny vzdelávací efekt, lebo kladie na každé dieťa také požiadavky, ktoré zodpovedajú úrovni jeho schopností. Na druhej strane je predpoklad, že sa takým zoskupovaním možno vyhnúť známemu zlu, ktoré pramení z preťažovania detí s menšími schopnosťami a z ukladania relatívne prinízkych požiadaviek deťom s vyššími schopnosťami.

Ak sú v každej skupine zastúpení žiaci podľa výberového kritéria nadpriemerní, priemerní i podpriemerní, ide o *heterogénne zoskupovanie*.

Väčšina odbornej literatúry o kooperatívnom učení zdôraz-

ňuje dôležitosť heterogénnych skupín. V týchto skupinách majú deti príležitosť, aby sa naučili navzájom si pomáhať, dohodnúť sa (Garfield, 1993; Johnson–Johnson, 1997; Cooper, 1995). No heterogénne skupiny v sebe skrývajú aj značné riziká, zvlášť pokiaľ učiteľ nemá s riadením tejto formy práce dostatočné skúsenosti. Slabší žiaci sa môžu spoliehať na to, že ostatní za nich všetko urobia. Nadanejšie deti sa môžu nudiť alebo budú reagovať agresívne, keď budú musieť niekolkokrát ostatným vysvetľovať veci, ktoré sú im už dávno jasné.

Pokiaľ majú kooperatívne činnosti motivovať všetky deti, treba ich dôkladne premyslieť a plánovať.

Pri formovaní skupín uvádza Volkov (1987) nasledujúce pravidlá:

- do jednej skupiny nezaraďovať žiakov, ktorí si budú navzájom nesympatickí,
- žiakov s nízkym statusom sa usilovať umiestniť do takých skupín, členovia ktorých majú k nim neutrálny vzťah.

Prax ukázala, že počas spoločnej činnosti sa v drvivej väčšine prípadov neutrálne vzťahy menia na pozitívne.

Spôsoby a techniky utvárania žiackych kooperatívnych skupín

Dva prvky nevyhnutné na kooperatívne činnosti sú *bezpečie* a *náročnosť*. Priateľské vzťahy ponúkajú žiakom najväčšie bezpečie, ale nie vždy náročnosť potrebnú na rozvíjanie vlastného myslenia. Skupiny na základe kritéria priateľstva nerozvíjajú sociálne spôsobilosti, ktoré by sa uplatnili pri nadväzovaní vzťahov s deťmi, ktoré žiak nepozná, alebo ktoré mu nie sú sympatické. Úspešnosť v živote vyžaduje niekedy pracovať so všetkými možnými typmi ľudí. Najväčšiemu počtu žiakov vyhovujú skupiny so zmiešanou úrovňou schopností účastníkov, i keď by deti, predovšetkým nadané, mali tiež dostávať príležitosť pracovať s deťmi rovnako schopnými.

Veľkosť a stálosť kooperatívnych skupín

Z praktických skúseností a z empirických výskumov viacerých autorov sa odporúčaná veľkosť kooperatívnej skupiny pohybuje v intervale 2 – 7 členov, pričom názory na počet členov skupiny sa v danom intervale rôznia.

Pri prekročení počtu 5 alebo 7 členov sa nebezpečenstvo disociácie zväčšuje najmä z týchto príčin:

- javy polarizácie sa stupňujú až do vytvárania frontov, ktoré sú dostatočne početné a môžu sa izolovať do samostatných menších skupín;
- namiesto plodnej bipolarizácie vzniká multipolarizácia, ktorá nevedie ku kryštalizovaniu spoločných stavov;
- medzi polarizovanými silami sa vyskytujú indiferentní jedinci a stráca sa vedomie skupinovej jednoty.

Pre všetky tieto príčiny sa zdá, že zo stránky pedagogicko-sociálnej sú najvhodnejšie skupiny 4–5 členné.

Zástancovia stálosti skupín uvádzajú, o. i. argument, že stálosť skupín umožňuje prekonať individualizmus, a to najmä tým, že členovia skupiny cítia solidaritu, ktorá ich viaže. Naproti tomu trvalé zoskupovanie brzdí rozvoj a formovanie širšieho

triedneho kolektívu a môže viesť k skupinovému egoizmu. Častá zmena v zložení skupín vyžaduje zasa návyk na skupinovú prácu. Zdá sa, že najúčinnjšie je kombinovanie druhého a tretieho spôsobu. Stálosť skupín žiakov je prirodzene relatívna. Výchovné alebo organizačné potreby môžu prinútiť učiteľa, aby z času na čas zmenil zostavu niektorej skupiny.

Ukážky tvorby kooperatívnych skupín

Vytvoríme pracovné skupiny

Cieľ, zameranie: Vytvoriť pracovné skupiny schopné efektívne pracovať.

Účastníci: žiaci 2. stupňa ZŠ

Čas: 20 - 90 min.

Pomôcky: nie sú potrebné

Inštrukcia:

Predpokladom úspechu aktivity je otvorenosť v prejavoch prianí a reakcií. Požiadame, aby sa prihlásilo toľko dobrovoľníkov, koľko chceme mať skupín. Každý z nich vytvorí skupinu. Začnú s tým, že každá si zvolí jedného spolupracovníka a odôvodní, prečo. Vybraný môže odmietnuť - v tomto prípade prvý požiada o účasť ďalšiu osobu. Ak zvolená osoba súhlasí s účasťou v skupine, môže navrhnúť ďalšieho, ale prvý musí súhlasiť. Takto sa postupuje pri voľbe tretieho a ďalších členov skupiny.

Počas tejto činnosti naraz hovorí len jeden. Poslední, ktorých ešte nikto nevybral, sa pravdepodobne necítia príjemne. Táto situácia sa dá zmierniť tým, že oni si volia skupinu, v ktorej chcú pracovať, táto skupina ich však môže odmietnuť prijať.

Reflexia:

Ako som sa cítil?

Bol som dosť atraktívny?

Cítil sa niekto urazený alebo obchádzaný?

Bol som otvorený voči ostatným?

Variant:

Rozpočítaním 1-2 rozdelíme účastníkov na dve skupiny. Každá „jednotka“ sa môže krátko porozprávať s ktoroukoľvek „dvojkou“ a potom sa rozhodnúť, či ju požiada o spoluprácu. Tieto dvojice si podobným spôsobom nájdu inú dvojicu, čím vznikne štvorica. Ak potrebujeme ešte väčšie skupiny, rovnakým spôsobom pokračujeme ďalej.

Poznámka: Pri spolupráci viacerých osôb sa často stáva, že sa niekto cíti nedostatočne ocenený. V tejto aktivite sa učíme vyrovnávať s pocitom nedocenenosti aj otvorene, ale aj byť ohľaduplnými, taktnými a otvorenými voči tým, ktorí sa môžu cítiť obchádzaní.

Tiché rady

Cieľ, zameranie: zmysel pre humor, rozvíjanie účinnej komunikácie.

Účastníci: žiaci 2. stupňa ZŠ

Pomôcky: nie sú potrebné

Inštrukcia:

Teraz musíme všetko robiť v absolútnom tichu. Všetky úlohy musíme zvládnuť bez vydania akéhokoľvek hlasu.

Povieme deťom, že sa bez verbálnej komunikácie majú zoradiť napr. podľa dátumu narodenia, veľkosti topánok, rúk alebo dĺžky vlasov. Táto aktivita je vhodná na zoradenie detí pri rozpočítaní do náhodných skupín.

Reflexia:

Bolo pre vás jednoduché alebo náročné zaradiť sa v tichosti? Podľa čoho sa vám zaraďovalo najľahšie? Čo ste sa dozvedeli?

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- COOPER, J. L.: *Cooperative Learning and Critical Thinking. Teaching of Psychology. Vol. 22, 1, s. 7, 1995. (Online). (cit.08.11.2003). Dostupné na internete: <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=77008912>.*
- GARFIELD, J.: *Teaching Statistics Using Small-Group Cooperative Learning. (Online). (cit.19.12.2004). Dostupné na internete: <http://www.amstat.org/publications/jse/v1n1/garfield.html>.*
- GEJDOŠ, M.: *Sytuacja wychowawcza w Domach dziecka na Słowacji. Lublin : Norbertinum, 2005. ISBN 83-72222-220-7*
- JOHNSON, D. W. – JOHNSON, R. T.: *Block Scheduling and Cooperative Learning. (Online). (cit.15.10.2003). Dostupné na internete: <http://www.co-peration.org/pages/newsletter_1997.html>.*
- KNAUT, G. – SCHUMACHER, A.: *Gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Schülerinnen und Schüler. Teamentwicklung. (Online). (cit.20.02.2005). Dostupné na internete: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gemeinsamerunterricht/kooperation/K1.html>.*
- VOLKOV, K. N.: *Psychológovia o pedagogických problémoch. Bratislava : SPN, 1987.*

Summary: *Management of group-work has its own particularity according to its stages of development, which are connected to the climate of group, its cohesion, aim, and productivity. The aim of the article is effort to determine some fundamental claims from the formation and organization viewpoint of co-operative groups.*

O UČITEĽOVI

ZUŠLACHŤOVAŤ MATEMATICKOU KULTÚROU

Dušan Jedinák, Trnava

Anotácia: *Základné predpoklady pre vyučovanie matematiky a matematickej kultúry.*

Kľúčové slová: *matematika, matematická kultúra, učiteľ, zaujatie, zodpovednosť, zmysluplný zážitok*

Pýtajte sa: Prečo?

Asi nikto nepochybuje, že pre štúdium matematiky je nevyhnutné jasné a prehľadné uvažovanie so schopnosťou odhliadnuť od nepodstatných javov. *“Matematika je veda o najzložitejších abstrakciách, k akým môže náš ľudský um dospieť” (A. N. Whitehead 1861 - 1947).* Bez abstrakcie sa v matematike nedá pôsobiť. *“Uvažovanie matematikov sa točí predovšetkým okolo používania podobností, ktoré sú pravým kľúčom od brány ich vedy” (Ch. S. Peirce, 1839 - 1914).* Ak odhaľujeme a zhrňame všeobecné univerzálne myšlienkové metódy a idey, tak robíme matematiku. *“Matematika je súčasťou všeobecnej kultúry. Ak sa snažíte iným ponúkať matematiku, treba im odovzdať porozumenie, motiváciu, myšlienky...”* - to nám odkazuje **M. Atiyah**, významný anglický matematik. Niet dôležitejšej pedagogickej podmienky pre vyučovanie matematiky ako vzbudenie záujmu, motivácia, odpoveď na otázku - prečo? Pre štúdium matematiky je nenahraditeľné poznanie, ako vzniká a upevňuje sa proces ľudského myslenia, riešenia rôznorodých problémov, orientácia v logických a kvantifikovaných situáciách. Každá matematická téma vo vyučovaní matematiky požaduje aj znalosti vývoja (ontogenézy i fylogenézy) študovaných myšlienok. Uznávaný didaktik matematiky G. Polya (1887-1985) odporúčal: *“Motivovať nie vynútením, askézou, ale zaujatím a podaním problému zvnútra.”* Vyučovanie matematiky v škole nesmie byť len systematické, ale aj psychologické, spojené s rozvojom celej osobnosti, intelektu, vôle i citu. *“Ludia si pamätajú, čo ich zaujíma, a chápu*

tie veci, ktorých pochopenie im robí radosť” (E. E. Moise). Naznačené odkazy pre učiteľskú prácu, aj pri štúdiu matematiky možno zhrnul P. R. Halmos: *“Najlepší spôsob ako vyučovať druhých, je presvedčiť študentov, aby sa pýtali a tvorili. Nerobte im kázeň - povzbudte ich k činnosti.”*

So zaujatím

„Dobre vyučovať matematiku môže iba človek, ktorý je sám ňou nadšený a chápe ju ako živú, rozvíjajúcu sa vedu.“ Takto vystihol základné predpoklady pre šírenie matematickej kultúry ruský matematik **A. N. Kolmogorov** (1903-1987). Aj on uznával, že iba myslením sa učíme myslieť. Vyučovací proces pri štúdiu matematiky má byť kultiváciou myslenia, argumentácie, definovania, odvodzovania a dokazovania. Pedagogicky dobre prepracovaný didaktický systém otázok, úloh a problémov má naznačovať objavné myšlienkové postupy, ponúkať nové pohľady a smery riešenia. Pritom je potrebné podnecovať individuálny štýl myslenia a jeho spontánnosť, kritickú argumentáciu, hĺbku osvojenia vedomostí. Štúdium matematiky môže byť hlboký intelektuálny zážitok primeraný mentálnym schopnostiam a rozumovým skúsenostiam s ohľadom na vek i prostredie študentov. Významný fyzik a skvelý vysokoškolský učiteľ **Richard P. Feynman** (1918-1988), nositeľ Nobelovej ceny, charakterizoval okolnosti odovzdávania vedomostí myšlienkou: *„Problém výučby možno vyriešiť len vtedy, keď si uvedomíme, že najlepšie vyučovanie je také, v ktorom existuje priamy, osobný vzťah medzi študentom a dobrým učiteľom - vtedy študent posudzuje*

názory, rozmyšľa o veciach, diskutuje o problémoch.“

Trvalá zodpovednosť

Dúfam, že každý učiteľ matematiky vníma matematickú obratnosť ako podstatnú a nenahraditeľnú zložku všeobecnej kultúry, ako možnosť zúšľachtovať myšlienkové procesy a duchovné hodnoty ľudských bytostí. Svojimi špecifickými prostriedkami môže matematika prispievať k rozvoju osobnosti každého človeka, ktorý chce užitočne uvažovať, myslieť, tvoriť. Rozvíjanie zmyslu pre úplnú argumentáciu, zdôvodňovanie faktov, nápaditá činnosť pri definovaní nových pojmov, hľadanie účinných dôkazov, uplatnenie vyváženého podielu intuície a dedukcie, obsažné a stručné, hospodárne a presné, jednoznačné a trvalé matematické úvahy a symbolika sú plnohodnotným argumentom pre každé plodné vedecké myslenie. Vznesené a filozoficky povedané: matematický rozum je prirodzeným putom medzi človekom a prírodou. Už **R. Bacon** (1214-1292), anglický stredoveký učenec, vedel: „*Kto podceňuje výsledky matematiky, škodí celej vede, lebo ten, kto neovláda matematiku, nemôže poznať ostatné exaktné vedy a nemôže pochopiť svet.*“ Chceme pripomenúť učiteľom matematiky myšlienku, ktorou nás upozorňoval významný didaktik **Hans Freudenthal**: „*Ak neuspějeme vo vyučovaní matematiky tak, aby bola užitočná, rozhodnú sa užívatelia matematiky, že matematika je príliš dôležitý vyučovací predmet, než aby mohla byť vyučovaná učiteľmi matematiky. To by bol však koniec matematického vyučovania.*“ Dúfam, že dokážeme stále lepšie pedagogicko-metodicky pripraviť a ukazovať krásu i úžitok základných matematických poznatkov nielen v školskom prostredí, ale aj v civilizačnom úsilí celej matematickej kultúry, ktorá zúšľachtila spôsoby ľudského premýšľania, argumen-

tácie, objavovania i dokazovania.

Povinnosť učiteľov – zmysluplný zážitok

Mnohé projekty, ktoré si pred seba ľudstvo postavilo, nedajú sa uskutočniť bez modernej matematiky, informatiky a výpočtovej techniky. „*Každý počítač je svedectvom o tom, že svet je v určitom zmysle matematický*“ (**J.D. Barrow**). Matematický spôsob myslenia nekončí, ale začína. „*Vzhľadom na nesmiernosť svojej látky je matematika (i moderná matematika) vedou v plienkach. Ak sa civilizácia bude ďalej rozvíjať, potom v budúcich dvoch tisícročiach bude najväčšou novinkou v ľudskom myslení nadvláda matematického rozumu*“ (**A. N. Whitehead**).

Prof. **M. Hejný** pripomína: „*Analýzou v histórii matematiky možno získať užitočné predstavy o genéze myslenia a tieto potom aplikovať pri vyučovaní*“. Aj to naznačuje povinnosť učiteľov matematiky pripravovať a ponúkať vo vyučovaní nášho predmetu zážitky matematickej kultúry, hlbšieho rozvoja myslenia, presvedčivej argumentácie a všeobecnej kultivovanosti človeka. Ak podporu ideovej a logickej dôslednosti matematických myšlienkových postupov ukotvíme aj mravnou zásadovosťou či príkladným osobným životom, naše výchovno-vzdelávacie pôsobenie sa asi bude limitne blížiť k dokonalosti. Koncentrovaný odkaz formuloval G. Piranian: „*Ako učitelia máme mimoriadne dôležitú úlohu, aby sme mládeži odovzdávali niektoré z intelektuálnych hodnôt civilizovaného ľudstva. Našou úlohou je inšpirovať študentov, aby na základe svojich schopností dosiahli čo najvyššiu odbornú i ľudskú úroveň.*“

Dôsledným vedením vyučovania školskej matematiky môžeme prispievať k zúšľachtovaniu ľudských duší matematickou kultúrou.

Summary: The author sets out the basic assumptions in teaching mathematics and mathematics culture and how it is in the teacher's interest as well as a responsibility and duty to deliver meaningful experiences.

RIADENIE ŠKOLY

INŠPEKČNÉ ZISTENIA ŠTÁTNEJ ŠKOLSKEJ INŠPEKCIE ZA ŠKOLSKÝ ROK 2004/2005

Anotácia: Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2004/2005.

Kľúčové slová: štátna školská inšpekcia, informatívna, tematická, komplexná a následná inšpekcia

Štátna školská inšpekcia každoročne na základe inšpekčných zistení a ďalších zistení spracúva Správu o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach za príslušný školský rok.

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2004/2005 vychádza z **1 978 vykonaných inšpekcií**. Školská inšpekcia sa vykonávala ako **informatívna, tematická, komplexná a následná**. Vykonávalo ju **182 škol-**

ských inšpektorov. Na posúdenie odborných činností bolo prizvaných **137 odborníkov z praxe**. Z hľadiska členenia inšpekčného výkonu to predstavuje 567 (28,72 %) komplexných inšpekcií, 909 (45,90 %) tematických inšpekcií, 250 (12,63 %) informatívnych inšpekcií a 252 (12,75 %) následných inšpekcií. Kontrolovaných bolo 1 890 štátnych a 88 neštátnych škôl a školských zariadení (37 súkromných a 51 cirkevných). V školách a školských zariadeniach s vyučovacím/výchovným jazykom národností sa vykonalo 177 inšpekcií.

Správa obsahuje poznatky o aktuálnom stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu, výsledkov a podmienok výchovy a vzdelávania zistené inšpekčnou činnosťou v školskom roku 2004/2005, ale aj porovnanie stavu s predchádzajúcim obdobím. Uvádza silné stránky škôl a školských zariadení a oblasti, ktoré vyžadujú zlepšenie. Doplnujúcimi sú informácie o zisteniach v oblastiach, ktoré sú prioritné vo vzdelávacej politike SR a venovala sa im zvýšená pozornosť.

Z hľadiska štruktúry správa obsahuje okrem poznatkov a záverov z vykonaných inšpekcií aj informácie o výsledkoch prešetrovania sťažností. Osobitná pozornosť sa venuje poznatkom regionálneho charakteru, vyjadreniam k žiadostiam zriaďovateľov o vyradenie školy alebo školského zariadenia zo siete škôl a školských zariadení. Súčasťou správy sú aj informácie o spolupráci Štátnej školskej inšpekcie s partnerskými organizáciami ako aj zameranie činnosti v školskom roku 2005/2006. Správa obsahuje podnety a odporúčania na skvalitnenie výchovno-vzdelávacej činnosti pre školy a školské zariadenia, zriaďovateľov, vzdelávacie inštitúcie a orgány štátnej správy v školstve.

Správa **plní úlohu informačného zdroja** o aktuálnom stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu, výsledkov a podmienok výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach pre orgány štátnej správy, orgány štátnej správy v školstve, zriaďovateľov škôl a školských zariadení, školské samosprávne orgány, vzdelávacie inštitúcie, vysoké školy, rezortné výskumné ústavy, pre mimovládne organizácie, ktorých činnosť súvisí s problematikou detí a mládeže, pre školy, ale aj pre rodičovskú verejnosť.

V školskom roku 2004/2005 sa v Slovenskej republike vykonalo spolu **567 komplexných inšpekcií**. V ďalšej časti príspevku uvádzame výsledky zistení z komplexných inšpekcií v základných školách, stredných školách, špeciálnych školách, základných umeleckých školách a materských školách.

ZÁKLADNÉ ŠKOLY

V základných školách sa vykonalo **249** komplexných inšpekcií. Z celkového počtu boli **3** školy súkromné, **11** cirkevných a **23** škôl s vyučovacím jazykom maďarským. Na výkon inšpekcií v **27** školách boli prizvaní **16** odborníci z praxe. V rámci inšpekcií sa vykonalo **5 950** hospitácií. Na základe inšpekčných zistení sa **11** škôl hodnotilo ako veľmi dobré, **90** ako dobré, **147** ako priemerné a **1** škola ako málo vyhovujúca.

Poznatky sa získavali pozorovaním, rozhovormi, pedagogickými hospitáciami, testami v predmetoch matematika a slovenský jazyk vo 4. ročníku a slovenský jazyk a literatúra, matematika, maďarský jazyk a literatúra, anglický jazyk, chémia, fyzika, prírodopis v 9. ročníku v základných školách s vyučovacím jazykom slovenským a s vyučovacím jazykom maďarským.

Proces výchovy a vzdelávania charakterizovala dobrá úroveň pedagogického pôsobenia, rozvoja osobnosti žiaka a významných aktivít školy. Úroveň procesu vyučovania učiteľmi bola rôzna, prevládali klasické metódy a formy vyučovania, kvalitu zhoršovala neodbornosť vyučovania.

Negatívom bol rutinný štýl vyučovania, uplatňovanie málo efektívnych metód a foriem vyučovania, sporadická spätná väzba, malý priestor na rozvoj verbálnej komunikácie a praktickej aplikácie osvojených vedomostí. Efektivita vyučovania a učenia žiakov sa prejavila v priemernej kvalite vedomostí a zručností v zhode s výsledkami nameranými testami vo vybraných predmetoch v 9. ročníku. Odrazom kvalitnejšej práce boli lepšie vzdelávacie výsledky na 1. stupni vo 4. ročníku. Vo vyučovaní sa často vyskytoval verbalizmus a málo praktických činností na 2. stupni. Pozitívom bol nárast krúžkovej činnosti po zavedení vzdelávacích poukazov s kladným vplyvom na využitie voľného času a preventívne činnosti. Celkovo bol výchovno-vzdelávacie cieľ v strednom pásme dobrej úrovne.

Personálne, priestorové, materiálno-technické a psychohygienické podmienky výchovy a vzdelávania a odbornosť vyučovania boli priemerné. Vytváranie spojených subjektov nespôsobilo zásadné problémy. Pretrváva nedostatok kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov. Priestorové podmienky boli rozdielne. Mestské a prímestské školy boli dobre priestorovo aj materiálne zabezpečené. Podstatne sa zlepšila vybavenosť výpočtovou technikou, na efektívnosť jej využívania mala vplyv dostupnosť a kvalita edukačných programov. Pretrvávala zastaranosť učebných pomôcok a didaktickej techniky, obmedzená funkčnosť odborných učebníc s negatívnym dopadom na úroveň praktických činností.

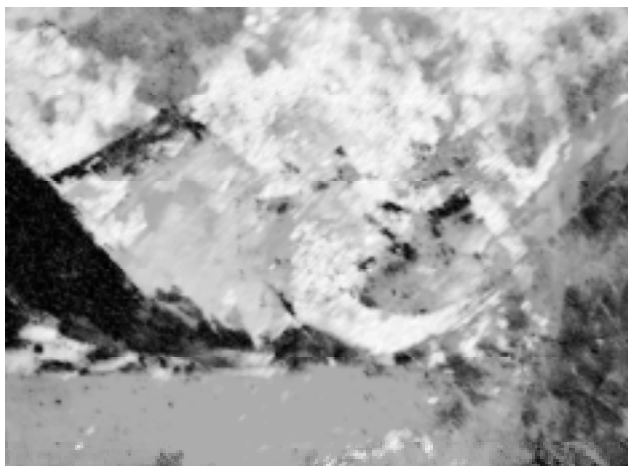
Riadenie škôl bolo v strednom pásme dobrej úrovne. Pozitívom bolo skvalitnenie dlhodobého plánovania, zamerania škôl a organizačnej štruktúry, dobrý informačný systém a dodržiavanie učebných plánov. Negatívom bolo porušovanie legislatívnych noriem pri hodnotení a klasifikácii žiakov, ako aj problémy súvisiace s nejasnými pravidlami hodnotenia v jednotlivých predmetoch. Pretrvávali nedostatky v systematickosti kontroly úrovne výchovno-vzdelávacieho procesu a jeho výsledkov a v odstraňovaní zistených nedostatkov s priamym dopadom na úroveň odborného a pedagogického riadenia. Dôsledkom boli nedostatky najmä v kvalite vyučovacieho procesu. Úroveň spolupráce škôl so zriaďovateľom bola dobrá, so záujmom zriaďovateľov o problémy školy a ich riešenie.

Silné stránky základných škôl

- vybavenosť škôl výpočtovou technikou s vytváraním priaznivých podmienok na jej využívanie,
- nárast krúžkovej činnosti po zavedení vzdelávacích poukazov zameranej na rozvoj počítačovej a cudzojazyčnej gramotnosti,
- estetická úprava prostredia škôl,
- skvalitňovanie spolupráce so zriaďovateľmi,
- pedagogické pôsobenie učiteľov z hľadiska vytvárania podmienok na vyučovanie,
- dodržiavanie učebných plánov.

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- namerané vzdelávacie výsledky vo vybraných predmetoch v 9. ročníku,
- odbornosť vyučovania cudzích jazykov (najmä anglického jazyka),
- uplatňovanie progresívnych metód a foriem práce,



Malba

- postavenie učiteľa vo vyučovacom procese,
- vnútorná školská kontrola,
- hodnotenie žiackych výkonov,
- činnosť poradných orgánov.

STREDNÉ ODBORNÉ ŠKOLY

Cieľom komplexnej inšpekcie v stredných odborných školách bolo zistiť stav a úroveň kvality výchovy a vzdelávania, podmienok a riadenia so zvýšenou pozornosťou na výskyt šikanovania, stav výchovno-vzdelávacieho procesu v experimentálnych študijných odboroch, úroveň organizácie praxe a plnenie základných pedagogických dokumentov v športových triedach.

K úlohám so zvýšenou pozornosťou sú vypracované samostatné správy. Táto správa sústreďuje pozornosť na zistenia v kľúčových oblastiach procesu výchovy a vzdelávania, jeho riadenia a podmienok, v ktorých sa realizuje.

V školskom roku 2004/2005 sa vykonalo v rámci SR 19 komplexných inšpekcií, najviac (6) bolo v školách s pedagogickým a sociálnym zameraním, ďalej boli skontrolované 4 stredné priemyselné školy s technickým zameraním, 3 stredné odborné školy, jedna obchodná akadémia a jedna hotelová akadémia. Z oblasti poľnohospodárstva a lesníctva boli do školskej inšpekcie zahrnuté 4 školy. V rámci komplexných inšpekcií v týchto školách bolo vykonaných 920 hospitácií, z toho v odborných predmetoch a praxi 544 s celkovým hodnotením dobrá úroveň. Podľa celkových výsledkov bolo 13 škôl na dobrej úrovni, 2 školy sú hodnotené v hornom pásme a 4 v strednom pásme priemernej úrovne.

Úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu v kontrolovaných stredných odborných školách bola hodnotená ako dobrá, ale nachádzajúca sa v dolnej tretine tejto úrovne. Pozitívne sú hodnotené mimoškolské spoločenské i odborné aktivity škôl a rozvojové programy pre žiakov. Napriek veľmi dobrej predmetovej odbornosti učiteľov, pretrvávajú nedostatky vo využívaní moderných vyučovacích metód, v používaní vhodných didaktických pomôcok a menej pozornosti sa venuje činnostiam, ktoré žiakov aktivizujú. Nie vždy sú jasné kritériá hodnotenia, chýba kvalitná spätná väzba a motivujúce hodnotenie výkonu žiaka.

Personálne podmienky v školách sú dobré, kvalifikovanosť

je na veľmi dobrej úrovni. Kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu by zvýšilo výraznejšie financovanie škôl, ktorým by sa mohli zlepšiť materiálne a technické podmienky škôl, a to najmä vybavenosť odborných učební, didaktické pomôcky, odborné učebnice a literatúra.

Riadenie škôl má dobrú úroveň s menšími nedostatkami vo výkone štátnej správy v 1. stupni, kontrolnej činnosti, dodržiavaní učebných plánov a plnení učebných osnov.

Silné stránky stredných odborných škôl:

- rozpracovanie cieľov výchovy a vzdelávania,
- preventívne a multidisciplinárne aktivity,
- odborná úroveň učiteľov,
- mimoškolské odborné aktivity, rozvojové projekty,
- aktualizácia a inovácia študijných odborov a obsahov vyučovania.

Oblasti vyžadujúce zlepšenie:

- úroveň vedomostí a zručností žiakov,
- priestorové a materiálno-technické podmienky,
- vnútorná školská kontrola,
- dodržiavanie legislatívy,
- uplatňovanie moderných vyučovacích metód a foriem aktivizujúcich žiaka,
- vybavenosť odborných učební, dostatok a kvalita učebných pomôcok,
- kritériá hodnotenia a klasifikácie, spätná väzba.

ZDRUŽENÉ STREDNÉ ŠKOLY

Úloha sa plnila v súlade s Operatívnym plánom inšpekčnej činnosti na školský rok 2004/2005 v 17 združených stredných školách (ZSS), čo je 15,59 % zo siete ZSS, z toho v 1 s vyučovacím jazykom maďarským. Prednostne sa kontrolovali poľnohospodársko-potravinárske školy.

Celkove sa vykonalo 893 hospitácií, z toho 324 (36,28 %) vo všeobecno-vzdelávacích predmetoch, 569 (63,72 %) v odbornej časti vyučovania (363 v odborných predmetoch, 142 v odbornom výcviku a 64 na praxi). Ku komplexným inšpekciám bolo prizvaných 14 odborníkov z praxe. Na základe inšpekčných zistení bolo 6 škôl hodnotených ako dobré, 11 ako priemerné.

Úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu a jeho výsledky hodnotí inšpekcia z hľadiska efektivity vyučovania celkove ako lepší priemer, na hornej hranici priemeru vo vzťahu k interakcii medzi učiteľmi a žiakmi, s nedostatkami v uplatňovaní efektívnych metód a foriem, v spätnej väzbe a hodnotení žiakov, vo využívaní názorných pomôcok. Učebná činnosť žiakov je na priemernej úrovni, najslabšie výsledky sú vo vyučovaní cudzích jazykov a matematiky. Dobrú úroveň dosahuje efektívnosť činnosti pedagógov na praxi. V odbornom výcviku sa dosiahli dobré výsledky z hľadiska činnosti práce majstrov a podmienok vyučovania vytváraných majstrami. Efektívnosť učebnej činnosti žiakov, ich vedomosti a praktické zručnosti sú priemerné.

Podmienky vyučovania majú priemernú úroveň, stav materiálno-technických podmienok ovplyvňuje nedostatok finančných prostriedkov, zlepšil sa stav vybavenosti výpočtovou technikou. Pretrvávajúci je nedostatok moderných učeb-

ných pomôcok z hľadiska funkčnosti a aktuálnosti vo vzťahu k obsahu vyučovania.

Úroveň pedagogického a odborného riadenia s nedostatkami v dodržiavaní predpisov, v plnení učebných dokumentov, vo výkone štátnej správy v prvom stupni, v kontrolnej činnosti a vo vedení pedagogickej dokumentácie je priemerná.

Silné stránky združených stredných škôl:

- zahraničná spolupráca a zapojenie do medzinárodných projektov,
- významné aktivity škôl,
- informačný systém,
- vytváranie vhodných podmienok na zabezpečenie praxe a odborného výcviku.

Oblasť vyžadujúce zlepšenie:

- plnenie učebných osnov niektorých predmetov,
- tvorba učebníc na vyučovanie odborných predmetov,
- zabezpečenie kvalifikovaných učiteľov na vyučovanie CJ,
- modernizácia materiálno-technického vybavenia škôl.

STREDNÉ ODBORNÉ UČILIŠŤIA A UČILIŠŤIA

Inšpekcie sa vykonali v súlade s Operatívnym plánom inšpekčnej činnosti na školský rok 2004/2005 v 27 školách, čo je 11,58 % zo siete stredných odborných učilíšť (SOU) a učilíšť (U), z toho bolo 23 stredných odborných učilíšť (SOU) a 4 učilišťa (U) zriadené pri SOU.

Z kontrolovaných škôl sú 4 cirkevné, 5 súkromných, 2 s vyučovacím jazykom maďarským. Celkovo bolo vykonaných v SOU 923 hospitácií, v U 37 hospitácií. Na základe inšpekčných zistení boli 4 školy hodnotené ako dobré, 22 ako priemerné a 1 ako málo vyhovujúca.

Kvalita vyučovania všeobecno-vzdelávacích predmetov je priemerná, v učilištiach na dolnej hranici priemeru. Nedostatky sú v uplatňovaní efektívnych metód a foriem, v spätnej väzbe a hodnotení žiakov. Efektivita vyučovania odborných predmetov je poznačená nedostatočným využívaním učebných pomôcok, nízkou úrovňou praktickej aplikácie teoretických poznatkov, nedostatočným uplatňovaním medzipredmetových vzťahov, zastaranosťou a absenciou učebníc. Úroveň vyučovania možno hodnotiť ako priemernú.

V odbornom výcviku je dobre hodnotená efektivita práce majstrov. Učebné činnosti žiakov a ich praktické zručnosti sú priemerné.

Podmienky výchovy a vzdelávania hodnotila inšpekcia ako priemerné. V personálnom zabezpečení pretrváva nedostatok učiteľov odborných predmetov a cudzích jazykov. Zlepšila sa situácia vo vybavenosti výpočtovou technikou, obnova vybavenia učebnými pomôckami a modernizácia materiálno-technického vybavenia je obmedzená.

Úroveň pedagogického a odborného riadenia je priemerná - s nedostatkami v dodržiavaní legislatívy, plnení učebných dokumentov, vo výkone štátnej správy na 1. stupni, v kontrolnej činnosti.

Silné stránky stredných odborných učilíšť/učilíšť:

- informačný systém,
- efektivita práce majstrov odbornej výchovy,

- podmienky na rozvoj osobnosti žiakov,
- spolupráca s regionálnymi inštitúciami.

Oblasť vyžadujúce zlepšenie:

- plnenie učebných osnov v niektorých predmetoch,
- cudzojazyčné vedomosti a zručnosti žiakov,
- dodržiavanie legislatívy,
- záujem žiakov o štúdium v SOU.

ŠPECIÁLNE ZÁKLADNÉ ŠKOLY

Komplexnými inšpekciami sa kontrolovala a hodnotila úroveň výchovy a vzdelávania, podmienok a riadenia v špeciálnej základnej škole. Komplexné inšpekcie sa vykonali v 26 štátnych špeciálnych školách, a to v 25 špeciálnych základných školách pre žiakov s mentálnym postihnutím (ŠZŠ) a v 1 základnej škole internátnej pre nehovoriacich (ZŠI) v Trenčianskom kraji, ktorá vzdeláva žiakov s diagnózou vývinová dysfázia. Kontrola sa uskutočnila v 23 mestských a 3 vidieckych školách, z toho v 3 s vyučovacím jazykom maďarským, čo predstavuje 12,63 % zo siete ŠZŠ pre žiakov s mentálnym postihnutím a 14,28 % zo siete ZŠ pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou. V celku sa vykonalo 569 hospitácií.

3 školy v Nitrianskom kraji boli neplnoorganizované so spojenými ročníkmi, 4 školy mali elokované triedy pričlenené k základnej alebo materskej škole v inej obci. Pri jednej ŠZŠ bola špeciálna materská škola, pri dvoch špeciálno-pedagogická poradňa.

Vzdelávanie bolo vnútorne diferencované. Väčšina žiakov sa vzdelávala podľa variantu A učebných osnov a učebného plánu, časť, s ťažším defektom, podľa variantu B. Žiaci s ťažkým postihnutím postupovali podľa individuálnych vzdelávacích programov (variant C), niekoľkí z nich, oslobodení od povinnosti dochádzať do školy, sa individuálne vyučovali. Jedna škola vzdelávala aj žiakov s autizmom s mentálnym postihnutím.

Úroveň pedagogického pôsobenia učiteľov, podmienky vyučovania, ktoré žiakom vytvorili, efektívnosť vyučovania a učenia sa žiakov dosahovali dobrú úroveň, dobrý bol rozvoj osobnosti žiakov, preventívne a multidisciplinárne aktivity, ako aj významné aktivity škôl. V dôsledku mentálnej retardácie boli vedomosti, zručnosti a vzdelávacie výsledky žiakov priemerej úrovni. Nedostatkami bola prevaha frontálnej činnosti, zriedkavejšie využívanie didaktickej techniky, záškoláctvo.

Podmienky výchovy a vzdelávania celkovo dosahovali priemer. Personálne podmienky boli na dolnej hranici priemernej úrovne, kvalifikovanosť a odbornosť pedagógov bola značne rozdielna. Priestorové, materiálno-technické a psychohygienické podmienky boli na hornej hranici priemeru, s výraznými rozdielmi medzi školami. Závažným nedostatkom boli chýbajúce učebnice.

Koncepcnosť zámerov vedenia škôl, plánovanie, odborné a pedagogické riadenie, kontrolný a informačný systém, dodržiavanie učebných plánov, plnenie učebných osnov a pedagogická dokumentácia boli na dobrej úrovni. Riadenie školy ako celok bolo na dobrej úrovni, s nedostatkami v spolupráci s rodičmi, vo formálnej činnosti metodických orgánov a školskej kontroly, nezabezpečení odbornosti vyučovania,

v administrácii písomností.

V porovnaní s uplynulým školským rokom sa zistilo zvýšenie kvality vyučovania a výchovno-vzdelávacieho procesu ako celku. I keď podmienky výchovy a vzdelávania v minulom aj v tomto roku dosahujú priemernú úroveň, kvalita v tomto roku vzrástla, rovnako sa zdvihla kvalita riadenia. Pri celkovom hodnotení úroveň výchovy a vzdelávania, podmienok a riadenia v špeciálnych základných školách v SR stúpila.

Silné stránky špeciálnych základných škôl:

- prispôbenie metód a foriem práce postihnutiu, individuálny prístup k žiakom,
- bohatá ponuka voľnočasových aktivít,
- prezentácia prác a aktivít žiakov na verejnosti.

Oblasť vyžadujúce zlepšenie:

- odbornosť vyučovania,
- záškoláctvo,
- absencia telocviční, kabinetov, špeciálnych učebníc.

ODBORNÉ UČILIŠTIA

Cieľom komplexných inšpekcií bola kontrola a hodnotenie úrovne výchovno-vzdelávacieho procesu, jeho podmienok a riadenia. Komplexné inšpekcie sa vykonali v **10** štátnych odborných učilištiach (OU) pre žiakov s mentálnym postihnutím, z toho v **1** OU pre žiakov s mentálnym i sluchovým postihnutím. Celkove išlo o **25,64%** škôl z celkového počtu OU v SR. **6** škôl bolo internátneho typu, v **1** až s tretinou chovancov s nariadenou ústavnou výchovou. V **1** OU sa nachádzali triedy s vyučovacím jazykom slovenským i maďarským, súčasťou bola elokovaná trieda v inej obci. Výchovno-vzdelávacie proces sa kontroloval na **210** vyučovacích hodinách. **8** škôl bolo hodnotených ako dobré, **2** ako priemerné.

Pedagogické pôsobenie učiteľov všeobecno-vzdelávacích a odborných predmetov, majstrov odborného výcviku a vychovávateľov, podmienky, ktoré pre žiakov vytvorili, efektívnosť vyučovania a učenia žiakov boli na dobrej úrovni. Vzdelávacie výsledky žiakov, úroveň osvojenia vedomostí

a zručností boli priemerné (na hornej hranici). Dobrú úroveň dosahovali preventívne a multidisciplinárne aktivity, ako aj rozvoj osobnosti žiakov, významné aktivity škôl boli veľmi dobré. Výchovno-vzdelávacie procesy ako celok boli na dobrej úrovni.

Podmienky výchovy a vzdelávania celkovo boli dobré - priestorové a psychohygienické podmienky dobré, personálne a materiálno-technické na hornej hranici priemeru. Pozitívom bolo zavádzanie a využívanie informačných technológií, negatívom odbornosť vyučovania všeobecno-vzdelávacích predmetov, nedostatok učebníc.

Veľmi dobré bolo plnenie učebných osnov a dodržiavanie učebných plánov, na dobrej úrovni koncepcnosť, plánovanie, odborné a pedagogické riadenie. Dobrý stupeň dosiahol aj informačný systém, kvalita pedagogickej dokumentácie a dodržiavanie všeobecne záväzných a školských predpisov. Kontrolný systém mal vyššiu priemernú hodnotu. Riadenie odborných učilišť ako celok bolo dobré.

V porovnaní s minulým školským rokom podmienky výchovy a vzdelávania v tomto roku dosahovali dobrú úroveň - v minulom školskom roku priemernú, kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu trochu vzrástla, kvalita riadenia nepatne klesla. Pri celkovom hodnotení úroveň kvality výchovy a vzdelávania, podmienok a riadenia v odborných učilištiach v SR mierne stúpila.

Silné stránky odborných učilišť:

- diferenciácia a individuálny prístup k žiakom,
- spolupráca so súkromným sektorom pri realizácii odborného výcviku,
- významné aktivity škôl.

Oblasť vyžadujúce zlepšenie:

- dochádzka žiakov do školy, najmä v čase teoretického vyučovania,
- odchod z OU po splnení povinnej školskej dochádzky,
- obmedzená možnosť výberu učebných odborov,
- uplatnenie absolventov na trhu práce.

Dokončenie v budúcom čísle

MEZINÁRODNÍ KONFERENCE K AUTOEVALUACI ŠKOL – VÝZNAMNÉMU PROSTŘEDKU ROZVOJE ŠKOL

Milan Pol, Ústav pedagogických věd FF MU Brno

V polovine listopadu se uskutečnila v Budapešti závěrečná konference projektu Bridges across Boundaries: crossdisseminating quality development practices for schools in southern & eastern Europe. Zúčastnila se jí více jak stovka pedagogických pracovníků z České republiky, Maďarska, Polska a Slovenska, ale také Itálie, Portugalska, Rakouska, Řecka, Švýcarska a Velké Británie. Šlo jednak o experty z univerzit či metodických pracovišť, kteří dvouletý projekt koordinovali anebo se na něm podíleli jinou formou poskytování odborné

podpory, ať již ve svých zemích nebo centrálně, a dále – a jistě ne ve druhé řadě – o týmy vedoucích pracovníků, učitelů a v některých případech také žáků základních a středních škol, kteří na svých školách od jara roku 2004 rozvíjeli originální postupy autoevaluace škol.

Konference nabídla řadu zajímavých a mnohostranných vstupů. Na jedné straně šlo o plenární příspěvky odborných garantů věci (zejména těch, kteří byli aktéry prvního kola projektu autoevaluace v evropských školách¹ – hlavní roli

¹ Projekt Bridges across Boundaries: crossdisseminating quality development practices for schools in southern & eastern Europe byl podpořen Evropskou komisí v rámci programu Socrates Accompanying Measures – navazoval tedy na již skončený úspěšný projekt podobného zaměření, v tomto případě na projekt autoevaluace škol Evaluating Quality in School Education, ve kterém bylo zapojeno 101 škol v 18 evropských zemích.

mezi nimi zaujímali John MacBeath z univerzity v Cambridge a Michael Schratz z univerzity v Innsbrucku).

Zprávy národních koordinátorů (za Slovensko Miloš Novák z Metodicko-pedagogického centra v Banskej Bystrici, za Českou republiku autor této zprávy) pak přinesly informace o tom, jak se v jednotlivých zemích dařilo pilotně rozvíjet bezpochyby přínosný, ale ne zcela jednoduchý proces autoevaluace školy.

Velmi významným blokem byla na konferenci vystoupení jednotlivých škol. Některým se dostalo prostoru přímo na plénu, všem pak v sekcích, v nichž mohli členové školních týmů představit svoji práci a získané zkušenosti, diskutovat s ostatními zainteresovanými. Bylo co prezentovat – většina školních týmů vytvořila vlastní instrumenty, jež používaly ve snaze dozvědět se více o stavu vybrané oblasti školního chodu – šlo o dotazníky, ankety, různé diagramy a hodnotící archy, postery, deníky pro učitele, žáky či rodiče apod. Mnohdy byla řeč o originálních a úspěšně použitých instrumentech, jindy o zdařilých modi-fikacích již existujících metod a technik.

Studenti pracovali po většinu konference pod vedením Michaela Schratze samostatně – na technice autoevaluace školy prostřednictvím fotografií.

Podstatným aspektem konference byla snaha nejen bilančovat dosavadní veskrze úspěšné počínání, ale také pohlížet společně vpřed – k dalším možnostem práce na nikdy nekončící výzvě získávat reálný obraz o kvalitě vlastní práce a na tomto základě pak v případě potřeby a ve shodě s ostatními školu rozvíjet směrem k vyšší kvalitě. Mnoho škol projevilo jasné odhodlání nadále pokračovat – samostatně, v národních sítích i v mezinárodní spolupráci (např. v rámci projektů Comenius 1).

Zájemci o téma i eventuální spolupráci se školami by rozhodně měli zavítat na webové stránky projektu (www.phil.muni.cz/ped/selfeval), <http://www.phil.muni.cz/> které obsahují vedle anglicky psané sekce i sekce všech zúčastněných zemí – mezi nimi je poměrně mnoho slovenských a českých příkladů a podnětů.

Pozornosti by pak rozhodně neměl uniknout fakt, že na Slovensku stejně jako např. v České republice se brzy objeví



Kombinovaná technika

překlad publikace *Self-evaluation in European Schools. A Story of Change*, kterou napsal John MacBeath spolu s Michaelem Schratzem, Denisem Meuretem a Larsem Jakobsenem, coby významné vodítko pro ty, kdo se chtějí o autoevaluaci škol dozvědět více a případně ji využít ve své škole. Překlad bude doplněn o detailnější informaci z pilotní fáze v konkrétní zemi vydání knihy, slovenští čtenáři se tedy mohou těšit i na zkušenosti slovenských škol, které se projektu zúčastnily.

Projekty v pedagogice a školství bývají různě úspěšné, což platí i o těch evropských. Z mého hlediska šlo v tomto případě o velmi zdařilý projekt, který nabídl teoretikům i praktikům možnost dlouhodoběji smysluplně pracovat s významnými prostředky rozvoje školy.

RECENZIE

NA MARGO VKUSNEJ KNIHY O VKUSE

LIBOR FRIDMAN: *Vkus v esteticko-edukačnej realite*. Banská Bystrica : MPC Banská Bystrica, 2005.

Vlasta Belková, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Na slovenskom pedagogickom trhu sa objavila nová publikácia o vkuse. Je zaujímavé, že sa tak deje zhruba po štvrtstoročí od vydania knižných titulov, v názve ktorých sa tento pojem nachádza. *Vkus a kultúrnosť* od L. Szabóa vyšiel v r. 1978. *O vkuse vznešenom a krásnom* písal E. Burke v r. 1981 a rok predtým vyšla kniha od A. Hanzlíkovej *Vkus a nevkus okolo nás*. Zámerne sme uviedli plné názvy knižných titulov, aby sme si uvedomili, že vkusu v školskom prostredí

sa zatiaľ nikto vážne nevenoval! Tretím sprievodným znakom tohto vydavateľského činu je to, že v tejto debutujúcej téme sa prvýkrát ocitol slovenský autor, slovenský pedagóg.

Zdôraznili sme, že ide o pedagóga – veď konečne sa fenomén vkusu ocitol v pedagogickom milieu a navyše túto užitočnú tému autor spracoval skutočne pedagogickým spôsobom odrážajúcim sa v štruktúre a pragmatickom zameraní publikácie. Fridman nás uvádza do problematiky erudovaným sprievodom

do histórie vývinu pojmu vkus vymedzením pojmu a uvedením viacerých reprezentatívnych definícií vkusu. Tento dôležitý historický exkurz nám dopĺňa precíznou psychologicko-pedagogickou analýzou vkusu ako schopnosti a ako postoja ku kráse. Každá kapitola je ukončená zhrnutím, čo svedčí o stálej prítomnosti Fridmanových pedagogických ambícií uľahčiť čitateľovi osvojenie si prezentovaného myšlienkového potenciálu.

Publikácia nie je iba klonovaním myšlienok iných autorov a už vôbec nie je skloňovaním nejakých módných pojmov pospíjaných do akejsi sofistikovanej koncepcie vyrobenej za stolom. Fridmanova filozofia vychádza z reality, ktorú mapuje starostlivo pripraveným vedecko-pedagogickým výskumom na vybraných stredných školách v Banskej Bystrici. Navyše má jeho filozofia zázemie v dlhodobom fungovaní v pozícii stredoškolského učiteľa, v dôvernom poznaní fungovania stredoškolskej pedagogickej society, čo teraz zúročuje na poste didaktika hudobnej výchovy FHV UMB.

Nie je zmyslom tejto recenzie popisovať výsledky výskumu o vkuse – čitateľ sa o nich dozvie radšej nesprostredkovaně. Upozorniť treba, že tento prístup k pedagogickej realite prináša objektívne správy o stave nášho školstva a o hrozbách, ktoré Fridman zaznamenal (pozri interpretáciu súvislostí pod názvom Mediálna manipulácia a vkus na str. 79).

Humanistických pedagógov zaujme nasledujúca kapitola, ktorá je nepriamou odpoveďou na úskalía a hrozby našej pedagogiky. Autor tu uvádza štyri edukačné modely poskytujúce určitý návod, stratégiu ako projektovať a realizovať stretnutia s umením tak, aby mali rozvíjajúci zmysel. Nejde mu však o receptár, ale o skutočnú inšpiráciu čitateľa, ako to s pokorou sám autor naznačuje na stránkach tejto publikácie (pozri stranu 56).

Pozoruhodnou stránkou publikácie je jazyk. Jazyková stránka nám odhaľuje konzekventný spôsob myslenia autora, jeho schopnosti uchopiť problém v pôdoryse humanistickej pedagogiky, otvárať problém a nenápadne zaangažovať čitateľa do premýšľania o téme. Bohatá lexika a vecný štýl autora je silnou stránkou diela najmä v kapitolách o postojoch všeobecne, postojoch k estetickým javom a o zložkách a determinantoch vkusu ako postoja.

Svojou koncepciou je kniha protiváhou prvoplánovým prístupom niektorých pedagógov esteticko-výchovných predmetov na vysokých školách, ktorí učia tak, ako to videli u svojich učiteľov bez pedagogického vzdelania. Esteticko-logicke bolo cieľom a podstatou výuky - veď vychovávali budúcich profesionálnych hudobníkov, výtvarníkov. Študenti ich na základných školách napodobňovali a potom sa celkom logicke stávali tzv. „predmetármi“. Prvoplánová koncepcia je dedičstvom devätnásteho a atavizmom dvadsiateho storočia. Tretie milénium si v školskom prostredí všíma subjekt žiaka a umenie považuje iba za prostriedok rozvoja žiaka. V tvorivo-humanistickej koncepcii estetickovýchovných predmetov je emocionálne prežívanie kreatívnych a kreativizujúcich aktivít žiaka a rozvoj jeho estetických preferencií edukačnou prioritou. Publikácia *Vkus v esteticko-edukačnej realite* od Libora Fridmana zvýznamňuje spomínanú edukačnú prioritu moderej slovenskej školy a zdravý trend estetickovýchovných predmetov postupne sa oslobodzujúcich od predmetárskych myšlienok zvädzajúcich detí a ich učiteľov od estetických zážitkov a preferencií, zavádzajúc ich k nenáležitým profesijným účelom. *Vkusná kniha o vkuse* by nemala chýbať v pedagogickej knižnici našich škôl. Je predpoklad, že náklad tejto publikácie nenasýti záujem pedagogickej verejnosti.

SON-RISE - ZÁZRÁK POKRAČUJE

BARRY NEIL KAUFMAN: *Son-Rise - Zázrak pokračuje* (skutečný príbeh vyléčení chlapce z neléčiteľného autismu...). Bratislava : Barracuda, 2004. Preložil Vlado Mokráň.

Robert Sabo, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Kniha Barryho Neil Kaufmana je uchvacujúcim príbehom rodiny, ktorá sa nechcela zmieriť s diagnózou odborníkov. Syn manželov Kaufmanovcov bol v útlom veku označený za dieťa s autizmom. Tento syndróm sa vtedy (a vlastne dodnes mnohými) stále chápe ako stav nemeniteľný, nevyliciteľný. Vo väčšine prípadov terapeutický prístup spočíva na behaviorálnej tera-

pii s cieľom odnaučiť dieťa neželaným prejavom v správaní. Práve tento fakt nechceli Kaufmanovci prijať a rozhodli sa pre úplne iný prístup k svojmu synovi. Základom ich rodinného vzdelávacieho programu (nazvali ho Son-Rise), ktorý vznikol ako reakcia na odpovede špecialistov, keď hľadali pomoc, sa stala snaha o prijatie ich syna. Úplná akceptácia Rauna bola

UPOZORNENIE PRE PRÍSPEVATEĽOV

Dovoľujeme si Vás požiadať, aby ste v bibliografických odkazoch uvádzali len tú literatúru, ktorú v texte svojho príspevku citujete.

S ohľadom na zameranie a určenie Pedagogických rozhľadov a z priestorových dôvodov nie je možné publikovať bibliografické odkazy napr. v rozsahu 1 strany (max. 5-7 najvýznamnejších titulov).

Ďakujeme Vám za pochopenie a tešíme sa na zaujímavé príspevky od Vás.

Redakcia

možná až po akceptácii seba samého. Zbaviť sa súdov o jeho zdravotnom stave (ovplyvnených dovedy prijímanými názormi na autizmus a možnosť jeho liečby), znamenalo najprv si ich pripustiť. To je prvý nevyhnutný krok na ceste k šťastiu, k akceptácii, k žitiu „tu a teraz“, k bezvýhradnej láske.

Knihy nie je len príbehom o Raunovi. Je aj o prístupe k deťom, k ľuďom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Náš prístup, postoj (omnoho viacej, ako si možno dokážeme pripustiť) ovplyvňuje efektívnosť terapeutických snáh. Práve tento fakt je témou knihy B.N. Kaufmana. Laik i odborník (lekár, psychológ, pedagóg-ktokoľvek pracujúci v pomáhajúcich profesiách) nájde v knihe inšpiráciu a možnosť skúmať a prehodnotiť vlastné postoje a vnímanie „špeciálnych“ ľudí (výraz začali a dodnes používajú manželka Kaufmanovci a mnohí ďalší).

Ako píše B.N. Kaufman (str.49): „Krása tohto procesu začala neobvykle. Boli sme okúzení bádáním samotným, týmto spôsobom myslenia, ktorý povzbudzoval k zrieknutiu sa súdov–neprisudzovania ľuďom alebo udalostiam nálepky „dobrý“ alebo „zlý“–dôležité bolo len zostať otvorení a akceptujúci“. V skutočnosti to napr. znamenalo, že keď si Raun hodiny točil tanieriky (čo bol jeden z jeho typických prejavov – „izmov“), niekedy až sedem ľudí sedelo s ním na zemi a všetci si točili tanieriky, tak ako on. Tak sa tento „izmus“ menil na radostnú, spoločenskú udalosť.“

To, čo začalo s jedným špeciálnym dieťaťom v kúpeľni ako unikátny experiment v postojoch lásky, akceptácie a šťastia, rozvinulo sa v metódu práce s deťmi po celom svete. Kniha je i učebnicou, ako pracovať so špeciálnym dieťaťom.

Niektoré z techník používaných v rodinnom programe:

- zrkadlenie, opakovanie po dieťati,
- využitie rodičov ako aktívnych, zúčastňujúcich sa zdrojov,
- práca s dieťaťom jeden na jedného,
- prijatie postoja ako zmysluplnej súčasť učebného alebo liečebného procesu.

Na ilustráciu uvediem základné postoje, ako ich formuluje Kaufman (str.275):

- **špeciálne dieťa je vzácny dar pre akúkoľvek rodinu** (tým, že je iné, máme možnosť dostať sa k najsilnejším, najviac



Malba

milujúcim a najtvorivejším častiam v nás samých),

- **rodičia sú pre svoje deti najhodnotnejším zdrojom** (lekár, psychológ, pedagóg by mal byť vždy len sprievodcom, pomocníkom, asistentom),
- **deti sa stávajú najlepšimi učiteľmi** (svojimi voľbami a činmi nám ukazujú ako im pomôcť, ich potreby a voľby sú skutočne rešpektované),
- **šťastie je postoj, nie udalosť!**

V knihe sú uvedené ešte tri príbehy ďalších rodín, ktoré uplatňovali program Son-Rise pri práci s ich deťmi.

Manželka Kaufmanovci na základe vlastných skúseností z práce s Raunom (ktorý má momentálne vyše 30 rokov a je úspešným, mladým mužom s ukončenou prestížnou univerzitou) založili Inštitút a spoločenstvo voľby, kde v rôznych programoch dávajú možnosť učiť sa, spoznávať a meniť stovkám záujemcom.

Pre ľudí v Čechách a na Slovensku, ktorí majú záujem dozvedieť sa viac o rodinnom programe pre špeciálne deti a ich rodičov, je iste potešujúce, že jediná aprobovaná terapeutka Son-Rise programu v Európe (okrem Veľkej Británie) je Linda Neubauerová-Cecavová, ktorú možno kontaktovať na adrese autismus.cz@seznam.cz, alebo na t. č. +420 777 148 470. A jedna z prvých troch rodín z Česka a Slovenska, ktoré sa zúčastnili kurzu „Start-up“ v Londýne a následne rozbehli vlastné domáce programy Son-Rise, sú manželka Mokránovci so synom Robinom. Ich adresa je <http://robin.mokranovci.net>.

Použité ilustrácie sú prácami účastníkov vzdelávacieho projektu Metodicko-pedagogického centra v Banskej Bystrici, ktorý sa realizoval pod názvom „Čo robíš na hodinách výtvarnej výchovy, aby sme u detí rozvíjali tvorivosť“ (dotváranie výtvarného diela ako variant výtvarnej interpretácie).

Redakcia

PRE UČITEĽOV A ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL - NÁJDETE NA INTERNETE

Európska centrálna banka pripravila v spolupráci s národnými centrálnymi bankami v elektronickej podobe súbor materiálov "Cenová stabilita: prečo je dôležitá pre teba" (leták pre žiakov, príručka pre učiteľov, animovaný film). Tento materiál približuje problematiku menovej politiky.

Hľadajte na stránke ECB (v slovenskom jazyku): www.ecb.int