

OBSAH

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

- Erich Petlák:
Nové tendencie vo vyučovaní ... 1
 - Zuzana Jurčová:
Vzdelávanie geštaltpedagógov alebo
tvarová pedagogika ako ju málo poznáme ... 2
 - Marián Valent:
Vzťahová norma a motivácia pri hodnotení
(výstup pedagogického skúmania) ... 6
 - Danica Gondová, Daniela Sršníková:
Testovanie jazyka v kontexte
- návrh špecifikácie maturitnej skúšky
z cudzích jazykov ... 10
 - Gabriela Droppová:
Špecifiká prípravy učiteľky MŠ na výtvarnú
výchovu v predškolskej edukácii ... 14
 - Olga Minárová:
Vedomostné súťaže z matematiky
pre sluchovo postihnutých žiakov ... 17
 - Miroslav Kamenický:
Metodologické a obsahové problémy
vo vyučovaní geometrie na základných
a stredných školách ... 20
 - Anna Jurkovičová:
Možnosti a formy spolupráce
stredných škôl a zamestnávateľov ... 22
 - Petr Hlado:
Role rodiny a školy při přípravě
českých žáků na volbu povolání ... 25
 - Drahomíra Vaňousová, Mária Kubišová:
Rozvoj efektívnych nástrojov kariérneho
poradenstva na stredných školách
(Informácia o projekte ESF) ... 28
- RECENZIE
- Ján Kvačala - otec modernej komeniológie ... 30
 - Učiteľská etika ... 31
- PREDSTAVUJEME
- Jana Kožušková
 - Jozef Bily: Aforizmy

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.
Redakcia sa nemusí vždy stotožňovať s názormi autora.
Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

PEDAGOGICKÉ ROZHLADY

Časopis pre školy a školské zariadenia

1/2008

Dvojmesačník
Ročník 17

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum
Bratislava

Alokované pracoviská (AP):

MPC AP Banská Bystrica
MPC AP Bratislava, Ševčenkova 11
MPC AP Bratislava, Tomášikova 4
MPC AP Prešov
MPC AP Trenčín

VÝKONNÁ REDAKCIA

ŠÉFREDAKTOR:

Miroslav Valica - MPC AP B. Bystrica

VÝKONNÁ REDAKTORKA:

Viera Stankovičová - MPC AP B. Bystrica

TECHNICKÝ REDAKTOR:

Ivan Rafaj - MPC AP B. Bystrica

ČLENOVIA:

Jozef Lauko - ŠŠI B. Bystrica

Brigita Šimonová - PF UMB B. Bystrica

REDAKČNÁ RADA:

Luboslav Drga - MŠ SR Bratislava

Iveta Martinčeková - MPC AP Bratislava,
Ševčenkova 11

Soňa Hronská - MPC AP Bratislava,
Tomášikova 4

Ivan Pavlov - MPC AP Prešov

Jarmila Urbánková - MPC AP Trenčín

Ivan Stankovský - ŠIOV Bratislava

Ivan Turek - Trenčianska univerzita

A. Dubčeka Trenčín

ZAHRANIČNÍ KOREŠPONDENTI:

Milan Pol - Česká republika

Jan Telus - Poľsko

Kristóf Lajosné - Maďarsko

ADRESA REDAKCIE:

Metodicko-pedagogické centrum,

alokované pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica,

Tel.: 048/4722 905 Fax: 048/4722 933

e-mail: rozhlady@mpcbb.sk

www.rozhlady.pedagog.sk

Tlač: PRINT Štefan Svetlák,

Slovenská Lupča.

Vyšlo vo februári 2008.

Ne vychádza počas letných prázdnin.

Reg. číslo: MK SR 909/93.

ISSN 1335-0404.

Časopis vychádza s finančnou podporou
Ministerstva školstva SR.

NOVÉ TENDENCIE VO VYUČOVANÍ

Erich Petlák, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa Nitra

Anotácia: Autor v príspevku pripomína potrebu zvyšovania efektívnosti vyučovania. Uvádza, že história pedagogiky a didaktiky je aj cestou hľadania efektívnejšieho vyučovania. Uvedené aspekty však vystupujú do popredia práve v 21. storočí, ktoré kladie vyššie nároky na vedomostnú úroveň jedincov. V tejto súvislosti opisuje základné pohľady neuropedagogiky a neurodidaktiky na vyučovací proces. Aplikovanie neuropedagogických a neurodidaktických poznatkov do reálnej výchovno-vzdelávacej praxe je viacerými odborníkmi považované za revolúciu vo vzdelávaní. V príspevku sú uvedené základné aspekty týchto hraničných pedagogických disciplín.

KLúčové slová: efektívnosť vyučovania, mozog, neurón, synapsie, neurálna sieť, neurónové okno, predškolský vek, klasická didaktika, neuropedagogika, neurodidaktika, priebeh vyučovania, štruktúra učiva, opakovanie,

Úsilie o efektívnosť vyučovacieho procesu (aby sa žiaci naučili učivo s čo najmenšou námahou, aby v primeranom čase boli dosiahnuté optimálne výsledky a pod.) je zrejme také staré ako samotná škola. Z histórie didaktiky sú známe viaceré úsilia, napr. úpravy obsahu vzdelávania, uplatňovanie nových vyučovacích metód, zavádzanie rôznych koncepcií výučby, ktorých cieľom je vyrovnanie alebo aspoň zníženie rozporu medzi tým, čo poskytuje jedincovi škola a medzi tým, čo od neho vyžaduje doba a spoločnosť, v ktorej žije.

Tieto procesy prežívame aj v súčasnosti, keď dávame do vzťahu požiadavky spoločnosti na školu v 21. storočí. Ich spoločným menovateľom je snaha o zvýšenie efektívnosti a výsledkov vyučovania tak, aby vedomosti a schopnosti absolventov škôl boli v súlade so súčasnosťou a budúcnosťou. V zmysle naznačeného sme svedkami, napr. úprav kurikula, inovácií rôznych alternatívnych koncepcií vyučovania, presadzovanie tvorivých metód a foriem vyučovania a pod.

Do kontextu týchto snáh zapadá aj neuropedagogika a neurodidaktika. (Pojem neurodidaktika zaviedol do pedagogiky G. Preis v roku 1992.) Neurodidaktika je mnohými lekármi, psychológmi a pedagógmi označovaná za základ vyučovania v 21. storočí. Podľa A. Karpiňskej: „Neurodidaktika je nová interdisciplinárna oblasť zaoberajúca sa mechanizmom procesu učenia a vyučovania, ktorá vychádza z funkcií mozgu.“ (Karpiňská, A., 2006, s. 156) Už aj z tejto stručnej charakteristiky je zrejme, že na rozdiel od klasickej didaktiky, ktorá sa okrem iného zaoberá aj viacerými „vonkajšími stránkami vyučovania“, napr. ako usporiadať kurikulum, ako sa uplatňujú zásady, opis vyučovacích metód, druhy hodnotenia atď., neurodidaktika sa usiluje o poznanie tých procesov, ktoré prebiehajú v mozgu v procese vyučovania a učenia sa a na základe ich poznania potom nájdenie a plánovanie takej výučby, ktorá by rešpektovala a súčasne aj rozvíjala individuálne osobitosti jednotlivca. Neurodidaktika sa teda zaoberá a opisuje, napr. neuróny, synapsie, elektricko-chemické reakcie v neurónových vláknach, funkcie jednotlivých častí mozgu atď. Ide teda o neurovedu, ktorá by mohla, resp. mala pomôcť pedagogike tým, že dôslednejšie prenikne do mechanizmov učenia sa ako biologického fenoménu vyššieho stupňa a na základe poznania zásad fungovania mozgu potom umožní dôkladnejšie plánovanie a organizovanie vyučovania. V tomto príspevku uvediem iba niektoré vybrané oblasti, resp. pohľady neurodidaktiky.

Neuropedagogika a neurodidaktika pripisujú mozgu a jeho „trénovaniu“ veľký - lepšie vyjadrenie je - obrovský význam. Čím viac spojiení je medzi synapsiami (tzv. hustota mozgu) - spájanie neurónov, tým viac dochádza k vytváraniu neurálnych sietí, a tým viac je mozog „pružnejší“, ľahšie sa učí.

Čo vyplýva z tohto poznania? Už v predškolskom veku, a samozrejme aj počas školského veku je potrebné dbať na rozvoj a kvalitu nervových spojiení. Spojenia medzi miliardami nervových buniek sa najlepšie vytvárajú vtedy, keď dieťa samo získava skúsenosti manipulovaním s vecami, keď dostáva odpovede na otázky, ktoré ho zaujímajú, keď rieši pre neho problémové situácie, keď odporováva činnosti iných a napodobňuje ich a pod. Naopak, pasívnosť - pozeranie televízie, „nič nerobenie“, počúvanie výkladu učiteľa a pod. neprispieva k rozvoju neurálnych sietí. Len škoda, že niektorí učitelia majú najradšej takých žiakov, ktorí nerušia učiteľa pri výklade nového učiva, ktorí sú spokojní s tým, čo učiteľ vysvetlil, ktorí nenarúšajú systém práce v triede.

Teória neurodidaktiky hovorí aj o tzv. „senzibilných časových oknách“ čo znamená, že v istom čase a za istých podmienok je „otvorené neurónové okno“, ktoré je schopné prijímať a do pamäti ukladať isté informácie. Ak toto obdobie, tento čas nevyužijeme, isté funkcie potom len ťažšie „dobíhame“. Samozrejme, dohnať sa to dá, ale v dlhšom časovom období a s väčším počtom opakovaní. Aj J. A. Komenský zrejme nie náhodou pripomínal: „Všetko v pravý čas.“ Možno si to ani neuvedomujeme, ale občas sa učitelia vyjadria: „Ani neviem, ako som učivo naučil, som prekvapený dobrými vedomosťami žiakov.“ Ale aj opačne: „Vyskúšal som aj viacej metód, ale s výsledkom som u časti žiakov nespokojný.“ Ono vystihnutie „otvorenie neurónového okna“ je zrejme zložitejšie ako je tu napísané. Na druhej strane je to istá evokujúca výzva pre „štúdium žiakov“, pre ich poznávanie, pre dôkladnú motiváciu, ktorá toto „okno“ môže otvárať a pod.

Vo vyučovacom procese sa niekedy nedosiahnu žiaduce výsledky len preto, lebo začiatok, úvod sprostredkovania nových poznatkov bol nesprávny, chaotický. Mozog mal problém „vytvoriť si schému, neurónovú mapu.“ Naopak, systémový prístup k poznávanej skutočnosti, spojenie poznávania s činnosťou žiaka (napr. riešenie problémov) vedie k úspechu. Vo vzťahu k uvedenému možno iba dodať, že z tohto hľadiska je potrebné doceniť aj podstatu vyučovacích zásad, pri ktorých sa zväčša opisujú len ich vonkajšie stránky

- opis, charakteristika, uplatnenie v etapách vyučovacej hodiny
- namiesto psychologických aspektov.

Neurodidaktika vyradzuje učiteľa ako sprostredkovateľa z vyučovacieho procesu a stavia ho do rol moderátora učenia sa žiaka. Zdôrazňuje, že najlepšie učenie je také, ktoré vťahuje žiaka do procesu poznávania, a to prostredníctvom dialógu, spracúvaním rôznych materiálov, ich porovnávaním atď. Čím majú žiaci viacej možností kombinácií, tým efektívnejšie budú výsledky ich učenia sa. Z pohľadu neurodidaktiky učiteľia škodia aj sebe a aj žiakom. Sebe tým, že často pracujú za žiakov a žiakom tým, že ich neučia myslieť, nerozvíjajú ich mozog, nepodporujú rozvoj neurónovej siete.

„Repetitio es mater studiorum” - pomerne často pripomíname žiakom a aj ako učiteľia opakovanie často uplatňujeme. Do akej miery si však pri tomto uvedomujeme aj procesy prebiehajúce v mozgu? Pravdou je, že opakovanie prispieva k ukladaniu vedomostí do pamäte. Menej si však uvedomujeme, že tie informácie, ktoré častejšie využívame, nie sú len hromadeným vedomostím, v mozgu sú uložené ako dôležité, ale súčasne prispievajú aj k spájaniu neurónov. Pre správne vyučovanie je preto dobré, ba priam nutné pri vytváraní nových vedomostí vychádzať z už osvojených, aktivizovať ich a prostredníctvom ich využitia vytvárať nové. Takýto postup prispieva nielen k uľahčeniu získavania nových vedomostí žiakom, ale súčasne aj k podpore pozornosti žiakov.

Z hľadiska neurodidaktiky sa vo vyučovaní dopúšťame

chýb aj v tom, že pri skúšaní sa spravidla orientujeme na učivo, ktoré bolo naučené ako posledné. Skúšanie a rôzne písomky by sa nemali orientovať na ostatné práve prebraté učivo, ale na staršie, skôr prebrané obsahy učiva. Prečo? Zjednodušene, laicky povedané, aj keď mozog pracuje závažnou rýchlosťou, predsa z hľadiska pribúdania školských a iných informácií potrebuje istý čas na „upratanie” učiva, čas na jeho spracovanie a uloženie do príslušných oblastí mozgovej kôry, čas a priestor na využitie alebo transfer učiva a pod.

Aj toto je jeden z pohľadov neurodidaktiky, pravda, zmeniť doteraz zaužívaný systém („dnes prebraný obsah bude predmetom skúšania alebo písomky na budúcej hodine”) znamená zmeniť pohľady učiteľov na vyučovanie a pripraviť aj žiakov na takéto zmeny.

Na záver považujem za potrebné zdôrazniť, že teória neurodidaktiky je oveľa zložitejšia než ako opísaná v tomto príspevku. Okrem naznačeného sa zaoberá vplyvom vyučovacích metód na učenie, zaoberá sa a vysvetľuje podstatu a dopad strachu a stresu na výkonnosť žiakov, analyzuje jednotlivé druhy inteligencií a ich vplyv na vyučovanie atď. Predmetným príspevkom sledujem isté prebudenie záujmu u našich učiteľov, ale aj odbornej pedagogickej verejnosti o danú oblasť. Som toho názoru, že je najvyšší čas zachytiť tento neuropedagogický a neurodidaktický trend, ktorý sa v iných krajinách významne rozvíja a pripisuje sa mu veľká vážnosť.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- DRYDEN, G., - Vos, J.: *Revolúcia w uczeniu*. Poznań : Zysk i S-ka Wydawnictwo, 2003. ISBN 93-7398-457-3
 KARPIŃSKA, A.: Neurodydaktyka w służbie szkoły i scholologii. In: *MUCHACKA, B.: Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*. Krakow : Impuls, 2006. ISBN 83-7308-714-1
 PREIS, G.: *Neurodidaktik. Theoretische und praktische Beiträge*. Herbolzheim : Centaurus Verlag, 1998. ISBN 3-825-50124-8
 SCHACHL, H.: *Was haben wir im Kopf?* Linz : Verlag Veritas, 2005. ISBN 3-060-5097-9
 TUREK, I.: *Inovácie v didaktike*. Bratislava : MPC, 2004. ISBN 80-8052-788-3

Summary: The author of the article reminds the reader of necessity of increasing the effectiveness of teaching. He puts forward the view that the history of pedagogy and didactics is also the search for more effective teaching. The article sets out aspects coming to the fore in the 21st century which place high demands on the individual in terms of their level of knowledge. In connection with this he describes the basic insights provided by neuropedagogy and neurodidactics into the teaching process. The application of information from the areas of neuropedagogy and neurodidactics in the teaching process is considered by many experts to be a revolution in education. In the article the basic aspects of these cutting-edge pedagogical disciplines are set out.

VZDELÁVANIE GEŠTALTPEDAGÓGOV ALEBO TVAROVÁ PEDAGOGIKA, AKO JU MÁLO POZNÁME

Zuzana Jurčová, Pedagogická fakulta, Katolícka Univerzita, Ružomberok

Anotácia: Príspevok popisuje geštaltpedagogiku ako smer integratívnej pedagogiky rozvíjajúci sa v 70. rokoch 20. storočia. Objasňuje genézu vzniku vychádzajúcu z geštaltpsychológie a terapie a prezentuje jednotlivé inštitúty geštaltpedagogiky v rôznych krajinách Európy.

Kľúčové slová: geštaltpedagogika, metódy, princípy vzdelávanie učiteľov, inštitúty geštaltpedagogiky

Úvod

Posledné desaťročia minulého storočia sú v pedagogickej teórii a praxi charakterizované rozvíjaním rôznych celostných a integrovaných modelov výchovy a vzdelávania. „Sú reakciou na prílišnú orientáciu vzdelávania na vedu a racionalitu v päť-

desiatich až šesťdesiatich rokoch minulého storočia, na krízu človeka a spoločnosti. Všetky viac-menej vychádzajú z prvkov osobnostnej, humanistickej a holistickej orientácie” (Kosová, 1996, s. 99). V týchto koncepciách je zjavné prepojenie vzdelávania školy so životom, orientácia na žiaka, nepotláčanie

subjektivity. Na to všetko nadväzuje požiadavka celostnosti rozvoja osobnosti, všetkých jej stránok, všetkých zmyslov, oboch hemisfér mozgu. Často sa hovorí o jednote myslenia, cítenia a konania, alebo o splyvavej výchove (spojenie kognitívnej a nonkognitívnej výchovy). Podobne je tomu aj pri zrode nového pedagogického smeru, a tým je geštalpedagogika, ktorý je zatiaľ u nás na Slovensku nie veľmi známy.

Ako bolo v úvode spomenuté, vychádzajúc z daných potrieb, teoretickej orientácie a terapeutickej praxe H. Petzold a George I. Brawn v roku 1977 vydávajú knihu s názvom *Geštalpedagogika* (Petzold, Brawn, 1977). V nej sa „pojmem geštalpedagogika stáva všeobecným pojmom pre rôzne, s geštalterapiou spriaznené pedagogické koncepty“ (Pohlhammer, 1999, s. 10). Autori charakterizujú základné princípy tohto nového pedagogického smeru, ktorý je neustále rozvíjaný a aplikovaný do čoraz širšej pedagogickej praxe.

Základná charakteristika

Pojem „*Gestalt*“ je centrálnym pojmom disciplín geštalpsychológie, geštal terapie a geštalpedagogiky. Pochádza z nemčiny, znamená „tvar, formu, figúru, štruktúru, konfiguráciu“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 179). Zložitost' tohto pojmu svedčí o ťažkosti a nejednoznačnosti slovenského prekladu. V odbornej slovenskej a českej literatúre sa často pojem geštalpedagogiky, či geštalpsychológie prekladá ako „celostná pedagogika“ (Zelina, 2000, s. 105), „tvarová psychológia“ (Hunt, 2000, s. 284). V oblasti terapie, ktorá je jedným z koreňov, z ktorého geštalpedagogika vzišla, sa tento termín aj v slovenčine, aj v češtine ponecháva ako „gestalt terapia“ (Perls, 1996, s. 10). (Vychádzajúc z uvedeného, termín geštal neprekladáme a používame v takejto gramatickej podobe). Už v roku 1886 použil fyzik Ernst Mach pojem *gestalt* pri vnímaní priestoru a foriem. Christian von Ehrenfels vo svojej náuke o tvaroch prevzal myšlienku Machta, ktorý vysvetľuje, ako vnímať, pochopiť priestorový tvar. „Napríklad, keď sa pozeráme na strom, nevnímame len jeho jednotlivé časti: kmeň, korunu, konáre, ale vidíme jeden celok, jeden geštal - jednu podobu, tvar“ (Hufnagl, 2003, s. 16).

„Pojem geštalpedagogika zahŕňa celý rad teoretických a praktických zdrojov, na základe ktorých vznikla: humanistická psychológia, existencializmus, empirické smery a geštal terapia Fritza Perlsa a Paula Goodmana“ (Burow, 1988, s. 7). Procesy geštal terapie sa v psychoanalýze charakterizujú ako procesy aktívne spojené s duševným rastom Ja a Ty. V pedagogickom zmysle JA predstavuje žiaka, TY učiteľa. „Filozofia geštal tu sa zaoberá vnútornými procesmi a štruktúrnymi aspektmi vedomia, preto vytvára možnosti aplikácie v pedagogickom procese, kde je potrebná exaktnosť“ (Dadová, 2001, s. 48). Genéza geštalpedagogiky je veľmi rôznorodá a najlepšie ju možno pochopiť z obrázka, ktorý vytvoril R. Reichel (viď obrázok č. 1). Veľmi pekne je možné geštalpedagogiku opísať ako „úsilie špeciálne cez skúsenosti geštal terapie lepšie veciam rozumieť, pedagogicky ich vylepšiť“ (Cebrat, 2003, s. 2). Čo sa týka terapie a vyučovania, v pedagogike je dôležité to, že žiaci sa nesústredia len výlučne na svoje vlastné emócie, ale aj na učenie. „Geštalpedagogika užitočne realizuje skúsenosti, koncepty, metódy geštal terapie pre pedagogickú prax“

(Neuhold, 2003, s. 15). Ide o pedagogiku orientovanú na osobu. Vyučujúci zostáva v dôležitej funkcii, berie úlohu určitého strážcu, bdejúceho sprievodcu (facilitátora). „V tejto funkcii je učiteľ podobný geštal terapeutovi, ktorý prináša jeho vlastné vnemy, pozorujúc čo sa s ním a žiakmi deje vo vnútri, čo navonok. Tým môže vycítiť to, čo je potrebné, dať do pohybu nové impulzy, potrebné pre výchovno-vzdelávací proces“ (Burow, 1988, s. 38). Okrem toho, dôležité miesto tu majú sociálne kompetencie učiteľa. Jeho schopnosť prijímať žiakov, jeho stálosť, empatia a pod. Geštalpedagogika „nezostáva pri stuhnutom vyučovacom obsahu, ale rozvoj osobnosti žiaka ďalej nastáva prostredníctvom individuality a fantázie dieťaťa“ (Hufnagl, 2003, s. 17). Žiak je vnímaný ako komplexná, učiac sa bytosť, skladajúca sa z tela, ducha, duše. Analógiou k jednote tela - ducha - duše, je jednota pociťovania - myslenia - činnosti, prípadne konania. Geštalpedagogika vychádza z toho, že vedomosti a poznanie obklopujúceho sveta sú stále spojené s poznaním nás samých, to znamená, že zdôrazňuje úzku spojitost' osobného a odborného učenia.

Geštalpedagogika neponúka nový vyučovací plán, ale vychádza z toho, že „vďaka nej nastáva zmena správania učiteľa, jeho ďalšia formácia, formovanie jeho osobného profilu, ktorého súčasťou je objavovanie nových individuálnych vyučovacích a učebných štýlov, ktoré sú akýmsi novým katalyzátorom podporujúcim rast žiakov“ (Burow, 1988, s. 13). Veľmi silno kladie akcent na výchovno-vzdelávací proces. „Geštalpedagogika nie je v klasickom význame orientovaná na cieľ, ale na impulzy, je orientovaná na proces“ (Burow, Gudjon, 1998, s. 84). Geštalpedagogické vyučovanie nie je charakterizované len podľa použitých metód a cvičení, ale najmä podľa toho, že učí žiakov narábať so svojimi vzťahmi k druhým, prežívať a riešiť konflikty, rozhodovať sa v konfliktných situáciách. Učí ich správne mu sabavyjadreniu, sebareflexii nielen verbálne, ale aj v myslení (Zelina, 2000).

Kritéria a metódy geštalpedagogickej práce

Burow, Quitmenn a Rubeau si v roku 1987 uvedomujú, čo je pre geštalpedagogické vyučovanie nevyhnutné a to charakterizujú do určitých kritérií. Niektoré z nich uvádzame.

- Spojiť obsah vyučovania s osobným významom. Mať na zreteli vo vyučovaní individuálny životopis každého žiaka, jeho osobnú životnú históriu. Mať na zreteli životné podmienky všedného školského dňa. Uvedomovať si princíp tu a teraz v rámci školskej triedy.
- Ťažiť zo stáleho pohybu a dynamiky atmosféry, ktorá sa vytvára pri vyučovacom procese, vzniká v triede, na školskom dvore, v telocvični a pod. Keďže v triede sú žiaci, ktorí viac vnímajú zrakom, iní sluchom, je nevyhnutné brať vo vyučovaní ohľad na túto rôznorodosť a pôsobiť na všetky zmysly.
- Neustále sa snažiť o vytváranie bezprostrednej, nie umelej komunikácie. Nacvičovať u žiakov aktívne počúvanie. Vnímať vo vyučovacom procese aj neverbálnu komunikáciu. Vybudovať pozitívne a nápomocné vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, ale aj medzi žiakmi navzájom.
- Využívať fantáziu. Využívať umenie, hudbu, hranie rolí, literatúru, tanec atď., a tak pomáhať rozvoju osobnosti žiaka, ťažiť z vyjadrenia osobnostných dispozícií každého žiaka.

- Snažiť sa o to, aby si žiaci vytvárali čo najviac vlastných vyučovacích materiálov. Aby len pasívne neprijímali veci od učiteľa.
- Využívať čo najviac hier a cvičení (Burow, Quitmann, Rubeau, 1987).

V geštaltpedagogike sú uprednostnené metódy ako: identifikácia/projekcia, fantázia/obrazotvorné cvičenia, cvičenia na sebazpozorovanie a pozorovanie okolia, práca s telom a pohyb, hry s pridelenými úlohami (rolové hry), napodobňovanie, využívanie kreatívnych prostriedkov, cvičenia na rozvoj komunikácie v skupine a zvyšovanie sebavedomia. (Burow, 1993) „Metodicky sa pri práci s textom využíva *plodný okamih*, ktorého skúsenosť učí, že záujem žiaka o text stúpa tým, že k textu dostane osobitné zadanie úlohy - pozorovanie, kreatívna premena, cvičenia zamerané na spoločenstvo” (Höfer, 1997, s.28).

Geštaltpedagogika chce vnímať každého žiaka v jeho jedinečnosti, a tak ho vedieť chápať, vyhovieť mu. Každú tvár v jej nevyhnutnosti oceniť, zapamätať si. Nie je to ľahké pri takom veľkom počte žiakov, ktorých jeden učiteľ v priebehu rokov stretne, ale práve to chce vďaka geštaltpedagogickým školeniam tento smer dosiahnuť. Ústredným cieľom sa stáva komplexný vývin mnohonásobného potenciálu osobnosti. V celom edukačnom procese sa tak stáva nevyhnutným vnímanie a spoznanie osobných potrieb, záujmov a možností žiaka, čerpanie zo životných situácií, prepojenie osobného vzťahu žiaka so vzdelávacím obsahom, teórie s osobným životom žiaka. Kládne sa do popredia vedenie žiakov k samostatnému učeniu a zodpovednému konaniu, rozvoj ich schopností ku kriticko-konstruktívnej, tvorivej komunikácii a produktívnej spolupráci, prekonanie vonkajších rušivých vplyvov a vnútornej blokady osobnosti žiaka, (t. z. izolovanosť, nezáujem zo strany žiaka spôsobenú rôznymi determinantami jeho osobnosti alebo okolia je dôležité prekonať, aby žiak bol vtiahnutý do spolupráce, bol v kontakte s procesom učenia). Nutné je vcítenie sa učiteľa do žiaka (spoznanie jeho aktuálneho psychického stavu), ktoré tvorí základ pre dialogický vzťah, budovanie sebauvedomenia. Vyžaduje sa poznanie ekologických, spoločenských, kultúrnych faktorov a súvislostí a pripravenosť učiteľa k angažovanosti sa v týchto oblastiach (Höfer, Steiner, 2004).

Inštitúty geštaltpedagogiky

V rámci Európy je niekoľko inštitútov, ktoré sa zaoberajú geštaltpedagogikou. Väčšina z nich má svoje korene v Nemecku, ale niektoré sú aj v Rakúsku a iných krajinách. Inštitúty majú za úlohu rozvíjať učiteľov v ich osobnostnom rozvoji.

Fritz Perls inštitút (FPI - Das Fritz Perls Institut) vznikol zásluhou spolupracovníka Fritza Perlsa, Hilariona Petzolda, ktorý sa ako prvý začal zaoberať využitím poznatkov z geštal terapie vo vyučovacom procese. Vedľa geštaltpedagogického vytvárania vyučovacieho procesu stojí osobný rozvoj osobnosti učiteľa. S týmto inštitútom sa spájajú mená ako: George a Judith Brown, Jürg Burmann, ktorí o geštaltpedagogike napísali prvú literatúru. V roku 1978 bolo zostavené základné kurikulum pre ďalšie vzdelávanie učiteľov.

V roku 1976 vzniklo Geštal - centrum Berlín (GZB

- Gestalt-Zentrum Berlin). Ku skupine geštal terapeutov sa v roku 1982 pridali aj geštaltpedagógovia. Základ vzdelávania učiteľov tvorí trojročný kurz, ktorý sa v prvom roku zaoberá osobnosťou učiteľa, v druhom a treťom roku je zamerané formovanie učiteľa na jeho pracovné zručnosti.

Inštitút pre geštal terapiu a geštaltpedagogiku (IGG Berlin - Institut für Gestalttherapie und Gestaltpädagogik Berlin) bol založený v roku 1982 geštal terapeutmi a geštaltpedagógmi ako vzdelávací inštitút, a to nielen pre pedagógov, ale aj pre sociálnych pracovníkov, vychovávateľov, učiteľov, pracovníkov s dospelými a pod.

V roku 1988-1990 vznikol inštitút **Geštaltpedagogika Rakúsko (GP - Gestaltpädagogik Österreich)** zaoberajúci sa geštaltpedagogikou aj v Rakúsku. Ako prvá bola skupina 20 pedagógov, ktorá sa formovala podobným spôsobom ako v ostatných inštitútoch. Forma ďalšieho vzdelávania učiteľov je opäť podobná. Sú to dlhodobé kurzy a krátkodobé semináre zamerané hlavne na rozvoj osobnosti učiteľa.

Inštitút integratívnej geštaltpedagogiky a duchovnej formácie (IIGS - Institut für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge). Tento inštitút, ktorého zakladateľom bol univ. prof. Albert Höfer z Grazu, vznikol v sedemdesiatych rokoch minulého storočia pre učiteľov náboženskej výchovy v Rakúsku. Vedenie geštaltpedagogického inštitútu, ktoré sa na čele s profesorom Höferom venuje tejto problematike, vypracovalo štyri stupne vzdelávania v geštaltpedagogike. Každý stupeň sa študuje dva až tri roky. Sídlo inštitútu je v Grazi. (Reichel, Scala, 1999).

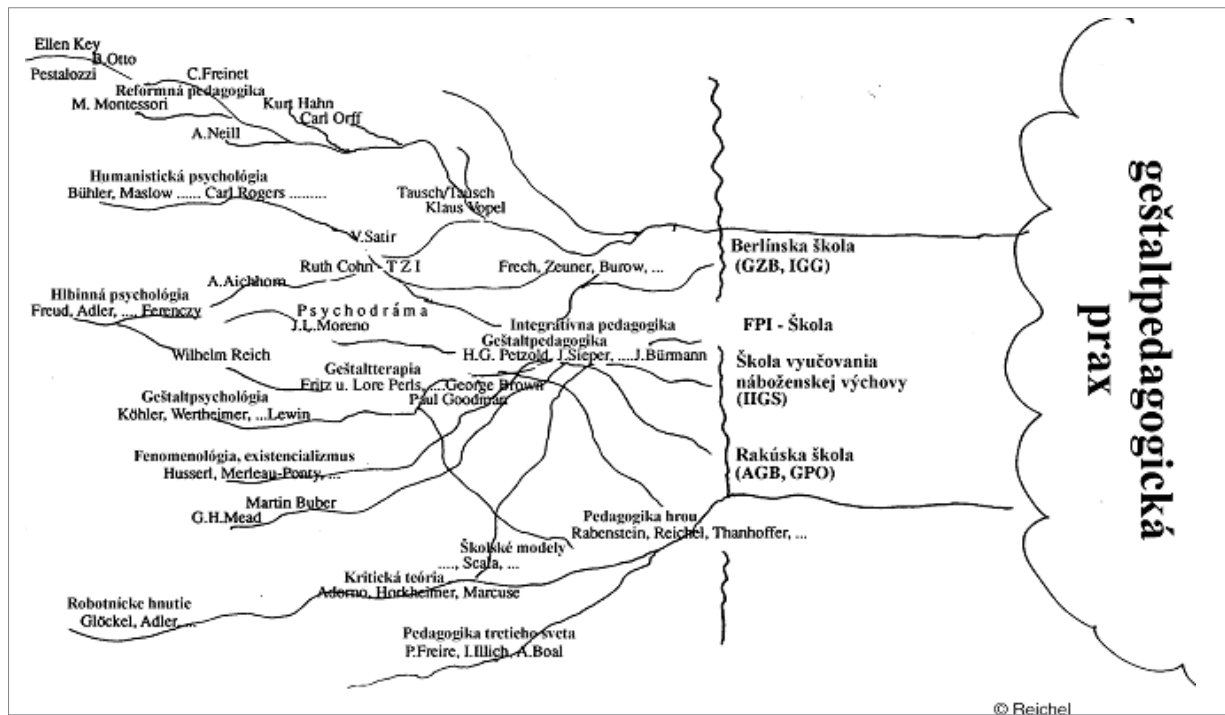
V roku 2005 začali uvedené inštitúty zamerané na geštaltpedagogiku viac spolupracovať a výsledkom tejto spolupráce boli 1. európske dni geštaltpedagogiky v Grazi s názvom Umenie učiť, ktoré sa konali v septembri daného roku.

Záver

Môžeme konštatovať, že do pedagogickej praxe geštaltpedagogika prináša humanistický pohľad na žiaka, poskytuje veľa kreatívnych možností pri zostavovaní vyučovacích hodín a sprostredkovaní učebného obsahu, umožňuje pedagogicky ľahšie zvládnutie učebného obsahu pre učiteľa, ako aj komplexný pohľad na rozvoj osobnosti subjektu edukačného procesu. V týchto súvislostiach je veľmi výstižné vyjadrenie prof. Hansa Neuholda, ktorý sa dlhé roky na základe vzoru prof. Alberta Höfera zaoberá geštaltpedagogikou vo vyučovaní náboženskej výchovy na Akadémii pre učiteľov náboženstva v Grazi, v Rakúsku. „Geštaltpedagogika má v mojej práci veľkú hodnotu. Z jednej strany cez moju prácu učiteľa náboženstva, na druhej strane cez rastúcu úlohu školy v spoločnosti, ktorá spôsobuje, že sa stále viac výchovné nároky z rodičovského domu presúvajú do školy. Dietľa vďaka geštaltpedagogike stojí v strede záujmu” (Neuhold, 2003, s.11).

Za bláznov považujeme tých,
ktorí sa správajú inak ako my.

J. Bily



Obrázok 1: Korene gestaltpedagogy (Reichel, Scala, 1999, s. 13)

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BUROW, O.A.: *Gestaltpädagogik*. Paderborn : Junfermann Verlag, 1993. ISBN 3-87387-093-2.
- BUROW, O. A., GUDJONS H.: *Gestaltpädagogik in der Schule*. Hamburg : Bermann und Helbig, 1998.
- BUROW, O.A.: *Grundlagen der Gestaltpädagogik*. Dortmund : Verlag modernes lernen, 1988.
- BUROW, O.A., QUITMANN, H., RUBEAU, M.: *Gestaltpädagogik in der Praxis*. Salzburg: Otto Müller Verlag, 1987. ISBN 3-7013-0721-0.
- CEBRAT, R.: *Gestalttheorie und Gestaltpraxis der Projektarbeit mit SchülerInnen zum Umgang mit Agression, Konflikten und Gewalt*. Abschlussarbeit zur Graduierung als Gestaltpädagoge, 2003.
- DADOVÁ, M.; ONDREJKOVÁ, A : Humanistické prvky vo filozofii terapie Gestalt. In : *Pedagogické spektrum*, roč.10, 2001, č.3/4, s.44-57.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178 - 303- X.
- HÖFER, A.: *Gottes Wege mit den Menschen: ein gestaltpädagogisches Bibelwerkbuch*. München : Don Bosco, 1997.
- HÖFER, A.; STEINER, K.: *Handbuch der Interativen Gestaltpädagogik und Seelsorge, Beratung und Supervision. Unser Menschenbild*. Graz: LogoMedia Verlag, 2004.
- HUFNAGL, M.F.: *Gestaltpädagogische Ansätze und Professionalisierung-eine Studie zur Lehrerfortbildung. Diplomarbeit*. Wien : University Derby in Kooperation mit der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, 2003.
- HUNT, M.: *Dějiny psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-386-2.
- KOSOVÁ, B.: *Výbrané kapitoly z porovnávej pedagogiky a alternatívne pedagogické koncepcie*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 1996. ISBN 80-88825-34-2.
- NEUHOLD, H.: *Festschrift für Alber Höfer*. München: Don Bosco, 2003.
- PERLS, F.: *Gestalt terapie doslova*. Olomouc : Votobia, 1996. ISBN 80-7198-115-X.
- PETZOLD, H.G., BROWN, G.I.: *Gestalt-pädagogik*. München: Verlag J.Pfeiffer, 1977.
- POHLHAMMER, K.: *Gestaltpädagogisch-orientierter Musikunterricht in der Sonderschule*. Salzburg : Seminargruppe ASO VA, an der Päd.akademie des Bundes ins Salzburg, 1999.
- REICHEL, R.; SCALA, E.: *Das ist Gestaltpädagogik*. Münster: Ökoptopia, 1999.
- ZELINA, M.: *Alternatívne školstvo*. Bratislava : IRIS, 2000. ISBN 80-88778-98.

Summary: The contribution extends the knowledge of a new direction in pedagogy that was in Slovakia merely unknown in theory and only partially implemented. The aim of the contribution is to characterize the roots of gestaltpedagogy, its main principals and methods and to describe institutions of further education for teachers in gestaltpedagogy, their history, goals, and activity area.

LESOOCHRANÁRSKA ŠKOLA 2008

Nadácia Zelená nádej vyhlasuje celoslovenskú súťaž Lesoochranárska škola 2008. Súťaže sa môže zúčastniť každá základná a stredná škola, ktorej študenti a pedagógovia v období od 1. apríla do 18. mája 2008 prispejú svojimi zaujímavými a podnetnými aktivitami k ochrane lesov a ich lepšiemu poznaniu.

Cieľ súťaže: Poznať chránené a iné cenné lesné územia v svojom okolí, rozdiely medzi prirodzenými a umelými lesmi, negatívne dôsledky ničenia starých prirodzených lesov a nadmerného odlesňovania a vedieť, ako môžu k ochrane lesov prispieť aj oni.

Bližšie informácie o súťaži: www.gpf.sk, e-mail: maria@gpf.sk

VZŤAHOVÁ NORMA A MOTIVÁCIA PRI HODNOTENÍ (VÝSTUP PEDAGOGICKÉHO SKÚMANIA)

Marián Valent, Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: Cieľom príspevku je prezentovať výsledky výskumu zameraného na využívanie vzťahovej normy pri hodnotení a motivačných prvkov hodnotenia. Vo výskume išlo o zistenie miery využívania individuálnej a sociálnej vzťahovej normy pri hodnotení, zistenie miery využívania motivačných faktorov hodnotenia a zistenie vzťahu medzi vzťahovou normou a využívaním motivačných prvkov hodnotenia.

KLúčové slová: hodnotenie, individuálna vzťahová norma pri hodnotení, sociálna vzťahová norma pri hodnotení, motivačné prvky hodnotenia, výskum

Úvod

Hodnotenie je jedným z najvýznamnejších prvkov práce každého učiteľa. Hodnotenie je prostriedkom zhromažďovania informácií o celkovej vedomostnej úrovni a o osobnostných vlastnostiach žiaka. Hodnotenie je zároveň výsledkom, ktorý spätne informuje o obtiažnosti a primeranosti požiadaviek kladených na žiaka a pre učiteľa znamenajú aj prehodnotenie vhodnosti podmienok a používaných metód. Hodnotenie je témou, ktorá je v našom školstve najviac tabuizovaná. Tento príspevok vznikol na základe potreby autora preskúmať tri vybrané prvky hodnotenia u učiteľov na stredných školách. Cieľom príspevku je prezentovať výsledky výskumu zameraného na využívanie vzťahovej normy pri hodnotení a motivačných prvkov hodnotenia.

Individuálna a sociálna vzťahová norma pri hodnotení

Hodnotenie významnou mierou ovplyvňuje pohľad žiaka na seba samého. Podľa toho aký spôsob hodnotenia využijeme, určujeme aj mieru sebavedomia a sebaocenenia žiaka. Učiteľ môže žiaka porovnávať:

- samého so sebou v čase - **individuálna vzťahová norma (ďalej IVN)**
- s iným žiakom, príp. so skupinou žiakov - **sociálna vzťahová norma (ďalej SVN)**

Zmena hodnotenia si vyžaduje od učiteľa najskôr zmenu postoja k samotnému žiakovi. Takáto zmena je veľmi náročná a od učiteľa si vyžaduje mnoho úsilia.

Motivácia hodnotením (ďalej MH)

Podľa M. Zelinu (1996, s. 5) je motivácia otázka „prečo“ ľudskému správaniu. Podľa mojich skúseností je v našom školstve mnohokrát odpoveďou na otázku prečo dosiahnutie dobrej známky. Znamka sa významnou mierou podieľa na motivácii žiakov lepších aj horších. V našej kultúre je známka nesmierne žiadaná a vyskytujú sa aj žiaci/žiačky, pre ktorých je známka dôležitejšia ako samotná vedomosť či zručnosť. Deti sa tak stávajú akými „filatelistami“.

Najpoužívanejšie metódy a techniky pre motiváciu hodnotením podľa M. Zelinu (1996, s.37-43) sú:

- vytvorenie pedagogickej situácie, aby mohol byť každý žiak hodnotený pozitívne,
- hodnotenie významných vecí,

- viac odmeňovania ako kritizovania (trestania).

Pre motiváciu žiaka je však veľmi dôležité, aby mu učiteľ pred samotným hodnotením oznámil, čo je cieľom úlohy, ktorú márobiť.

Projekt pedagogického skúmania

V tomto pedagogickom skúmaní sa venujem trom prvkom hodnotenia, ktoré považujem za dôležité a u nás sa im dosiaľ nevenovala dostatočná pozornosť. Toto pedagogické skúmanie sa uskutočnilo v roku 2006 na stredných školách Banskobystrického a Žilinského kraja.

Ciele pedagogického skúmania:

Zistiť mieru využívania individuálnej a sociálnej vzťahovej normy pri hodnotení;

Zistiť mieru využívania motivačných faktorov hodnotenia;

Zistiť vzťah medzi individuálnou/sociálnou vzťahovou normou a využívaním motivačných prvkov hodnotenia.

Hypotézy prieskumu:

H1: Individuálna vzťahová norma je vo všeobecnej zložke vzdelávania na školách využívaná v menšej miere ako sociálna vzťahová norma. ($H1_{stat}$ Priemerná hodnota IVN bude signifikantne nižšia ako priemerná hodnota SVN.)

H2: Individuálna vzťahová norma je v odbornej zložke vzdelávania na odborných školách využívaná v menšej miere ako sociálna vzťahová norma. ($H2_{stat}$ Priemerná hodnota IVN bude signifikantne nižšia ako priemerná hodnota SVN.)

H3: Individuálnu vzťahovú normu využívajú viac majstri OV ako učitelia odborných predmetov. ($H3_{stat}$ Priemerná hodnota IVN v odbornom výcviku bude signifikantne vyššia ako priemerná hodnota IVN v odborných predmetoch.)

H4: Nárastom využívania IVN pri hodnotení dochádza k poklesu využívania SVN pri hodnotení. ($H4_{stat}$ Korelácia medzi IVN a SVN je negatívna: r je z intervalu od -1 do 0.)

H5: Učitelia, ktorí využívajú vo väčšej miere individuálnu vzťahovú normu, využívajú vo väčšej miere aj motivačné prvky pri hodnotení. ($H5_{stat}$ Pozitívna korelácia medzi IVN a MH je signifikantne väčšia ako medzi SVN a MH.)

Metódy a nástroje:

Dotazník zisťuje mieru súhlasu pri troch premenných. Ku každej premennej sa vzťahujú štyri položky v dotazníku:

- **Individuálna vzťahová norma (IVN = položky 2, 5, 8 a 12)**
- **Sociálna vzťahová norma (SVN = položky 1, 4, 7 a 10)**
- **Motivácia hodnotením (MH = položky 3, 6, 9 a 11)**

Konečné znenie a usporiadanie jednotlivých dotazníkových položiek po predvýskume v dotazníku bolo:

1. Pri hodnotení porovnávam, či sa výkon žiaka zlepšil alebo zhoršil oproti výkonom ostatných žiakov. (SVN)
2. Žiaka hodnotím aj podľa priebehu jeho učebnej činnosti. (IVN)
3. V prípade, že žiak získa horšiu známku, umožním jej zlepšenie. (MH)
4. Pri mojom hodnotení je rozhodujúcim kritériom výsledok činnosti žiaka. (SVN)
5. Pri hodnotení rozlišujem, či sa žiakov výkon zlepšil, príp. zhoršil oproti jeho predchádzajúcim výkonom. (IVN)
6. Žiaka vždy hodnotím okamžite po výkone. (MH)
7. Hodnotenie je pre mňa prostriedkom na kontrolu žiakov. (SVN)

8. Pri hodnotení výkonu žiaka zohľadňujem jeho individualitu. (IVN)
9. Moji žiaci vedia, akým spôsobom budú hodnotení. (MH)
10. Výsledná známka v mojom predmete je aritmetickým priemerom čiastkových známok. (SVN)
11. Moji žiaci vedia, kedy budú hodnotení. (MH)
12. Žiakom dávam vždy príležitosť zhodnotiť, čo sa naučili. (IVN)

Pre posúdenie jednotlivých premenných som upravil hodnoty Likertovej škály na body:

- | | |
|---|----------------|
| 1 - plný súhlas respondenta s výrokom | 5 bodov |
| 2 - súhlas respondenta s výrokom | 4 body |
| 3 - respondent nemá vyhranený názor na výrok | 3 body |
| 4 - nesúhlas respondenta s výrokom | 2 body |
| 5 - silný nesúhlas respondenta s výrokom | 1 bod |

Hodnotu premenných IVN, SVN a MH u každého respondenta získame spočítaním bodov príslušnej štvorice položiek. Interpretujú sa na škále 4 - 20 bodov takýmto spôsobom:

- | | |
|---------|---|
| 4 - 7 | učiteľ nevyužíva pri hodnotení IVN, SVN, MH |
| 8 - 10 | učiteľ využíva pri hodnotení v malej miere IVN, SVN, MH |
| 11 - 14 | učiteľ využíva pri hodnotení v priemernej miere IVN, SVN, MH |
| 15 - 17 | učiteľ využíva pri hodnotení vo veľkej miere IVN, SVN, MH |
| 18 - 20 | učiteľ využíva pri hodnotení vo veľmi veľkej miere IVN, SVN, MH |

Charakteristika výskumnej vzorky

Výskumnou vzorkou boli učitelia stredných škôl v týchto

kategoriách:

- všeobecná zložka vzdelávania, ktorá zahŕňa všetky všeobecno-vzdelávacie (spoločenskovedné a prírodovedné) predmety,
- odborná zložka vzdelávania, ktorá zahŕňa odborné predmety a odborný výcvik.

Dotazník vyplnilo a poštou, príp. e-mailom zaslalo 524 učiteľov. Po vylúčení dotazníkov, ktoré neboli vyplnené kompletne bolo spracovaných 443 dotazníkov.

Zhrnutie výsledkov a diskusia

Zámerom tohto výskumu bolo zistiť mieru využívania individuálnej a sociálnej vzťahovej normy a motivačných prvkov pri hodnotení žiakov a vzťahy medzi nimi. Početnosť odpovedí v jednotlivých interpretačných škálach je spracovaná v tab.1. Ako je vidieť pri všetkých troch prvkoch hodnotenia nie sú v jednotlivých interpretačných škálach výrazné rozdiely v odpovediach respondentov podľa typu školy.

Tab.č. 1: Kontingenčná tabuľka odpovedí respondentov: podľa typu školy

| Prvky hodnotenia | Škála Typ školy | 4 - 7 | 8 - 10 | 11 - 14 | 15 - 17 | 18 - 20 | SPOLU |
|------------------|--------------------|----------|-----------|------------|------------|------------|------------|
| | | IVN | G | 0 | 1 | 16 | 43 |
| | SOU | 1 | 2 | 31 | 92 | 22 | 148 |
| | ZSŠ | 1 | 0 | 25 | 69 | 19 | 114 |
| | SPŠ | 0 | 1 | 16 | 67 | 21 | 105 |
| | SPOLU | 2 | 4 | 88 | 271 | 78 | 443 |
| SVN | G | 0 | 7 | 50 | 14 | 5 | 76 |
| | SOU | 2 | 8 | 76 | 57 | 5 | 148 |
| | ZSŠ | 1 | 8 | 61 | 41 | 3 | 114 |
| | SPŠ | 0 | 4 | 57 | 37 | 7 | 105 |
| | SPOLU | 3 | 27 | 244 | 149 | 20 | 443 |
| MH | G | 0 | 0 | 7 | 29 | 40 | 76 |
| | SOU | 2 | 1 | 21 | 91 | 33 | 148 |
| | ZSŠ | 0 | 1 | 14 | 61 | 38 | 114 |
| | SPŠ | 0 | 0 | 8 | 47 | 50 | 105 |
| | SPOLU | 2 | 2 | 50 | 228 | 161 | 443 |

Pri používaní prvkov individuálnej vzťahovej normy sa až 61 % respondentov umiestnilo v rozpätí 15 - 17 bodov, čo znamená, že pri hodnotení využívajú prvky individuálnej vzťahovej normy vo veľkej miere.

Pri používaní prvkov sociálnej vzťahovej normy sa 55 % respondentov umiestnilo v rozpätí 11 - 14 bodov, čo znamená, že pri hodnotení využívajú prvky individuálnej vzťahovej normy v priemernej miere.

Pri používaní prvkov motivácie hodnotením sa 51 % respondentov umiestnilo v rozpätí 15 - 17 bodov, čo znamená, že pri hodnotení využívajú motivačné prvky hodnotenia vo veľkej miere.

Pre názornejšie zobrazenie výsledkov sú v tab.2 a 3 spracované základné štatistické charakteristiky pre všeobecnú a odbornú zložku vzdelávania podľa typu školy.

Okrem základného štatistického spracovania získaných údajov boli stanovené hypotézy, ktoré v nasledujúcom texte verifikujem. Následne pri zamietnutých hypotézach formulujem alternatívne hypotézy (závery) výskumu.

Tab. č. 2: Základné štatistické charakteristiky pre všeobecnú zložku vzdelávania

| Základné charakteristiky | IVN | | | | SVN | | | | MH | | | |
|--------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | G | SOU | ZSŠ | SPŠ | G | SOU | ZSŠ | SPŠ | G | SOU | ZSŠ | SPŠ |
| početnosť | 76 | 58 | 53 | 52 | 76 | 58 | 53 | 52 | 76 | 58 | 53 | 52 |
| priemer | 15,8 | 15,9 | 15,5 | 16,3 | 12,9 | 13,9 | 13,0 | 13,9 | 17,3 | 16,4 | 16,2 | 17,3 |
| rozptyl | 4,4 | 4,6 | 4,9 | 3,1 | 3,9 | 4,7 | 5,2 | 4,3 | 3,7 | 5,2 | 5,5 | 2,8 |
| smerodajná odchýlka | 2,1 | 2,1 | 2,2 | 1,7 | 2 | 2,2 | 2,3 | 2,1 | 1,9 | 2,3 | 2,4 | 1,7 |
| variálny koeficient (%) | 13,2 | 13,5 | 14,2 | 10,8 | 15,3 | 15,5 | 17,5 | 15 | 11,2 | 13,9 | 14,5 | 9,7 |

Tab. č. 3: Základné štatistické charakteristiky pre odbornú zložku vzdelávania

| Základné charakteristiky | IVN | | | | SVN | | | | MH | | | |
|--------------------------|-----|------|------|------|-----|------|------|------|----|------|------|------|
| | G | SOU | ZSŠ | SPŠ | G | SOU | ZSŠ | SPŠ | G | SOU | ZSŠ | SPŠ |
| početnosť | x | 90 | 61 | 53 | x | 90 | 61 | 53 | x | 90 | 61 | 53 |
| priemer | x | 15,4 | 15,9 | 15,6 | x | 14,1 | 14,4 | 14,3 | x | 15,9 | 16,8 | 17 |
| rozptyl | x | 4,7 | 3,4 | 2,9 | x | 4,1 | 2,9 | 4,2 | x | 4,5 | 2,8 | 3,9 |
| smerodajná odchýlka | x | 2,2 | 1,8 | 1,7 | x | 2 | 1,7 | 2 | x | 2,1 | 1,7 | 2 |
| variálny koeficient (%) | x | 14 | 11,5 | 11 | x | 14,4 | 11,9 | 14,3 | x | 13,4 | 9,9 | 11,6 |

H1: Individuálna vzťahová norma je vo všeobecnej zložke vzdelávania na školách využívaná v menšej miere ako sociálna vzťahová norma.

V tab. 4 sú zobrazené výsledky testu významnosti rozdielov priemerného skóre všeobecnej zložky vzdelávania podľa typu školy.

Na základe týchto výsledkov bola hypotéza H1 pre všetky stredné školy (G, SOU, ZSŠ, SOŠ) zamietnutá s $p \ll 0,001$. Priemerná hodnota IVN bola signifikantne vyššia ako priemerná hodnota SVN.

| Typ školy | IVN | | SVN | | t | $t_{krit.}$ | p |
|-----------|-----------|---------|-----------|---------|-----|-------------|---|
| | \bar{x} | s_n^2 | \bar{x} | s_n^2 | | | |
| G | 15,8 | 4,4 | 12,9 | 3,9 | 8,7 | 1,98 | 0 |
| SOU | 15,6 | 4,7 | 14,0 | 4,3 | 6,5 | 1,97 | 0 |
| ZSŠ | 15,7 | 4,1 | 13,7 | 4,4 | 7,3 | 1,97 | 0 |
| SOŠ | 15,9 | 3,1 | 14,1 | 4,2 | 6,9 | 1,97 | 0 |

Tab. č. 4: Test významnosti rozdielov priemerného skóre: podľa typu školy

Bola prijatá alternatívna hypotéza (H1.2): Individuálna vzťahová norma je vo všeobecnej zložke vzdelávania na školách využívaná vo väčšej miere ako sociálna vzťahová norma.

H2: Individuálna vzťahová norma je v odbornej zložke vzdelávania na odborných školách využívaná v menšej miere ako sociálna vzťahová norma.

V tab. 5 sú zobrazené výsledky testu významnosti rozdielov priemerného skóre odbornej zložky vzdelávania

| Typ školy | IVN | | SVN | | t | $t_{krit.}$ | p |
|-----------|-----------|---------|-----------|---------|-----|-------------|---|
| | \bar{x} | s_n^2 | \bar{x} | s_n^2 | | | |
| SOU | 15,4 | 4,7 | 14,1 | 4,1 | 4,3 | 1,98 | 0 |
| ZSŠ | 15,9 | 3,4 | 14,4 | 2,9 | 4,8 | 1,98 | 0 |
| SOŠ | 15,6 | 2,9 | 14,3 | 4,2 | 3,6 | 1,98 | 0 |

Vysvetlivky: aritmetický priemer (\bar{x}), rozptyl (s_n^2), vypočítaná t-štatistika (t), kritická hodnota t-testu ($t_{krit.}$), hladina významnosti (p)

podľa typu školy.

Na základe výsledkov zobrazených v tab. 5 bola hypotéza H2 pre odbornú zložku vzdelávania zamietnutá s $p \ll 0,001$. Priemerná hodnota IVN bola signifikantne vyššia ako priemerná hodnota SVN.

Bola prijatá alternatívna hypotéza (H2.2): Individuálna vzťahová norma je v odbornej zložke vzdelávania na školách využívaná vo väčšej miere ako sociálna vzťahová norma.

Hypotézy H1 a H2 smerovali k tvrdeniu, že individuálna vzťahová norma je na školách využívaná v menšej miere a učiteľia skôr uprednostňujú sociálnu vzťahovú normu pri

hodnotení. Tento predpoklad sa nepotvrdil a IVN je podľa výrokov respondentov využívaná na školách vo väčšej miere ako SVN. Odpovede

respondentov na položky, ktoré boli sformulované protikladne, sú v podstate rovnaké. Napr. pri položke „Pri hodnotení porovnávam, či sa výkon žiaka zlepšil alebo zhoršil oproti výkonom ostatných žiakov“ odpovedalo až 363 respondentov ÁNO a pri položke „Pri hodnotení rozlišujem, či sa žiakov výkon zlepšil, príp. zhoršil oproti jeho predchádzajúcim výkonom“ odpovedalo 413 respondentov ÁNO. Odpovede na tieto dve položky nemali byť rovnaké, príp. blízke. Ak učiteľ

Tab. č. 5: Test významnosti rozdielov priemerného skóre: odborná zložka vzdelávania

pri hodnotení porovnáva žiaka samého so sebou, pravdepodobne (IVN) nebude pri tom istom hodnotení porovnávať žiaka aj s ostatnými žiakmi (SVN). Aj tento príklad naznačuje určitú nezámernú (či zámernú?) falzifikáciu odpovedí. Podobne odpovedali respondenti aj na ostatné položky IVN a SVN v hodnotení. Je teda na mieste otázka, do akej miery sa respondenti zamysleli nad jednotlivými položkami dotazníka, príp. či odpovedali úprimne.

H3: Individuálnu vzťahovú normu využívajú viac majstri OV ako učitelia odborných predmetov.

V tab. 6 sú zobrazené výsledky testu významnosti rozdielov priemerného skóre odborných predmetov a odborného výcviku podľa typu školy.

Hypotéza H3 bola zamietnutá. Individuálna vzťahová

Tab. č. 6: Test významnosti rozdielov priemerného skóre: odborné predmety a odborný výcvik

| Typ školy | IVN OP | | IVN OV | | t | t _{krit.} | p |
|-----------|-----------|---------|-----------|---------|-------|--------------------|------|
| | \bar{x} | s_n^2 | \bar{x} | s_n^2 | | | |
| SOU | 15,3 | 6,6 | 15,6 | 2,0 | -0,96 | 2,00 | 0,34 |
| ZSS | 15,8 | 3,6 | 16,5 | 1,4 | -0,85 | 1,99 | 0,40 |

norma nie je v odbornom výcviku na školách využívaná vo väčšej miere ako sociálna vzťahová norma.

Neexistuje ani dostatok dôkazov pre prijatie alebo zamietnutie H3.0.: Priemerná hodnota IVN pre OP bola rovnaká ako priemerná hodnota IVN pre OV.

Naformulovaná hypotéza smerovala k tvrdeniu, že individuálna vzťahová norma je na odbornom výcviku využívaná vo väčšej miere a učitelia odborných predmetov menej využívajú individuálnu vzťahovú normu pri hodnotení. Tento predpoklad sa nepotvrdil a IVN je podľa výrokov respondentov využívaná na odborných školách v oboch skupinách respondentov v rovnakej miere. Pri hľadaní možných dôvodov neprijatia mnou stanovenej hypotézy som uvažoval nad týmito dôvodmi (ktoré som pravdepodobne nebral do úvahy pri jej formulácii) - bez nároku na úplnosť:

- majster OV je v mnohých profesiách vykonávateľom objednávok rôznych zákazníkov a zároveň je zodpovedný za kvalitu odvedenej práce - to nesmeruje k učeniu žiakov, ale žiaci musia vykonávať príkazy na odvedenie výkonu,
- majster OV nemá dostatok času zdôvodňovať svoje hodnotenie a skôr sa zameriava na hodnotenie samotného výkonu, ako cesty, ktorou sa žiak k výsledku dopracoval.

H4: Nárastom využívania IVN pri hodnotení dochádza k poklesu využívania SVN pri hodnotení. (H4_{stat}. Korelácia medzi IVN a SVN je negatívna: r je z intervalu od -1 do 0.)

Túto hypotézu som verifikoval v rôznych kategoriálnych premenných. V tab. 7 sú spracované výsledky na overenie

| Kategoriálna premenná | r | Verifikácia hypotézy |
|-----------------------|------|----------------------|
| Gymnázia | 0,01 | zamietam |
| Odborné školy | 0,11 | zamietam |
| Odborné predmety | 0,05 | zamietam |
| Odborný výcvik | 0,36 | zamietam |

Tab.7 Výsledky pre H4 podľa kategoriálnych premenných

uvedenej hypotézy.

Hypotéza H4 bola zamietnutá. Vo všetkých mnou analyzovaných prípadoch (špecifikovaných podľa kategoriálnych premenných) bol korelačný koeficient v intervale 0-1, čo svedčí o pozitívnej koreláci. Vysvetlenie tohto paradoxu som sa pokúsil naformulovať už pri hypotézach H1 a H2. Aj výsledkami tejto korelačnej analýzy sa preukázal rovnaký trend, ako v predchádzajúcich dvoch hypotézach.

Na prijatie alternatívnej hypotézy „Nárastom využívania IVN pri hodnotení dochádza k nárastu využívania SVN pri hodnotení. (H4_{stat}. Korelácia medzi IVN a SVN je pozitívna: r je z intervalu od 0 do 1.)” nie je dostatok dôkazov.

H5: Učitelia, ktorí využívajú vo väčšej miere individuálnu vzťahovú normu, využívajú vo väčšej miere aj motivačné prvky pri hodnotení. (H5_{stat}. Pozitívna korelácia medzi IVN a MH je signifikantne väčšia ako medzi SVN a MH.)

Túto hypotézu som verifikoval v rôznych kategoriálnych premenných. V tab.2 sú spracované výsledky na overenie uvedenej hypotézy.

Hypotéza H5 bola prijatá (až na prípad - odborný výcvik). Vo všetkých analyzovaných prípadoch (špecifikovaných podľa kategoriálnych premenných) bol korelačný koeficient v intervale 0 - 1, čo svedčí o pozitívnej koreláci. Zároveň test rozdielu medzi korelačnými koeficientmi preukázal rozdielnosť korelačných koeficientov IVN-MH a SVN-MH. Rozdiely medzi korelačnými koeficientmi sú štatisticky rozlíšiteľné, s výnimkou jedného, pri ktorom je síce „r” pri IVN-MH väčšie ako pri SVN-MH, avšak nebol zaznamenaný signifikantný rozdiel medzi nimi. Nie je teda dostatok dôkazov na prijatie hypotézy H5 v kategoriálnej premennej „odborný výcvik”.

Záver

Cieľom tohto príspevku bolo prezentovať výsledky pedagogického skúmania zameraného na využívanie individuálnej vzťahovej normy, sociálnej vzťahovej normy pri hodnotení a motivačných prvkov hodnotenia. Hodnotenie žiakov je totiž jedným z najproblematickejších bodov nášho školstva a učiteľ mnohokrát nevie zdôvodniť v argumentačnej

rovine svoje vlastné hodnotenie.

Výsledky prieskumu, ktorý je prezentovaný v tejto práci, prinášajú cenné výsledky pre učiteľa v podobe spätnej väzby na jeho spôsob hodnotenia žiakov. Len poukázanie na jeho vlastné spôsoby hodnotenia nielen z vlastného pohľadu, ale aj z pohľadu žiakov mu umožní zmeniť svoje postoje k problematike hodnotenia. Považujem túto cestu vlastného spoznávania za veľmi potrebnú a pre učiteľa doslova nevyhnutnú. Len na základe podobných zistení totiž dokáže aj on rozvíjať svoju sebareflexiu a cez ňu aj svoje sebahodnotenie.

Tento problematiku je potrebné sa venovať vo väčšej miere

ako doteraz, najmä z dôvodu formovania žiakovho sebahodnotenia na základe hodnotenia učiteľa. Ide o veľmi citlivý problém nášho školstva, ktorý si mnoho učiteľov ani neuvedomuje, keď hodnotí a klasifikuje žiakov výkon. Hodnotenie totiž nie je len o tom, či žiak zvládol alebo nezvládol obsah môjho predmetu, zväčša aj tak zosobnený predstavami učiteľa, čo je potrebné, aby žiak vedel.

Pre ďalší výskum (teraz už skôr pre potreby akčného výskumu v triede) by bolo vhodné spracovať okrem dotazníka pre učiteľa (autodotazníka) aj dotazník pre žiakov a výsledky porovnať a prijať určité opatrenia zo strany učiteľa, príp. aj žiakov.

Tab.2 Výsledky pre H5 podľa kategoriálnych premenných

| Kategoriálna premenná | n | IVN-MH r | SVN-MH r | p | Verifikácia hypotézy |
|-----------------------|-----|----------|----------|---------|----------------------|
| Gymnázia | 76 | 0,41 | 0,06 | <0,05 | prijíamam |
| Odborné školy (spolu) | 367 | 0,45 | 0,17 | <<0,001 | prijíamam |
| Odborné školy (VZV) | 163 | 0,48 | 0,27 | <0,05 | prijíamam |
| Odborné školy (OZV) | 204 | 0,42 | 0,09 | <<0,001 | prijíamam |
| Odborné predmety | 158 | 0,46 | 0,14 | <<0,01 | prijíamam |
| Odborný výcvik | 46 | 0,30 | 0,09 | =0,31 | zamietam |

Vysvetlivky: n - početnosť, r - korelačný koeficient, p - hladina významnosti

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ZELINA, M.: *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. 2.vyd. Prešov: MC, 1996. 71 s. ISBN 80-8045-042-0

Summary: The aim of the article is to present the results of research focusing on the use of norm-referencing in assessment and motivational elements in assessment. The research dealt with the extent to which individual and social norm-referencing are used in assessment, and to find out the extent of the use of motivational factors in assessment and the relationship between norm-referencing and the use of motivational elements in assessment.

TESTOVANIE JAZYKA V KONTEXTE NÁVRH ŠPECIFIKÁCIE MATURITNEJ SKÚŠKY Z CUDZÍCH JAZYKOV

Danica Gondová, Daniela Sršníková, Fakulta prírodných vied, Žilinská univerzita, Žilina

Anotácia: V článku sa zaoberáme návrhom špecifikácie maturitnej skúšky, ktorý je výsledkom projektu KEGA nazvanom *Špecifikácia výstupného maturitného testu z CJ*. Prvá časť špecifikácie externej časti určuje podmienky testovania jazyka v kontexte. Bola vypracovaná na základe výsledkov pilotných testov zo šiestich CJ. Definuje vlastnosti textov, ktoré sa môžu vyskytnúť v teste a uvádza šesť rôznych typov úloh, ktoré sa môžu v testoch použiť a ktoré umožňujú rovnomerné testovanie jazykových štruktúr a lexikálnych jednotiek. Ide o tieto úlohy: výber odpovede zo štyroch možností, modifikovaný cloze, slovtvorba, vytvorenie správneho slovesného tvaru, výber slov z banky a oprava chýb.

KLúčové slová: špecifikácia, jazyk v kontexte, vlastnosti textov, typy úloh

V roku 2006 začal riešiteľský tím pozostávajúci z pracovníkov Prírodovedeckej fakulty Žilinskej univerzity v Žiline, Pedagogickej fakulty UK v Bratislave a ŠPÚ v Bratislave pracovať na projekte KEGA, cieľom ktorého je vypracovať jednotnú špecifikáciu maturitných testov z cudzích jazykov.

Špecifikácia výstupného testu maturitnej skúšky z cudzích jazykov (CJ) je verejný dokument a jej cieľom je podrobne vyšpecifikovať ciele a podmienky maturitnej skúšky z cudzích jazykov (anglický, francúzsky, nemecký, ruský, španielsky,

talianky). Určená je trom cieľovým skupinám:

1. žiakom SŠ, ktorí sa pripravujú na maturitnú skúšku z CJ (a ich rodičom),
2. učiteľom, ktorí pripravujú žiakov na maturitnú skúšku z CJ,
3. tvorcom úloh, ktorí spolupracujú s ŠPÚ na tvorbe testovacích úloh z CJ.

Maturitná skúška z cudzích jazykov je výstupnou skúškou, vychádza z cieľových požiadaviek na vedomosti a zručnosti maturantov a vzdelávacieho štandardu a zodpovedá úrovni

B2 (úroveň A) alebo úrovni B1 (úroveň B) Spoločného európskeho referenčného rámca Rady Európy.

V prvom roku riešenia projektu sme sa sústredili na vypracovanie špecifikácie pre testovanie jazykových štruktúr a lexikálnych jednotiek - teda testovanie jazyka v kontexte. Testovanie jazyka v kontexte je v súčasnosti trend, ktorý prevláda vo väčšine krajín. Učitelia CJ dnes už neočakávajú, že ich žiaci budú schopní opisovať a analyzovať jednotlivé gramatické štruktúry, že budú prekladať texty, alebo sa učiť jazyk len preto, aby mohli čítať literatúru. Chcú, aby sa ich žiaci učili jazyk kvôli komunikácii v ňom. Inými slovami, primárnym cieľom cudzojazyčného vyučovania dnes je získanie komunikatívnej kompetencie, alebo nadobudnutie schopnosti komunikovať efektívne a spontánne v rôznych situáciách. Učitelia nepopierajú, že gramatická kompetencia je integračnou súčasťou komunikatívnej kompetencie, ale mnohí z nich zastávajú názor, že gramatika sa má stať dôležitým zdrojom efektívnej komunikácie a nie predmetom štúdia (Purpura 2004: 3). Od žiakov sa očakáva, že zvládnu nielen formy jednotlivých gramatických štruktúr, ale aj ich význam a pragmatické funkcie a budú ich vedieť vhodne používať v rôznych situáciách. V súčasnosti sa teda gramatika a slovná zásoba testujú v kontexte, vďaka čomu sa úlohy stávajú autentickjšie a žiak sa rozhoduje pre správny tvar na základe významu daného textu.

Porovnanie maturitných testov z jednotlivých cudzích jazykov ukázalo, že pri testovaní jazyka v kontexte sa v jednotlivých testoch používa sedem rôznych typov úloh. Všetky z nich sme sa rozhodli zaradiť do pilotných testov, aby sme zistili, ako si študenti s jednotlivými úlohami poradia a či budú v riešení jednotlivých úloh rozdiely. Išlo o nasledovné úlohy:

1. výber odpovede zo štyroch možností (multiple matching),
2. modifikovaný cloze,
3. slovotvorba,
4. vytvorenie správneho slovesného tvaru,
5. výber slov z banky,
6. výber slovies z banky a zároveň vytvorenie správneho slovesného tvaru,
7. doplnenie slova do medzery, pričom začiatkové písmeno/písmená slova sú dané a daný je aj počet písmen.

Do anglických pilotných testov sme okrem uvedených úloh zaradili aj opravu chýb. Ide o úlohu, v ktorej musia žiaci nájsť slová, ktoré sú vo vetách použité nesprávne a narúšajú ich štruktúru. Ide o úlohu, ktorá sa pomerne často vyskytuje v testoch AJ.

Pilotáž sa uskutočnila na základe stratifikovaného výberu žiakov a zrealizovali ju pracovníci ŠPÚ. Výber vzorky žiakov pre administráciu sa uskutočnil v decembri 2006 na základe databázy žiakov, ktorí sa prihlásili na maturitnú skúšku z CJ v roku 2007.

Pilotovanie rôznych typov úloh sa uskutočnilo na jar 2007. Vo všetkých jazykoch sme testovali žiakov na úrovni B, z anglického a nemeckého jazyka aj na úrovni A. Ukázalo sa, že výsledky, ktoré žiaci dosiahli, boli v jednotlivých jazykoch podobné a to aj napriek tomu, že v jednotlivých jazykoch sa až doteraz tradične používali len tri z vyššie uvedených úloh a výber z nich bol v každom jazyku iný.

Po pilotáži boli vypracované štatistické správy z pilotného

testovania. Správy obsahujú porovnanie výsledkov, ktoré dosiahli v testoch gymnazisti a žiaci ostatných typov škôl, základné vlastnosti jednotlivých testov a položkovú analýzu, súčasťou ktorej sú histogramy, obťažnosť a úspešnosť jednotlivých položiek, reliabilita a medzipoložková korelácia, citlivosť položiek a neriešenosť položiek. Pre vypracovanie špecifikácie bola dôležitá najmä informácia o neriešenosti položiek, ktorá bola v dvoch typoch úloh výrazne vyššia vo všetkých jazykoch ako v ostatných úlohách (až okolo 30%). Pritom nešlo o nedosiahnutosť, pretože úlohy sa nachádzali v strede testu a žiaci položky v nich vynechávali, pretože ich nedokázali riešiť.

Výsledky žiakov v pilotných testoch sme brali do úvahy pri vypracovávaní návrhu špecifikácie maturitných testov. Zahrnuli sme do nej šesť rôznych úloh, ktoré by sa mali v budúcnosti v maturitných testoch obmieňať, aby sa žiaci nesústredovali len na obmedzený počet úloh. V špecifikácii navrhujeme, aby jednotlivé úlohy rovnomerne testovali jazykové štruktúry a lexikálne jednotky. To znamená, že ak je v teste 40 položiek, 20 z nich by malo testovať lexikálne jednotky (slovnú zásobu) a ďalších 20 jazykové štruktúry (gramatiku). Rovnaký by mal byť aj pomer úloh, v ktorých žiak správnu odpoveď vyberá z daných možností, a produktívnych úloh, v ktorých žiak musí odpoveď samostatne vytvoriť. Testované gramatické štruktúry a slovná zásoba majú byť v súlade s cieľovými požiadavkami na vedomosti a zručnosti maturantov z daného cudzieho jazyka a so vzdelávacími štandardami.

Tematické zameranie textov použitých v teste by malo zodpovedať tematickým okruhom v 1. kapitole vzdelávacieho štandardu z cudzích jazykov a tematickým okruhom, ktoré sú uvedené v dokumente *Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov*. Texty by mali byť primerané veku žiaka a mali by byť určené pre čitateľov, ktorí sú vekovo a záujmovovo porovnateľní s maturantmi. Texty by mali byť prevzaté z autentických materiálov a zodpovedať danej testovanej úrovni (A, B alebo C). Ak si to testovaná úroveň vyžaduje, sú didakticky upravené.

Všetky položky v teste majú rovnakú váhu a sú hodnotené jedným bodom. Pravopisné a gramatické chyby sú neprípustné.

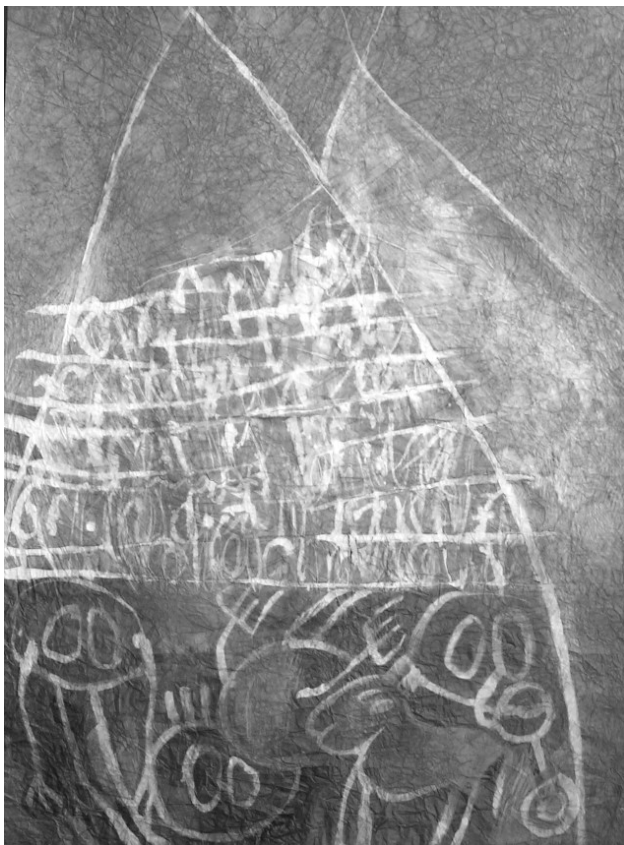
Pokiaľ ide o typy úloh, po vyhodnotení výsledkov pilotných testov sme do špecifikácie zahrnuli 6 z ôsmich pilotovaných úloh: výber odpovede zo štyroch možností, modifikovaný cloze, slovotvorbu, vytvorenie správneho slovesného tvaru, výber slov z banky a opravu chýb.

Úloha, ktorú dobre poznajú všetci žiaci, pretože sa doteraz vyskytovala v každom teste zo všetkých jazykov, je **výber odpovede zo štyroch možností**. Ide o úlohu, v ktorej si žiak vyberá správnu odpoveď zo štyroch možností, pričom vždy je len jedna odpoveď správna a testuje teda žiakovu pasívnu znalosť jazyka. V tomto type úlohy sa môžu testovať tak jazykové štruktúry, ako aj lexikálne jednotky. Ak ide o testovanie slovnej zásoby, žiak sa musí rozhodnúť, ktoré slovo má v danom kontexte správny význam. Inokedy sa žiak rozhoduje, ktorá z daných možností vytvára s nasledujúcim slovom kolokáciu. Gramatické položky umožňujú testovanie širokého rozsahu jazykových štruktúr. Tento typ

úlohy umožňuje testovanie časov, predložiek, spojok, členov, modálnych sloviac, vzťahných zámen, stupňovania prídavných mien, diskurzu vety, atď. Výhodou úlohy je, že jej hodnotenie je veľmi spoľahlivé a dá sa realizovať cez počítač. Nevýhodou je, že žiak má až 25 % šancu uhádnuť správnu odpoveď. Žiaci tento typ úlohy dobre poznajú a často sa s ním stretávajú na hodinách. Úspešnosť riešenia tejto úlohy bola dobrá, aj keď percento úspešnosti sa v jednotlivých jazykoch líšilo. Pri správne volených distraktoroch má úloha aj veľmi dobrú citlivosť. Neriešenosť úlohy je nulová, čo samozrejme vyplýva zo skutočnosti, že aj keď žiak nevie jednotlivé položky riešiť, môže sa pokúsiť správnu odpoveď uhádnuť.

V dotazníku žiaci hodnotili úlohu ako ľahkú alebo stredne ťažkú, len malé percento žiakov sa vyjadrilo, že úloha je príliš ľahká, alebo naopak ťažká a veľmi málo žiakov ju označilo za príliš ťažkú (najčastejšie išlo o taliansky jazyk). V dotazníkoch sa niekoľko žiakov vyjadrilo o tomto type úlohy veľmi pozitívne a dokonca navrhovali, aby bolo takýchto úloh v teste viac. V každom jazyku by ju vybralo do maturitného testu viac ako 50 % študentov. Výnimkou bol anglický jazyk úroveň B a ruský jazyk, kde by si ju vybralo len 42 %, a z talianskeho jazyka by si ju vybralo len 24 % žiakov. Prekvapujúce je, že veľa žiakov uviedlo, že sa s týmto typom úlohy stretávajú na hodinách len občas, zriedkavo alebo nikdy (až okolo 50 %), pretože práve táto úloha sa v maturitných testoch z CJ používa už niekoľko rokov.

Druhou úlohou, v ktorej žiak vyberá správnu odpoveď z daných možností, je vyplňanie medzier slovami z banky slov, v ktorej je desať správnych slov a päť distraktorov. Aj keď tento typ úlohy tiež umožňuje testovanie jazykových štruktúr, navrhujeme, aby sa používala na testovanie slovnej zásoby.



Jana Kožušková: *Hory súcna I., kombinovaná, 2005, 70x100*

Ide opäť o úlohu s výberom odpovede, je však náročnejšia ako predchádzajúca, pretože ku každej správnej odpovedi má žiak až 14 distraktorov, čo veľmi redukuje možnosť uhádnutia a reliabilita úlohy môže byť z tohto pohľadu veľmi vysoká. Pri riešení úlohy žiak sa musí rozhodnúť, ktoré slovo z banky sa hodí do medzery významovo i gramaticky, pretože si musí uvedomiť, či do medzery treba doplniť podstatné meno, sloveso, prídavné meno, príslovku, alebo spojku. V banke je obvykle niekoľko slov, ktoré patria k rovnakému slovnému druhu, a preto nestačia gramatické vedomosti a žiak sa musí rozhodovať, ktorá z možností sa hodí do medzery aj z významového hľadiska.

Odpovede žiakov v dotazníku potvrdili, že ide o náročnejšiu úlohu, ako je výber zo štyroch možností a okrem žiakov študujúcich taliansky jazyk ju všetci označili za stredne ťažkú, ťažkú alebo príliš ťažkú. Z odpovedí žiakov vyplýva aj to, že sa s takýmto typom úlohy stretávajú v škole len občas, zriedkavo alebo nikdy a väčšina z nich by si ju do maturitného testu nevybrala. Aj napriek takýmto odpovediam však možno skonštatovať, že výsledky, ktoré žiaci dosiahli v tejto úlohe, boli porovnateľné s výsledkami v iných úlohách.

Tretou úlohou, ktorá testuje pasívnu znalosť jazyka, je oprava chýb. Túto úlohu sme pilotovali len v AJ, pretože v testoch z AJ sa tento typ úlohy vyskytuje, ale v ostatných jazykoch je menej známy. V texte musí žiak nájsť tie slová, ktoré sú v ňom navyše a sú použité nesprávne. Pritom slová, ktoré žiak vyberie, musia byť jednoznačne nesprávne použité. Nesmú to byť slová, ktoré nie sú v danom texte nevyhnutné a text by bol správny aj bez nich. Napr.: *This is the man who he travelled to Prague with us.* V tejto vete je osobné zámeno *he* použité nesprávne.

Takýto typ úlohy umožňuje testovanie stavby vety a rôznych prvkov diskurzu. O jej obtiažnosti sa žiaci vyjadrovali rôzne a väčšina z nich ju označila za stredne ťažkú. Úspešnosť jej riešenia je porovnateľná s ostatnými úlohami, a preto navrhujeme, aby bola zaradená do špecifikácie. Predtým, ako sa tento typ úlohy zaradi do maturitných testov, je však potrebné, aby sa s ním žiaci dôkladne oboznámili a pochopili, ktoré prvky jazyka úloha testuje.

V ďalšej úlohe, ktorá bola zaradená do pilotného testu, žiaci vyberali do medzier slovesá z banky (počet sloviac je zhodný s počtom medzier) a zároveň ich dávali do správneho tvaru. Na jednej strane ide o úlohu s výberom odpovede a testovaním slovnej zásoby, pretože žiaci sa musia podľa kontextu rozhodnúť, ktoré slovesá použijú do jednotlivých medzier, ale druhá časť úlohy je produktívna, pretože žiaci musia dať sloveso do správneho tvaru. Žiaci považujú túto úlohu za veľmi ťažkú a výsledky, ktoré v pilotnom teste dosiahli, náročnosť úlohy potvrdzujú. Problémom je úlohu hodnotiť, pretože niektorí žiaci splnia prvú časť úlohy a sloveso použijú z významového hľadiska správne, nedajú ho však do správneho tvaru. Iní žiaci zasa použijú správny gramatický tvar, ale z významového hľadiska je sloveso nesprávne. Niektorí žiaci tieto položky neriešili vôbec a práve v tomto type úlohy bola neriešenosť podstatne vyššia ako v iných úlohách (v niektorých jazykoch až 30 % - NJ, FJ, SJ, RJ). Z vyššie uvedených dôvodov sme sa rozhodli tento typ úlohy nezaraďovať do návrhu špecifikácie maturitného testu.

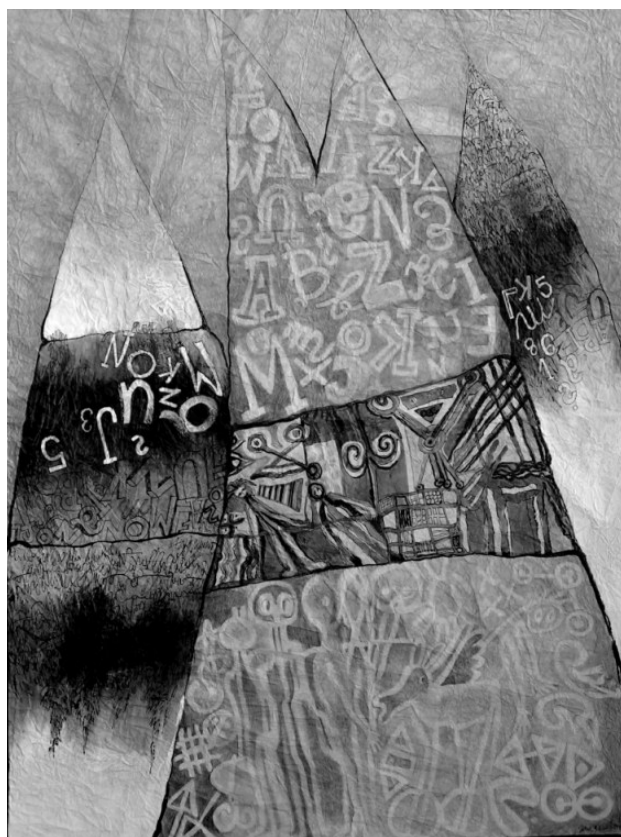
Ďalšie štyri úlohy boli produktívne, t.j. žiaci nemali možnosť výberu, ale museli odpovedať sami vytvoriť, čo je prirodzene oveľa náročnejšie. Produktívne úlohy majú vyššiu reliabilitu, pretože žiaci nemôžu hádať, ale na druhej strane je ich hodnotenie náročnejšie, pretože v našich podmienkach sa zatiaľ nedá robiť počítačom.

Jednou z týchto úloh je modifikovaný cloze. V tomto type úlohy sú v texte vynechané slová, ktoré musí žiak doplniť na základe svojich vedomostí. Úloha testuje jazykové štruktúry, nie slovnú zásobu a vynechávajú sa pomocné slovesá, členy, predložky, prívlastňovacie zámená, spojky, vzťažné zámená, modálne slovesá a podobne. Aj keď mnohí žiaci sa s touto úlohou na hodinách často nestretávajú, riešili ju dobre a jej úspešnosť bola porovnateľná s ostatnými úlohami. V niektorých jazykoch (AJ, NJ) bola neriešenosť tejto úlohy okolo 20%, čo sa dá vysvetliť tým, že žiak nemôže hádať a odpovedať buď vie, alebo nevie. Svoju úlohu tu mohla zohrať aj skutočnosť, že žiaci sa s touto úlohou na hodinách stretávajú len veľmi málo. Výhodou úlohy je, že umožňuje produktívne testovať mnohé jazykové štruktúry i diskurz na rôznych úrovniach a môže veľmi dobre odlišiť dobrých žiakov od slabších.

Slovotvorbu považovali žiaci, ktorí študujú AJ, za pomerne ľahkú a vyjadrili sa, že sa s takýmto typom úlohy na hodinách stretávajú. Žiaci študujúci ostatné jazyky ju označili za stredne ťažkú až ťažkú a na hodinách sa s ňou nestretávajú. Dá sa to zdôvodniť tým, že v testovaní AJ sa práve táto úloha používa už niekoľko rokov, v ostatných jazykoch však doteraz zaradená nebola. Úloha testuje znalosť slovnej zásoby a žiak sa v nej na základe kontextu musí rozhodnúť, aký slovný druh treba do medzery v texte doplniť. Úlohou žiaka je zmeniť jeden slovný druh na iný, napr. prídavné meno na sloveso, na príslovku alebo na podstatné meno. Nemusí sa rozhodovať o význame slova, pretože slovo, ktoré musí použiť je napísané buď na konci riadka alebo vedľa medzery v zátvorke, aby však vedel, aký tvar musí doplniť, musí pochopiť text. Celkovo hodnotili žiaci túto úlohu kladne a výsledky, ktoré v nej dosiahli, sú porovnateľné s výsledkami v ostatných úlohách.

Slovesné tvary sa testujú v ďalšej produktívnej úlohe. Za medzerou je v zátvorke uvedené sloveso v neurčitku a žiaci ho musia dať do správneho tvaru na základe kontextu. Úlohu považujú za ťažkú vo všetkých jazykoch s výnimkou TJ a to aj napriek tomu, že sa s ňou na hodinách stretávajú často - s výnimkou NJ a RJ. Úloha umožňuje testovanie gramatických časov, pasívnych tvarov, neurčitkov, gerundia a pod. Pri rozhodovaní sa o tom, ktorý čas použiť, musí žiak sledovať v texte príslovkové určenia času, alebo iné údaje uvedené v kontexte (a iné slovesá), ktoré mu poskytnú informácie o tom, kedy sa dej uvedený v texte odohrával. Žiak musí rozmýšľať nielen nad gramatickým tvarom daného slovesa, ale aj nad použitím a významom daného času.

Posledná produktívna úloha, ktoré sme pilotovali, je dopĺňovanie plnovýznamových slov do textu, pričom môže byť dané prvé písmeno alebo prvé písmená slova a je daný aj počet písmen. Vo všetkých jazykoch ju žiaci označili za ťažkú alebo veľmi ťažkú a uviedli, že na hodinách sa s ňou nestretávajú. V porovnaní s inými úlohami v pilotnom teste mala táto úloha veľmi vysokú neriešenosť (nad 30%). Po vyhodnotení výsledkov sme dospeli k názoru, že úloha nemá



Jana Kožušková: Hory súcna II., kombinovaná, 2005, 70x100

dostatočnú reliabilitu (ani validitu), pretože žiaka núti myslieť rovnakým spôsobom, ako myslel autor textu a neumožňuje mu použitie synonymických výrazov, alebo slov, ktoré by sa do textu hodili, ale nezhodujú sa s požadovaným počtom písmen. Domnievame sa, že úloha môže byť veľmi zaujímavá pri nácviku, t.j. ako cvičenie v triede, ale v teste je počítanie počtu písmen príliš stresujúce a náročné na čas. Žiaci vyjadrovali v dotazníkoch podobné názory. Z týchto dôvodov sme úlohu do návrhu novej špecifikácie nezaradili.

V novej špecifikácii navrhujeme, aby vo všetkých jazykoch, z ktorých môžu žiaci maturovať, mali texty, ktoré sa používajú na tvorbu úloh rovnakú dĺžku, t.j. 150 - 200 slov. Pomer úloh s výberom odpovede a produktívnych úloh a pomer úloh testujúcich jazykové štruktúry a slovnú zásobu by mal byť vo všetkých jazykoch rovnaký, aby žiaci bez ohľadu na jazyk mali v maturitnej skúške rovnaké podmienky. Do špecifikácie sme zahrnuli šesť rôznych úloh, ktoré sa budú môcť vzájomne kombinovať, čím by sme chceli predísť tomu, aby sa žiaci venovali len nácviku limitovaného počtu úloh. Pretože však úspešnosť v cudzojazyčnom teste nespočíva len v zvládnutí požadovaných zručností a jazykových prostriedkov, ale aj v zvládnutí techník a stratégií testovania, je potrebné, aby žiaci poznali jednotlivé typy úloh a vedeli, ako k ich riešeniu pristupovať. Počas prípravy na skúšku by sa teda mali so všetkými typmi úloh dôkladne oboznámiť.

Externá maturitná skúška má samozrejme okrem testu z gramatiky a slovnej zásoby ešte ďalšie dve časti - čítanie s porozumením a počúvanie s porozumením. Tím riešiteľov pracuje v tomto roku na špecifikácii týchto testov a v roku 2008 budeme pracovať na návrhu špecifikácie internej časti maturitnej skúšky. Po vypracovaní návrhu špecifikácie pre

externú časť maturitnej skúšky bude návrh koncom roka 2007 zverejnený na stránkach ŠPÚ spolu s príkladmi úloh, aby ho mohli učitelia a verejná odbornosť pripomenovať. Návrh

špecifikácie pre internú časť bude zverejnený najneskoršie do konca roka 2008.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Purpura, James E. 2004. *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press. 2004.
- Read, John. 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press. 2000.
- Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z anglického jazyka, úroveň A. 2004. Štátny pedagogický ústav. Bratislava 2004. Prístupné na: http://www.statpedu.sk/buxus/docs/Maturita/Cielove_poziadavky/CP_ANGLICKY_JAZYK_A.pdf
- Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z anglického jazyka, úroveň B. 2004. Štátny pedagogický ústav. Bratislava 2004. Prístupné na: http://www.statpedu.sk/buxus/docs/Maturita/Cielove_poziadavky/CP_ANGLICKY_JAZYK_B.pdf
- Common European Framework. 2007. Prístupné na: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Juščáková, Zuzana 2007. Pilotné testovanie položiek maturitných testov 2007. Anglický jazyk. Správa o štatistickom spracovaní. ŠPÚ Bratislava 2007.
- Juščáková, Zuzana 2007. Pilotné testovanie položiek maturitných testov 2007. Francúzsky jazyk. Správa o štatistickom spracovaní. ŠPÚ Bratislava 2007.
- Juščáková, Zuzana 2007. Pilotné testovanie položiek maturitných testov 2007. Španielsky jazyk. Správa o štatistickom spracovaní. ŠPÚ Bratislava 2007.
- Juščáková, Zuzana 2007. Pilotné testovanie položiek maturitných testov 2007. Taliansky jazyk. Správa o štatistickom spracovaní. ŠPÚ Bratislava 2007.
- Ringlerová, Viera. 2007. Pilotné testovanie položiek maturitných testov 2007. Nemecký jazyk úroveň B. Správa o štatistickom spracovaní. ŠPÚ Bratislava 2007.
- Ringlerová, Viera. 2007. Pilotné testovanie položiek maturitných testov 2007. Nemecký jazyk úroveň A. Správa o štatistickom spracovaní. ŠPÚ Bratislava 2007.
- Ringlerová, Viera. 2007. Pilotné testovanie položiek maturitných testov 2007. Ruský jazyk úroveň B. Správa o štatistickom spracovaní. ŠPÚ Bratislava 2007.

Summary: *The article deals with the proposal of the specification of the Maturita examination that is the result of the KEGA project entitled Specification of the Maturita Achievement Tests in Foreign Languages. The first part of the external Maturita specification - language in use - is based on the results students achieved in pilot tests in six foreign languages. The article also deals with the qualities of texts used for the language in use tasks as defined in the specification, and introduces six tasks types included in the specification. The tasks make it possible to test language structures and lexical units*

ŠPECIFIKÁ PRÍPRAVY UČITELKY MŠ NA VÝTVARNÚ VÝCHOVU V PREDŠKOLSKEJ EDUKÁCIÍ

Gabriela Droppová, Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: *Príspevok sa zaoberá špecifikami prípravy učiteľky MŠ na výtvarnú výchovu (VV) v predškolskej edukácii. Plán práce vo výtvarnej výchove si učiteľka tvorí tak, aby spĺňal požadované kritéria. Výtvarné úlohy detí predškolského veku radí do metodických okruhov, tematických celkov, alebo výtvarných projektov*

Kľúčové slová: *plánovanie výtvarnej výchovy, metodické okruhy, tematické celky, výtvarné projekty*

Úvod

Výtvarnú výchovu v predškolskej edukácii charakterizuje niekoľko osobitostí a znakov. V dôsledku toho sa kladú špecifické nároky na osobnosť učiteľky materskej školy, na jej povahové vlastnosti, odborné pedagogické vedomosti a praktické zručnosti. V procese edukácie výtvarnej výchovy sa integrujú zmyslové skúsenosti s rozumovými vedomosťami, citovými zážitkami, doterajšími praktickými skúsenosťami a návykmi.

Učiteľka MŠ je profesionálka pre oblasť edukácie dieťaťa v MŠ. V rozsahu jej profesijných kompetencií má miesto aj príprava na vlastný vyučovací proces. S tým súvisia i špecifiká prípravy na VV v predškolskej edukácii.

Špecifiká prípravy a plánovanie VV

V podmienkach MŠ vedené učiteľkou s profesionálnou

kompetenciou vo VV sa očakáva množstvo žiadúcich činností:

Učiteľka MŠ by mala vykonávať tieto odborné činnosti:

- analyzovať vekové a individuálne potreby detí a v rozsahu týchto potrieb zaistiť profesionálnu starostlivosť o deti, ich výchovu a vzdelávanie;
- realizovať individuálne a skupinové vzdelávacie činnosti smerujúce cielavedome k rozvoju detí, rozširovaniu ich kompetencií (schopnosti, zručnosti, poznatkov, postojov)
- samostatne projektovať výchovné a vzdelávacie činnosti, uskutočňovať ich, hľadať vhodné stratégie a metódy pre individuálne a skupinové vzdelanie detí;
- využívať metodiky a uplatňovať didaktické prvky odpovedajúce veku a individualite detí;
- vykonávať evalvačnú činnosť - sledovať a posudzovať účinnosť vzdelávacieho programu, kontrolovať a hodnotiť výsledky svojej práce, sledovať a hodnotiť individuálne pokroky

detí v ich rozvoji a učení, monitorovať, kontrolovať a hodnotiť podmienky, v ktorých sa vzdelávanie uskutočňuje;

- výsledky evalvácie samostatne uplatňovať v projektovaní (plánovaní) i v procese vzdelávania;
- vykonávať poradenskú činnosť pre rodičov vo výchove a vzdelávaní ich detí v rozsahu zodpovedajúcim pedagogickým kompetenciám predškolského pedagóga a MŠ;
- analyzovať vlastné vzdelávacie potreby a naplňovať ich sebvzdelávacími činnosťami;
- evidovať názory, prania a potreby partnerov v oblasti vzdelávania (rodičov, spolupracovníkov, ZŠ, MsÚ) a na získané podnety reagovať.

Učiteľka MŠ má pracovať tak, aby:

- sa deti cítili príjemne (po stránke fyzickej, psychickej i sociálnej);
- sa deti rozvíjali v súlade so svojimi schopnosťami a možnosťami a súčasne aby bol podporovaný ich harmonický vývoj
- deti mali dostatok podnetov k učeniu a mali z nich radosť;
- bolo posilňované sebavedomie detí a ich dôvera vo vlastné schopnosti;
- deti mali možnosť vytvárať a rozvíjať vzájomné vzťahy a cítiť sa v skupine bezpečne;
- bol dostatočne podporovaný a stimulovaný rozvoj ich reči a jazyka;
- sa deti zoznamovali so všetkým, čo je pre ich život a každodenné činnosti dôležité;
- deti mohli pochopiť, že môžu prostredníctvom vlastných aktivít ovplyvňovať svoje okolie;
- deti získali špeciálnu podporu a pomoc, pokiaľ ju dlhodobo či aktuálne potrebujú.

Výtvarno - výchovné pôsobenie je často roztrieštené do jednotlivých výtvarných činností, ktoré vznikajú skôr živeľne, improvizáciou, podľa aktuálneho stavu, než naplánované a nemajú preto zreteľnú súvislosť či systém. Tieto činnosti však učiteľky i deti neraz zaujmú či nadchnú a tak si kladieme otázku: „Nie je zbytočné zdržiavať sa plánovaním?“ Pokúsím sa na túto otázku odpovedať.

Výtvarné činnosti vedené náhodile netvoria ucelený systém, ktorý by umožňoval komplexný pohľad na túto výchovnú zložku.

V dôsledku toho výtvarná výchova takto voľne tvorená:

- neumožňuje kontrolu, či niektorá z významných oblastí výtvarno - výchovnej práce nebola zabudnutá,
- nedáva deťom ani ich rodičom dostatočne jasné signály o tom, že je plnohodnotnou súčasťou výchovného pôsobenia v niektorých jeho dimenziách dokonca nezastupiteľná,
- sťažuje učiteľke (i rodičom) sledovať skutočný posun detí v zmysle výchovného zámeru.

Aj pre VV v MŠ, ako v každom systéme všeobecného vzdelávania, platia všeobecné zákony učenia rovnako, ako **požiadavka obhájenia** jej zmyslu v tomto systéme.

Nie je zanedbateľná ani stránka **organizačného zabezpečenia** výtvarných činností, včítane **materiálno-technického zabezpečenia**.

Práve vzhľadom k vekovým zvláštnostiam detí a špecifickým predpokladom ich výtvarnej tvorby a vnímania **potrebuje výtvarná výchova dlhodobější program opretý o ciele, zmysel každej jeho úlohy, činnosti, krokov, obdobia atď.** Inými slovami - ani VV sa nezaobíde bez zmysluplného **plánu výtvarných činností**, ktoré učiteľka s deťmi realizuje a bez účinných argumentov, ktoré môžu byť akceptované odbornou i rodičovskou verejnosťou.

Vytvoriť ale plán výtvarných činností tak, aby vyhovoval všetkým pedagogickým požiadavkám a pritom rešpektoval aj všetky zvláštnosti detí a výtvarných činností, nie je ľahké.

V MŠ síce máme k dispozícii pedagogické dokumenty a ich návaznosti z rôznych zdrojov (Program výchovno-vzdelávacej práce, metodiky a pod.) **Tieto programy sú však väčšinou len rámcové. Neuvádzajú, čo a kedy máme s deťmi vo VV robiť** a v akom poradí, tzn. ako budú na seba navzájom nadväzovať.

Je to preto, že úspešné činnosti vo VV sa neodvíjajú od učiva, ale od nápadu. Je to nápad učiteľky alebo niektorého dieťaťa. Tento nápad potom učiteľka ďalej domýšľa a rozčleňuje do didaktickej štruktúry:

1. **hl'adá námet** vhodný pre výtvarné spracovanie a motivujúci deti,
2. **formuluje výtvarný problém,**
3. **uvažuje o jeho zmysle** pre rozvoj žiadúcich dispozícií dieťaťa,
4. **hl'adá adekvátne prostriedky** jeho realizácie s ohľadom na jeho dimenziu výtvarnú a súčasne na vývojové predpoklady konkrétnych detí a aktuálnej situácie.

Za kvalitnejšie programy práce vo VV sa teda pokladajú také programy, ktoré vymedzujú výtvarnej výchove zmysluplný rámec, v ktorom je dostatočný manévrovací priestor pre tvorivú učiteľku a tvorivé deti.

A. Realizačnými prostriedkami VV sú výtvarné činnosti a výtvarné vyjadrovacie prostriedky. Vo výtvarnej činnosti nejde iba o činnosti, v ktorých vznikajú hmatateľné a viditeľné výsledky - výtvary.

Okrem **výtvarnej tvorby** detí sem patrí aj **výtvarné vnímanie**, vnútorné **predstavové a fantazijné činnosti a komunikácia** nielen výtvarným prejavom (vyjadrením), ale aj jej ďalšie formy (verbálne i neverbálne).

Škála všetkých výtvarných činností je široká a v MŠ ju môžeme využiť celú.

B. Výtvarnými vyjadrovacími prostriedkami rozumieme:

- **prvky výtvarnej reči,**
- **vzťahy** medzi nimi,
- **procesy tvorby,**
- **materiálno technické prostriedky,**
- **všetky nástroje, materiály a techniky**, ktoré sa môžu vo výtvarnej činnosti použiť, teda aj také, ktoré fungujú v iných než výtvarných situáciách.

Na rozdiel od výtvarných činností nie všetky výtvarné prostriedky sú dostupné chápaniu detí predškolského veku.

V pláne výtvarných činností v MŠ by sme nemali zabúdať na žiadny z uvedených druhov výtvarných činností. Podľa možností detí by do neho mali učiteľky postupne vyberať

a zaradiť aj výtvarné vyjadrovacie prostriedky tak, ako to zodpovedá aktuálnym predpokladom detí.

Pokusy o modernizáciu VV v MŠ, založené len na nových, netradičných nástrojoch, materiáloch a technikách, nemôžu samy o sebe priniesť výrazné zlepšenie pedagogickej praxe. **Nové techniky** môžu byť skutočne pre deti motivujúce, ale majú byť v predškolskom veku využívané len vtedy, keď máme na to dôvod. Veď niektoré techniky deti bez pomoci učiteľky nemôžu ani zvládnuť. Tak prečo si máme komplikovať prácu. Zaradenie týchto techník do výtvarných činností napr. v období puberty bude omnoho významnejšie, keď deti o výtvarnú výchovu strácajú záujem.

Omnoho dôležitejšie, ako sa trápiť osvojením si novej techniky ako cieľom svojho pedagogického snaženia, je premýšľať a uvedomovať si, čo v skutočnosti robíme a prečo, tzn. **výber úloh ako jedného alebo viac výtvarných problémov a jeho cieľové zameranie k dispozičnému rozvoju detí.**

Plán práce vo výtvarnej výchove, ktorý by spĺňal všetky už uvedené požiadavky si nakoniec musí urobiť každá učiteľka sama, sebe i deťom „na telo“.

Vo VV môžeme sledovať dva spôsoby usporiadania výtvarných úloh detí:

- do metodických okruhov,
- do tematických celkov,

Jednou zo staronových možností plánovania činností sú tiež **výtvarné projekty.**

Metodické okruhy

Vychádzajú predovšetkým zo spôsobov technického prevedenia úloh a preskúmania výtvarných vyjadrovacích prostriedkov z hľadiska prevažne technických možností. Ide hlavne o zručnosti v zaobchádzaní s výtvarnými nástrojmi (ceruzkou, rudkou, štetcom), materiálom či technikou.

Od obyčajného otláčania farebnej škvrny môže sa v budúcnosti dôjsť až k technike monotypu, od zemiakovej pečiatky k linoritu, od poznania riedkej a hustej farby a jej vlastností na rôznych podkladoch (navlhčenom, klovatinovom, škrobovom, zdrsnenom) až k zámernému využívaniu vo výtvarnej tvorbe.

Preskúmanie jedného inštrumentu (štetca, nožničiek), **určitého materiálu či tvaru** (aké rôzne spôsoby sa môžu použiť pri formovaní papiera?), **môže byť spojené do mnohých krátkych výtvarných úloh**, ktoré prinášajú skúsenosti. Tomuto skúmaniu môžeme podrobiť tiež výtvarné vyjadrovacie prostriedky (líniu, farbu, tvar, svetlo, rytmus, kontrast, náznak, zjednodušenie, atď').

Do metodického okruhu patria nielen skúsenosti z vlastných výtvarných činností ale aj vnímanie objektov (napr. výtvarných umeleckých diel), ktoré túto skúsenosť môžu zavišiť, rozšíriť, demonštrovať.

Tematické celky

Bývajú spojené s rovnakým námetom alebo tvoria širší tematický celok. Podobne ako v metodickom okruhu deti skúmajú námet, alebo tému v jej rôznych podobách a súvislostiach. Poznávajú a konfrontujú navzájom svoje predstavy, zážitky a skúsenosti s ním spojené. Porovnávajú svoje poňatie riešenia zadaných úloh s riešením, ktoré objavili iné deti



Jana Kožušková: *Prieniky III.*, kombinovaná, 2006, 70x50

v skupine.

Námetov, či tém z ktorých môžeme vytvoriť tematické okruhy je veľké množstvo - ľudia, zvieratá, rastliny, veci. Napr. „Naša rodina“, „Poklad“, „Zvieratá v ZOO“, „Kolesá a koliečka“. Takéto **výtvarné vyjadrovacie prostriedky sa môžu stať námetom či témou** pre tematický celok (Svetlo a tieň, Pohyb, Náznak, Čo dokáže ceruzka?, atď.) V tematickom okruhu by nemali chýbať **aktivity zamerané na vnímanie objektov - prírodné i umelé, včítane umeleckých** (výtvarných umeleckých diel plošných, priestorových i časopriestorových).

Metodické a tematické okruhy sa často vzájomne prelínajú a z obidvoch okruhov môžu vzniknúť časovo a organizačne rôzne náročné výtvarné projekty. Pri plánovaní sa nesmie zabúdať na zaradenie **vnímania výtvarných umeleckých diel.**

Výtvarné projekty

Projekty vo VV sú jednou z možností ako vytvárať zmysluplný plán činnosti, ktorý umožňuje rozvíjať celý komplex žiadúcich dispozícií detí. Projekty nie sú cieľom, ale prostriedkom.

Podstatou projektu je vytvárať množstvo činností, prepojených spoločnou myšlienkou, riešením problému, ktorý je skúmaný zo všetkých strán a vo väčšom počte rôznych činností. Je to akási reťaz výtvarných celkov.

Projekty vo VV sa členia podľa rôznych hľadísk:

A/ podľa účelu:

- skonštruovať určitú skutočnosť (ako sa robia vázičky),
- cieľom, ktorých je estetická skúsenosť (pantomimizácia obrazov),

- usilujúc sa riešiť problém (prečo ľudia umiestnili na niektoré miesta sochy, fontány),
 - vedúce k získaniu zručností (práca so štetcom pri kresbe, maľbe).

B/ podľa navrhovateľa: spontánne, umelo pripravené a medzityp,

C/ podľa miesta konania: školské, domáce, kombinované

D/ podľa času: krátke, dlhé,

E/ podľa počtu riešiteľov: individuálne, kolektívne (skupinové, triedne, celoškolské).

Toto triedenie je len spôsobom usporiadania možností, z ktorých si učiteľka môže vybrať.

Záver

Klady, ktoré so sebou prináša výtvarný projekt sú **motivácia, logika, prirodzenosť, užitočnosť výsledkov výchovy a vzdelávania, zamestnávanie a formovanie celej osobnosti, možnosť kvalitnej diferenciacie a indivi-**

dualizácie vyučovania, podnecovanie fantázie a intuície.

Toto všetko prinášajú projekty v pláne výtvarných činností. Dávajú učiteľke MŠ možnosť cieľavedomého výberu činností, odstrániť izolované úlohy a radiť ich tak, aby boli navzájom prepojené s ostatnými výchovno-vzdelávacími zložkami a životom mimo MŠ.

Pri riešení projektov sa deti učia spolupráci, komunikácii, formulujú si svoj názor, tvoria a hľadajú informácie. Stávajú sa zodpovedné a tolerantné.

Výtvarné projekty nie sú však univerzálnym postupom na všetky výtvarné situácie. Kladú **veľké nároky na právu učiteľky MŠ**, ale aj na improvizáciu v rámci plánu, na citlivosť v riadení detí, ale aj mieru voľnosti a zodpovednosti. Dôležité sú aj jej **organizačné a prognostické schopnosti**, dostatok času na výtvarnú činnosť a tiež **pedagogické vedomosti**.

Pri realizácii výtvarného projektu sa tak učia nielen deti, ale aj pani učiteľky.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

HAZUKOVÁ, H. 2002. *Výtvarná výchova v materskej škole*. Praha: RAABE, 2002 s. 1-25

Profesijný rozvoj učiteľa. Prešov: MPC 2006

KOSTRUB, D.: Prečo je pre učiteľa dôležité, aby sa dôkladne zaoberal prípravou na proces výučby? In *Naša škola*, 2002/03, č. 3, s. 6.

Rámcový vzdelávací program pre predškolní vzdelávaní. 2004. Praha : Výskumný ústav pedagogický

Summary: Possibilities, that ast - project brings are motivation, logic, naturality, useful results of education, activity and forming of the whole personality. Realising this project not only children but even teachers learn.

VEDOMOSTNÉ SÚŤAŽE Z MATEMATIKY PRE SLUCHOVO POSTIHNUTÝCH ŽIAKOV

Oľga Minárová, ZŠI pre sluchovo postihnutých, Hrdličkova 17, Bratislava

Katarína Zborťeková, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Anotácia: Každý rok sa najšikovnejší sluchovo postihnutí žiaci z celého Slovenska stretávajú v Bratislave na vedomostnej súťaži zo slovenského jazyka a z matematiky. V nasledovnom príspevku analyzujeme ich úspešnosť pri riešení matematických súťažných úloh.

Kľúčové slová: sluchovo postihnutí žiaci, matematická súťaž, úspešnosť z matematiky

Úvod

Vzdelávanie sluchovo postihnutých žiakov zaznamenalo za posledných 15 rokov viaceré významné zmeny. Boli schválené nové učebné plány, nové učebné osnovy i štandardy a začali sa vydávať (i keď veľmi pomaly) nové učebnice. V rámci diferencovanejšieho prístupu sú niektorí sluchovo postihnutí žiaci vzdelávaní podľa osnov pre školy bežného typu, čo im umožňuje pokračovať v ďalšom štúdiu nielen na bežných stredných ale aj vysokých školách. Ešte v nedávnej minulosti to bolo takmer nemožné.

Iniciátorom i realizátorom viacerých aktivít je aj Základná škola Gejzu Slaninku pre sluchovo postihnutých - internátna v Bratislave na Hrdličkovej ulici. Jej pedagógovia sa snažia uspokojovať nielen potreby viacnásobne postihnutých detí, ale neostávajú nevšímaví ani k možnostiam šikovných a nadaných detí.

Práve pre šikovné deti vymysleli atraktívne podujatie - celoštátnu súťaž z matematiky a slovenského jazyka, ktorá sa okrem preverenia vedomostí vždy spája s hodnotnými

cenami a zaujímavým podujatím pre všetkých účastníkov. Jej prvý ročník vznikol v roku 1999 z iniciatívy O. Minárovej a M. Juranovej v spolupráci s vysokoškolskými učiteľmi Š. Csonkom a D. Tarcsiovou z Katedry pedagogiky sluchovo postihnutých PdF UK. Dnes má už súťaž svoju tradíciu a v matematike rozšírila svoju pôsobnosť na medzinárodnú úroveň.

V tomto príspevku sa zamyslíme nad celkovou výkonnosťou a úspešnosťou účastníkov v matematickej súťaži 3. až 8. ročníka súťaže, z ktorých sú zachytené potrebné údaje.

Každá súťaž prebiehala v dvoch vekových kategóriách. V skupine mladších žiakov súťažili žiaci z 5. a 6. ročníkov (súťažné úlohy zodpovedali rozsahu učiva 5. ročníka), do druhej skupiny boli zaradení žiaci zo 7. a 8. ročníkov (súťažné úlohy zodpovedali rozsahu učiva 7. ročníka). Súťaž sa zúčastňovali žiaci zo škôl pre sluchovo postihnutých (SP) v Bratislave, Lučenci, Levoči, Prešove a Kremnici (bez bližšieho zohľadnenia stupňa poruchy) a tiež aj SP žiaci vzdelávaní integrovaným spôsobom v bežných školách z Nitry, Trenčína, Košíc, Senca a z Bratislavy. Každú školu reprezentovali vždy dvaja

zástupcovia, ktorí boli vybraní na základe dosahovaných školských výsledkov. Spravidla súťažili v oboch profilových predmetoch.

Súťažné úlohy

V snahe zabezpečiť čo najobjektívnejšie podmienky pre všetkých zúčastnených, súťažné úlohy zostavovali a vyhodnocovali nezávislé osoby - študentky pedagogiky sluchovo postihnutých z Pedagogickej fakulty a študentky matematiky z Fakulty matematiky, fyziky a informatiky UK. Vychádzali pritom z platných učebných osnov a štandardov pre žiakov so SP a z praktických náčuvov na hodinách matematiky resp. slovenského jazyka. Pre úplnosť uvedieme, že žiaci a ich učitelia mohli mať určitú predstavu o charaktere úloh, keďže súťaži predchádzalo uverejňovanie podobných zaujímavých úloh z matematiky a slovenského v časopise Gong alebo na webovej stránke školy: www.zsihrdlickovaba.edu.sk.

Na ilustráciu uvádzame niekoľko ukážok príkladov a ich úspešnosť v percentách.

Mladší žiaci

- Vypočítajte: $2 + 0,5 - 7 + 4,5 : 11$ (90%)
- Janka má 45 korún. Chce si kúpiť čokoládu, ktorá stojí 27,50 Sk. Zostane jej ešte na cukríky, ktoré stoja 19,50 Sk? (62%)
- Pršať začalo o 9 hodine a 20 minúte. Prestalo pršať o 11 hodine a 15 minúte. Koľko minút pršalo? (0%)
- Doplňte znamienka +, -, ,, : $4 \ 4 \ 4 = 4 \ 3$ (0%)

Starší žiaci

- Premeňte: a) 48 cm =dm = mm
- b) 830 dm =m =km (73%)
- Janko čakal na Marienku hodiny. Marienka však neprišla a Janko čakal ešte ďalšiu hodinu. Ako dlho čakal Janko na Marienku? (57%)
- Vypočítajte: $23 - (2,6 + (6 - 9) - 4,52) =$ (0%)
- Napíšte zlomkom akou časťou hodiny je:
 - a) 30 minút (50%)
 - b) 7 minút (0%)

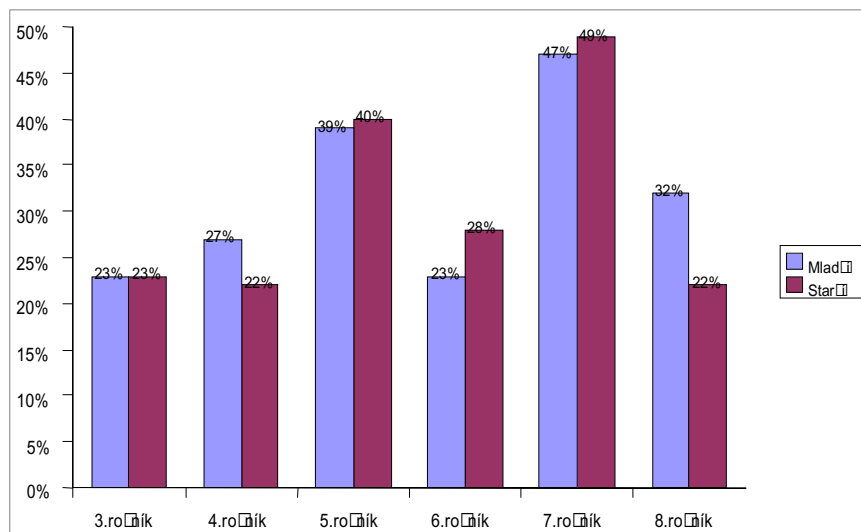
Sme si vedomí viacerých obmedzení, a preto naše zhodnotenie a úvahy majú skôr informačný charakter.

Výsledky súťaží

Ako prvú uvádzame celkovú priemernú úspešnosť v jednotlivých ročníkoch súťaže. Celková úspešnosť sa pohybuje najčastejšie v rozmedzí 20 - 30 percent. Výnimku tvoria piaty a siedmy ročník súťaže, kedy sa priemerná úspešnosť vyšplhala až na 40 - 50 percent. Túto skutočnosť si vysvetľujeme najmä tým, že obidva ročníky pripravovali študentky s aprobáciou matematika - pedagogika sluchovo postihnutých, ktoré zrejme veľmi dobre dokázali odhadnúť možnosti SP žiakov.

Prezentované výkony súťažiakov SP žiakov však nemôžu

viest' k spokojnosti, najmä ak si uvedomíme, že sa súťaží zúčastňujú najlepší žiaci zo škôl pre SP. V matematickej súťaži nás prekvapila výkonnosť zahraničných hostí súťaže. V 7..



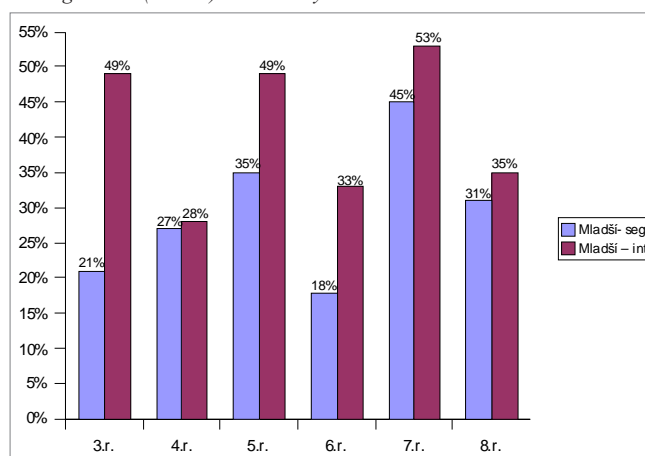
Graf 1: Priemerná percentuálna úspešnosť SP žiakov v celoslovenskej súťaži v matematike v jej 3. až 8. ročníku N=181

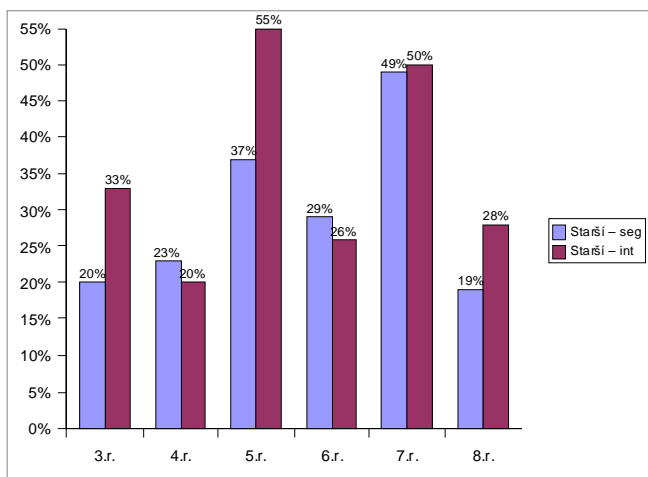
ročníku mladší žiaci z Maďarskej republiky vykazovali 57,3 % a starší žiaci 61,8 % úspešnosť. V 8. ročníku to bolo v 1. skupine 16,7 % (N=1) a v 2. skupine 60,2 % (N=4). Ôsmeho ročníka sa zúčastnili aj žiaci z Českej republiky a ich úspešnosť bola 74 % (N=1) a 46 % (N=2) v jednotlivých kategóriách. Vzhľadom na malý počet detí nemôžeme tieto výsledky zovšeobecňovať, nakoľko sa môže jednať o čisto náhodnú záležitosť, ale môže to byť tiež významný signál. V každom prípade budeme tejto skutočnosti venovať v ďalších ročníkoch väčšiu pozornosť.

Ako sme sa už na začiatku zmienili, našej súťaže sa od 3. ročníka začali zúčastňovať aj **SP žiaci vzdelávaní integrovaným spôsobom** v bežných školách. V laickej i odbornej verejnosti sa stretávame ešte stále s protichodnými názormi na školskú integráciu SP predovšetkým v oblasti úrovne vedomostí, preto je iste zaujímavé porovnanie výsledkov integrované a segregované vzdelávaných SP žiakov (graf 2, 3, tabuľky 1, 2).

Tabuľky 1 a 2 ponúkajú prehľad úspešnosti žiakov v jednotlivých zúčastnených školách a na prvý pohľad je zjavné, že

Graf 2: Priemerná úspešnosť v kategórii mladších segregované (N=65) a integrované (N=24) vzdelávaných SP žiakov uvedená v %.





Graf 3: Priemerná úspešnosť v kategórii starších segregovane (N=67) a integrovane (N=25) vzdelávaných SP žiakov uvedená v %.

výkony žiakov v jednotlivých ročníkoch sú veľmi kolísavé i v rámci jednotlivých škôl. Nedá sa jednoznačne tvrdiť, že niektoré školy sú lepšie, lebo dosahujú trvale vyššie výsledky a iné naopak opakovane zaostávajú. Tak isto neplatí, že integrovaní žiaci sú v zásade úspešnejší, pretože aj žiaci zo škôl pre SP dosahujú podobné výsledky ako integrovaní.

V každom prípade podstatnú úlohu zohrávajú interindividuálne rozdiely medzi deťmi. V ďalších ročníkoch súťaže preto chceme zabezpečiť, aby jednotlivé skupiny boli homogénnejšie podľa veku a intenzity straty sluchu. Ak totiž niektorému dieťaťu vychádzali zle roky a malo odklad školskej dochádzky, pričom ešte absolvovalo prípravný ročník, tak medzi nim a ostatnými súťažiacimi vznikol aj trojročný vekový rozdiel, hoci navštevoval ten istý ročník. Čo samozrejme môže intervenovať do výkonu. Zároveň môže byť spochybňovaná účasť žiakov s nižšou stratou sluchu, ktorí sú všeobecne vnímaní ako zvyhodnení.

Analýza úspešnosti z pohľadu jednotlivca

V štandardoch z matematiky, ale i ostatných predmetov je odporúčaná nasledovná klasifikácia žiakov podľa percentuálnej úspešnosti: 100 % - 85 % jednotka, 84 % - 70 % dvojka, 69 % - 50 % trojka, 49 % - 35 % štvorka, menej ako 34 % päťka.

Pre ilustráciu uvádzame graf 4, na ktorom sú účastníci súťaže rozdelení do menších skupín - úspešnosť 0 % - 100 % je rozdelená po piatich percentách na 20 intervalov - skupín. Najviac starších žiakov (13) dosahovalo úspešnosť 15 - 20

%, v skupine mladších žiakov bola najčastejšia úspešnosť 25 - 30 %.

Na súťaži sa zúčastňujú iba žiaci, ktorí sú klasifikovaní z matematiky na vysvedčení známku výborný, ojedinele chváľitebný. Za vypracovanie súťažných úloh by známku 1 dosiahli iba traja žiaci a známku 5 by v kategórii starších žiakov dostalo až 64 žiakov.

Záver

Sú úlohy pre žiakov príliš náročné? Lenže oni vychádzajú z platných osnov a štandardov. Sú teda tieto neprimerané možnostiam sluchovo postihnutých detí? Na ich vytváraní a odsúhlasení sa ale podieľali aj učitelia zo škôl pre SP žiakov. Zmenila sa od ich prijatia štruktúra žiakov v ZŠ pre SP? Sú potrebné zásadné zmeny v metodike vyučovania i v obsahovej náplni, aby sa lepšie rozvíjal potenciál detí? Súvisí to s predškolskou starostlivosťou?

Opakovane sme si v tejto súvislosti vypočuli otázku, či je vôbec potrebné organizovať tento typ súťaže resp. či je nutné upozorňovať na slabé stránky SP žiakov. Tí najšikovnejší nech si merajú sily s počujúcimi. V tomto smere máme konkrétnu skúsenosť s našou žiačkou, ktorá dosahovala vo vedomostných súťažiach pre SP vynikajúce výsledky s vysokým náskokom pred ostatnými účastníkmi. Na Pytagoriáde v konkurencii s počujúcimi rovesníkmi však neuspela, napriek tomu, že mala k dispozícii tlmočníčku posunkovej reči. Sme toho názoru, že organizovanie vedomostných súťaží má veľký význam nielen pre samotné súťažiacie deti, ktoré získajú zaujímavú skúsenosť, ale aj pre ich učiteľov. Na rozdiel od niektorých kolegov sme presvedčení, že zatvárať si oči i uši pred problémami, je cesta do stratená. O tom, že existuje aj schodná cesta, svedčia viacerí absolventi škôl pre SP, ktorí pokračujú v štúdiu na VŠ.

Domnievame sa, že problém tkvie v špecifickom kognitívnom vývine sluchovo postihnutých žiakov. Potrebujú viac času a priestoru na pochopenie a upevnenie učiva, s dôrazom na jeho precvičovanie v rôznych praktických situáciách, aby sa nepreferovalo iba mechanické memorovanie ale docielilo sa konkrétne využitie naučených poznatkov v rôznych reálnych podmienkach.

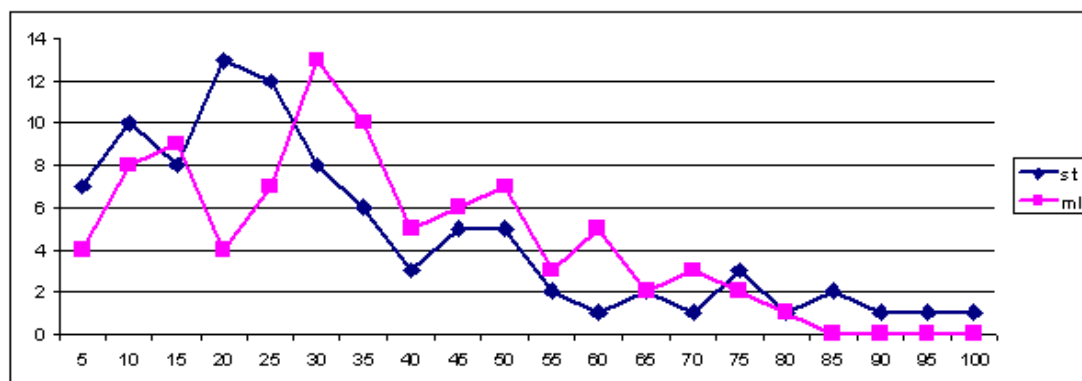
Dúfame, že nastolené otázky nenechajú ľahostajných kompetentných odborníkov a zainteresovaných laikov a podnietia k zamysleniu, v lepšom prípade k diskusii či prípadnej konfrontácii, čo môže prispieť k skvalitneniu výchovno-vzdelávacieho procesu a taktiež k zlepšeniu kvality života sluchovo postihnutých.

| Škola | Š1 | Š2 | Š3 | Š4 | Š5 | Š6 | B1 | B2 | B3 |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 3.r. | 31% | 1% | 14% | 7% | 35% | 40% | | | 49% |
| 4.r. | 8% | 13% | 45% | 17% | 22% | 55% | 25% | | 30% |
| 5.r. | 14% | | 42% | 21% | 46% | 68% | 42% | 61% | 51% |
| 6.r. | 29% | 13% | 20% | 11% | 31% | 18% | 29% | 66% | 13% |
| 7.r. | 47% | 42% | 49% | 44% | 40% | 49% | 52% | | 56% |
| 8.r. | 42% | | 31% | 18% | 36% | 26% | 26% | 49% | 37% |
| Priemer | 28% | 13% | 32% | 20% | 35% | 43% | 37% | 56% | 40% |

Tabuľka 1: Priemerná úspešnosť v kategórii mladších žiakov v jednotlivých školách, Š1 - Š6 - ZŠI pre SP, B1 - B3 - bežné ZŠ

| Škola | Š1 | Š2 | Š3 | Š4 | Š5 | Š6 | B1 | B2 | B3 |
|----------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 3.r. | 13% | 3% | 8% | 6% | 28% | 61% | | 45% | 20% |
| 4.r. | 15% | | 6% | 5% | 40% | 49% | 4% | 26% | 23% |
| 5.r. | 49% | 6% | 18% | 28% | 53% | 68% | 68% | | 41% |
| 6.r. | 14% | 13% | 47% | 20% | 23% | 56% | 25% | | 26% |
| 7.r. | 33% | 31% | 55% | 18% | 61% | 72% | 19% | 64% | 58% |
| 8.r. | 20% | 20% | 26% | 18% | 7% | 27% | 24% | 36% | 24% |
| Priemer | 24% | 13% | 27% | 16% | 35% | 56% | 27% | 40% | 37% |

Tabuľka 2: Priemerná úspešnosť v kategórii starších žiakov v jednotlivých školách, Š1 - Š6 - ZŠI pre SP, B1 - B3 - bežné ZŠ



Graf 4: Početnosti žiakov v jednotlivých intervaloch úspešnosti v percentách (0% - 5%; 5% - 10%; ...)N=181

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

1. OBUCHOVÁ, E.: *Sluchovo postihnuté deti a matematika. Diplomová práca.* Bratislava : Katedra základov didaktiky matematiky, FMFI UK, 2003.
2. PETIJOVÁ, M.: *Porovnanie úrovne matematických schopností sluchovo postihnutých detí a intaktných detí. Diplomová práca.* Bratislava : Katedra pedagogiky sluchovo postihnutých, PdF UK, 2002.
3. STANĚKOVÁ, L.: *Analýza prác sluchovo postihnutých detí z matematiky. Diplomová práca.* Bratislava : Katedra základov a didaktiky matematiky, FMFI UK, 2005.

Summary: Every year the brightest hearing-impaired pupils from across Slovakia meet in Bratislava for competitions in Slovak Language and Mathematics. In the following article we analyse their success in solving the tasks in the Maths Competition.

METODOLOGICKÉ A OBSAHOVÉ PROBLÉMY VO VYUČOVANÍ GEOMETRIE NA ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH

Miroslav Kamenický, Gymnázium J. F. Rimavského Levoča

Anotácia: V príspevku sa zaoberáme metodologickými a obsahovými problémami vo vyučovaní geometrie na základných a stredných školách. Príspevok sa venuje aktuálnej problematike súvisiacej s prestavbou matematického vzdelávania na základných a stredných školách.

Kľúčové slová: geometrická predstavivosť, výučba geometrie, dynamické geometrické systémy

Úvod

S vývinom matematiky sa neustále vyvíjajú i názory na ňu. Tieto názory sa z času na čas radikálne menia. Správne pochopiť úlohy metodologického prvku vo vývine vedy si vyžaduje pristupovať k jej skúmaniu historicky. Veda sa vo svojom vývine čím ďalej, tým väčšmi vedome opiera o metodologické princípy. Pri výuke špeciálnych disciplín sa však v praxi zatiaľ v dostatočnej miere neberie do úvahy nevyhnutne vzrastajúca úloha metodologického poznania.

V našom príspevku sa pozrieme na metodologické a obsahové problémy vo vyučovaní geometrie.

Geometria zostáva jedným z hlavných pilierov matematiky.

Je možné pozerat' sa na geometriu ako na dva a pol tisíc rokov budovaný odbor. Zo širšieho hľadiska sa môžeme na geometriu pozerat' ako na tú časť matematiky, kde sa uskutočňuje stret matematického formalizmu s reálnym svetom.

Z obidvoch týchto pohľadov je zrejmé, že výučba geometrie má svoje špecifiká. Prvý pohľad prináša nesmiernu bohatstvo geometrických poznatkov. Druhý pohľad prináša na jednej strane názornosť a na druhej strane však formálny popis, ktorý uniká všetkým zmyslovým predstavám.

Z toho všetkého vyplývajú požiadavky na zvládnutie učiva geometrie určeného učebnými plánmi pre základné a stredné školy:

1. schopnosť pracovať s formálnym popisom
2. zvládnutie veľkého množstva faktov - geometrické znalosti
3. schopnosť geometricky vidieť - geometrická predstavivosť

Metodologické a obsahové otázky vo vyučovaní geometrie súvisia s vyššie spomenutými požiadavkami na každom stupni škôl. V našom príspevku rozoberieme metodologické a obsahové otázky geometrie na základných a stredných školách. Na základnej škole sa stretávame hlavne s problémom geometrickej predstavivosti. Pojem geometrická predstavivosť je obvykle predstavovaný pre označenie priestorovej predstavivosti. Termín priestorová predstavivosť je však oveľa širší a jeho obsah sa mení podľa toho, v ktorej oblasti ľudskej činnosti sa uplatňuje.

Pod priestorovou predstavivosťou sa v bežnom živote chápe napr. schopnosť orientovať sa v priestore (armáda, medicína), schopnosť uvedomovať si vzájomné vzťahy konkrétnych objektov (stavebníctvo, architektúra, maliarstvo), ktoré sa v ňom nachádzajú.

V geometrii pod priestorovou predstavivosťou - teda geometrickou predstavivosťou rozumieme súhrn schopností:

- predstaviť si geometrické útvary - ich tvar a veľkosť,
- predstaviť si daný útvar v inej polohe než len v pôvodnej,
- predstaviť si zmenu tvaru, veľkosti a štruktúry daného útvaru,
- predstaviť si útvar v priestore na základe jeho rovinného obrazu alebo slovného popisu,
- zobrazit' priestorový útvar v rovine.

Predstavy s geometrickým obsahom sa uplatňujú nielen v matematike, ale aj mimo matematiky - geometrické schémy v iných odboroch ľudskej činnosti. Pri zavádzaní aj najjednoduchších pojmov dochádza k rozdielom medzi definíciou pojmu a modelom. Napr. trojuholník je definovaný ako plocha, ale na základnej škole je niekedy modelovaný tiež pomocou špajlí a plastelínových vrcholov. Je to situácia, keď sa pojmy a pomôcky topológie používajú na geometrické situácie. Príkladom je pojem vnútrajšok. Napr. môžeme hovoriť „v obvyklom zmysle“ o vnútrajšku kruhu, ale musíme sa vyhnúť celkom bežnému názvu vnútrajšok kružnice.

Terminológia geometrie sa vyvinula oveľa skôr pred terminológiou topologickou, a preto je potrebné túto prioritu geometrickej terminológie rešpektovať. Rovnako nie je celkom vyjasnené, kedy a do akej miery jednotlivé objekty majú byť stotožnené s príslušnými množinami bodov. V nižších ročníkoch základnej školy plní geometria svoje poslanie naučiť žiakov základným poznatkom geometrie. Iná je situácia vo vyšších ročníkoch základnej školy a na stredných školách. Je to aj kvôli tomu, že sa koncepcie v matematike, teda aj geometrie menili. Pred 30-timi, 40-timi rokmi sa v geometrii preferovalo, aby študenti mali dobré základy z geometrie roviny a takisto aj dobré poznatky z analytickej geometrie. Rozvoj priestorovej predstavivosti mala za úlohu deskriptívna geometria. V posledných dvoch, troch desaťročiach sa začala presadzovať v geometrii stredných škôl stereometria tak, že študenti majú dobrý prehľad o elementárnej stereometrii. V posledných rokoch sa podľa Kleinovho Erlangenského programu začal klásť dôraz v konečnej časti výučby geometrie na transformácie. Tento prístup klasifikácie geometrických faktov bol vymyslený, aby sa ich bohatstvo podriadilo určitému systému. Študenti stredných škôl však túto klasifikáciu nepocítujú ako

potrebnú aj kvôli tomu, že nemajú toľko geometrických poznatkov, aby ich potrebovali usporiadať a používať podľa tohto systému. Aj týmto spôsobom však úlohy, ktoré určujú učebné plány geometrie základných a stredných škôl, sa pomocou učiteľov plnia. Študentom stredných škôl však podľa nášho názoru chýbajú poznatky zo zobrazovacích metód z deskriptívnej geometrie. Rôzne prístupy k vyučovaniu geometrie na základných a stredných školách prospievajú buď schopnosti geometricky vidieť alebo schopnosti pracovať s formálnym popisom.

Na základnej a strednej škole vystupuje do popredia otázka geometrickej predstavivosti študentov. Slabšie sú i vedomosti v grafickom prejave študentov. Je na učiteľoch matematiky, aby prehodnotili svoj systém výučby, ktorý by sa mal stať efektívnejší. Stojí za zamyslenie, či vo vyučovaní neprevažuje učenie postupov a zložitých algoritmov, ktoré vedú len k používaniu konvergentného myslenia. Výstvava tu otázka, či vyučovanie geometrie naozaj smeruje k tvorivému myslieniu, kde treba používať neštandardné postupy a netradičné náhľady na riešenie problému. Napr. telesá kváder, kocka a ich zobrazovanie na ZŠ sa dá vyučovať tvorivo, používaním netradičných úloh. „*Vypočítajte objem kocky, ak poznáte súčet dĺžok všetkých jej hrán. Vypočítajte veľkosť hrany kocky, ktorej objem je 8 cm³. Akým spôsobom možno rozrezať kocku, aby vznikla čo najväčšia plocha rezu? Môžu byť dané hexaminá sieťami kocky? Existuje taká kocka, ktorej objem a povrch sú rovnaké čísla?*” To je ukážka so zaujímavými úlohami na základe vlastnej tvorivosti žiakov.

V súčasnosti prenikajú do vyučovania geometrie moderné informačné a komunikačné technológie. Prinášajú nový pohľad na vyučovanie geometrie aj kvôli tomu, že žiaci radi pracujú na počítačoch. Tým sa zvyšuje nielen záujem žiakov o daný predmet, ale zvyšuje sa aj motivácia a tvorivosť žiakov a v neposlednom rade sa zvyšuje aj autorita učiteľa.

V predmete geometria sa stretávame s rôznymi softvérovými produktmi, ktoré je možné použiť vo vyučovaní. Sú to napr. počítačové softvéry (Cabri geometria, Euklides...), ktoré podporujú rozvoj tvorivosti a geometrickej predstavivosti a napomáhajú motivovať žiakov k predmetu. Tieto programy sú široko použiteľné, ľahko ovládateľné a splňajú požiadavky na rozvoj geometrickej predstavivosti, a tým aj požiadavky na splnenie stanoveného cieľa. Niektoré z týchto programov sú voľne prístupné na internetových adresách, napr. konštrukčné úlohy z geometrie. Program je určený na výučbu a precvičovanie konštrukčných úloh poskytnutím virtuálneho papiera, ceruzky, pravítka, uhlomeru a kružidla. Žiaci si môžu sami vytvárať vlastné úlohy a riešiť ich. Tvorba úloh je prehľadná, jednoduchá a dobrá na ovládanie pre žiakov.

Cabri geometria je softvér, ktorý využíva princíp analytickej geometrie euklidovskej roviny. Bol vytvorený pracovníkmi Univerzity Josepha Fouriera v Grenobli. Patrí do kategórie dynamických geometrických systémov, ktoré umožňujú interaktívne meniť vlastnosti geometrických útvarov a umožňujú skúmať daný geometrický útvar a zovšeobecňovať vzťahy medzi objektmi. Dovoľujú kombinovať algebraické zadanie s animáciou, čo predstavuje nástroj na rozvoj tvorivosti a experimentálne vyšetrenie geometrických modelov reálnych situácií.

Záver

V našom príspevku sme chceli poukázať na možnosti skvalitnenia vyučovacieho procesu v geometrii, ukázať ako žiakov možno motivovať a rozvíjať ich tvorivosť na hodinách geometrie. Pri vyučovaní geometrie musíme mať na zreteli tri hľadiská: obsahové, metodické a psychologické (Hejný, 1990, s. 324). Z psychologického hľadiska je potrebné rozvíjať predstavivosť, tvorivosť a nepriamo aj schopnosť argumentovať a abstrahovať. Dynamické geometrické systémy majú význam i pri činnostiach v rámci metodiky, a to pri experimentovaní, pri riešení konštrukčných úloh, pri zápise,

dôkaze a diskusii, čo patrí k súčasťi riešenia geometrickej úlohy a napomáha k rozvoju myslenia. Preto je dôležité, aby sa na základných a stredných školách ukázala žiakom aj možnosť použitia dynamických geometrických systémov (Cabri geometria...), čo môže prispieť k zvýšeniu záujmu žiakov o geometriu.

V našom príspevku nebolo možné zachytiť celú problematiku výučby geometrie. Každú naznačenú úvahu je možno ďalej dopĺňať a porovnávať so skúsenosťami vyučujúcich a študentov na základných a stredných školách.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

HEJNÝ, M. a kol.: *Teória vyučovania matematiky 2*. Bratislava : SPN, 1990.

Summary: We are concentrated in this report on methodological problems and the problems of contents concerning geometry taught at elementary and secondary schools. We pay attention to topical problems connected with the transformation of education of elementary and secondary schools.

MOŽNOSTI A FORMY SPOLUPRÁCE STREDNÝCH ŠKÔL A ZAMESTNÁVATEĽOV

Anna Jurkovičová, Štátny inštitút odborného vzdelávania, Bratislava

Anotácia: Príspevok prináša výsledky prieskumu zameraného na spoluprácu inštitúcií trhu práce a školského systému. Do prieskumu boli zapojené rezortné ministerstvá, samosprávne kraje, zamestnávateľské inštitúcie, zamestnávateľia, predsedovia odborných komisií a stredné školy.

Kľúčové slová: zamestnávateľia, stredné odborné školy, stredné odborné učilišťa, združené stredné školy, spojené školy, formy spolupráce, dotazníkový prieskum, výsledky prieskumu

Úvod

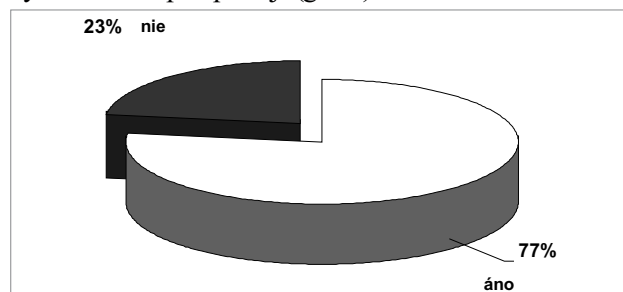
Kvalita odborného vzdelávania na stredných odborných školách a stredných odborných učilištiach je v podstatnej miere závislá od podmienok, ktoré školy vytvárajú pre kvalitné osvojenie, rozvoj a zdokonalenie praktických zručností a spôsobilostí potrebných na výkon konkrétneho povolania alebo skupiny povolání. Praktické vyučovanie sa realizuje v školách, školských zariadeniach, v orgánoch, organizáciách, v iných zariadeniach a na pracoviskách praktického vyučovania formou odborného výcviku, cvičení, učebnej praxe a odbornej (umeleckej) praxe.

Aká je úroveň spolupráce škôl a zamestnávateľov v oblasti odborného vzdelávania a prípravy, aké formy sú preferované zo strany škôl a zamestnávateľov?

Odpoveď sme hľadali pomocou prieskumu, ktorý sme realizovali na základe úlohy Ministerstva školstva SR. Táto bola zameraná na analýzu súčasného stavu a možností spolupráce inštitúcií trhu práce a školského systému. Úloha bola plnená v spolupráci so Školským výpočtovým strediskom v Banskej Bystrici od apríla 2005 do marca 2006. Prieskum bol realizovaný metódou dotazníka, prostredníctvom ktorého bolo oslovených šesť skupín respondentov - rezortné ministerstvá, samosprávne kraje, zamestnávateľia, zamestnávateľské inštitúcie (zväzy, asociácie, komory, združenia, cechy a pod.), predsedovia odborných komisií a stredné školy (stredné odborné školy, stredné odborné učilišťa, združené stredné školy,

spojené školy, odborné učilišťa; do prieskumu neboli zaradené gymnáziá).

Dotazníkom pre zamestnávateľov sme oslovili rôzne skupiny zamestnávateľov, počnúc baníckym a hutníckym priemyslom až po umelecké profesie. Spolu bolo oslovených 493 respondentov. Dotazník vyplnilo 70 respondentov, čo predstavuje 14,20 %. Z týchto až 77 % uviedlo, že so strednými školami spolupracuje (graf 1).



Graf 1 Spolupráca zamestnávateľov

so strednými školami (údaje zo získaných dotazníkov)

Zdroj údajov: ŠVS Banská Bystrica. Spracovanie a grafika ŠIOV

Spolupráca stredných škôl a zamestnávateľov môže prebiehať rôznymi formami. Zamestnávateľia majú možnosť zasahovať do obsahu vzdelávania prostredníctvom požiadaviek, ktoré majú na absolventa konkrétneho odboru, a tieto premietnuť do inovácie či tvorby pedagogickej dokumentácie. Priamo zasahujú do procesu a kvality vzdelávania vytváraním podmienok na realizáciu praxe žiakov škôl (v prirodzených

podmienkach tak žiaci získavajú praktické zručnosti a upevňujú a rozširujú si vedomosti), organizovaní exkurzií, otvorených dní v podniku (firme), firemných dní v škole, či svojou účasťou v procese ukončovania štúdia (ako členovia skúšobných komisií). Okrem už uvedených foriem môžu zamestnávateľa prispieť ku kvalite vzdelávania aj nepriamo - sponzorovaním školy materiálnou pomocou (prístroje, nástroje, odborná literatúra...) či finančnými prostriedkami alebo námetmi na ročníkové, maturitné práce, práce SOČ, ktoré sú zamerané na riešenie konkrétnej úlohy, problému v danom odbore.

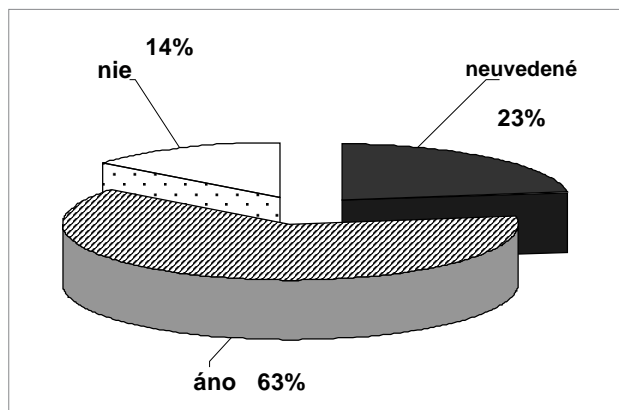
Vzhľadom na rozsah záverečnej správy z prieskumu predkladáme výsledky, ktoré sa týkajú spolupráce stredných škôl a zamestnávateľov. Celá správa je zverejnená na internetovej stránke Štátneho inštitútu odborného vzdelávania www.siov.sk, v časti „Prieskumy“.

Ďalej nás zaujímalo, ktoré formy spolupráce so strednými školami sú pre zamestnávateľov zaujímavé, aktuálne a ktoré nie. Najviac využívanou formou spolupráce je umožnenie praxe žiakov stredných škôl v podniku. Túto formu uviedlo 39 % reagujúcich respondentov. Významnejšie je zastúpené aj organizovanie exkurzií žiakov stredných škôl v podniku - 17 %. Nižšie zastúpenie majú ďalšie formy spolupráce - sponzorstvo školy materiálnou pomocou (10 %), sponzorstvo školy finančnými prostriedkami (9 %), účasť v skúšobných komisiách na záverečnú, maturitnú alebo absolventskú skúšku (7 %), poskytovanie námetov na odborné témy ročníkových prác, maturitných prác, prác stredoškolskej odbornej činnosti (7 %), zastúpenie v Rade školy (4 %), organizovanie dní otvorených dverí v podniku (3 %). Najmenej realizované formy spolupráce z pohľadu zamestnávateľov sú: organizovanie odborných súťaží pre žiakov, organizovanie firemných dní v škole, organizovanie voľnočasových aktivít pre žiakov školy, podnety na tvorbu a inováciu učebných dokumentov pre študijné a učebné odbory. V rubrike „iné“ v danej položke sme dali priestor zamestnávateľom, aby uviedli iné formy spolupráce, ktoré realizujú so strednými školami. Túto možnosť žiaden z respondentov nevyužil.

Zo zistených informácií vyplýva, že zamestnávateľa preferujú tradičné, zaužívané formy spolupráce so strednými školami. Málo využívajú možnosť ovplyvniť kvalitu odborného vzdelávania a prípravy na konkrétnej škole prostredníctvom návrhov na zmenu obsahu vzdelávania, účasťou v skúšobných komisiách pri jednotlivých formách ukončovania štúdia, zastúpením v Rade školy, či organizovaním odborných súťaží pre žiakov.

Zamestnávateľa mali možnosť vyjadriť i svoj názor na význam ich spolupráce so strednými školami. Ako uvádza graf 2 - viac ako polovica z reagujúcich respondentov (63 %) považuje spoluprácu so strednými školami za užitočnú. Len 14 % respondentov nevidí význam v tejto spolupráci a 23 % názor nevyjadrilo.

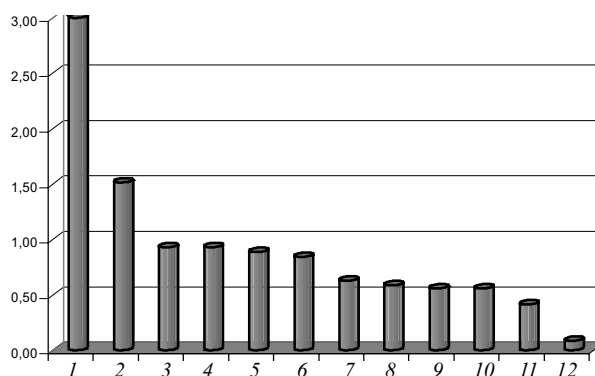
V jednej z položiek dotazníka zamestnávateľa hodnotili význam jednotlivých foriem spolupráce so školami. Na škále v rozpätí 0 - 5 bodov priradili body k daným formám spolupráce (0 bodov - žiadny význam, 5 bodov - najväčší význam). Z priradených hodnôt sme vypočítali priemernú



Graf 2 Užitočnosť spolupráce so strednými školami z pohľadu zamestnávateľov (údaje zo získaných dotazníkov)

Zdroj údajov: ŠVS Banská Bystrica. Spracovanie a grafika ŠIOV

známku, ktorú získala každá forma. Poradie významnosti ilustruje graf 3. Vyplýva z neho, že najväčší význam pripisujú zamestnávateľa možnosti realizovať prax žiakov v ich podniku (táto forma dosiahla priemernú hodnotu 3 body). Predpokladáme, že takto majú možnosť vidieť úroveň teoretickej a praktickej prípravy žiakov v škole, ako i prístup žiaka k práci, jeho osobné vlastnosti a schopnosti a prípadne si môžu týmto spôsobom hľadať budúcich zamestnancov, ktorí spĺňajú ich požiadavky.



1. Umožnenie praxe žiakov v podniku
2. Exkurzie žiakov SŠ v podniku
3. Sponzorstvo materiálnou pomocou
4. Námety na ročníkové a maturitné práce, ...
5. Podnety na tvorbu, inováciu PD
6. Účasť v skúš. komisiách pre ZS, MS, AS
7. Organizovanie firemných dní v škole
8. Zastúpenie v rade školy
9. Sponzorstvo finančnými prostriedkami
10. Organizácia dní otvorených dverí v podniku
11. Organizácia odborných súťaží pre žiakov
12. Iné

Graf 3 Význam jednotlivých foriem spolupráce zamestnávateľov so strednými školami pre zamestnávateľov (škála v rozsahu 0 - 5 bodov) (údaje zo získaných dotazníkov)

Zdroj údajov: ŠVS Banská Bystrica. Spracovanie a grafika ŠIOV

Ďalšou významnou formou pre zamestnávateľov sú exkurzie žiakov v podniku (priemerná hodnota 1,51 bodov). Ostatné formy získali menej ako 1 bod.

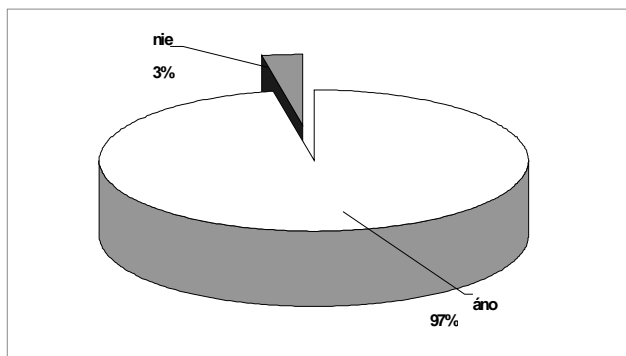
Ako sme už uviedli, 23 % respondentov nespôsobuje spoluprácu so strednými školami. Ako dôvody „nespolupráce“ uviedli: nepotrebnosť študijných a učebných odborov, ktoré vyučujú stredné školy v danom regióne, pre ich podnik, (až 43 %), čo svedčí o slabšej previazanosti vzdelávacieho systému a trhu práce. Viac ako jedna tretina respondentov (36 %) uviedla nevhodné legislatívne podmienky na spoluprácu. Len 7 %

konštatovalo nezáujem škôl o spoluprácu a 14 % uviedlo iné dôvody. Boli medzi nimi napr. momentálny nedostatok kvalifikovanej pracovnej sily v regióne pre požadovanú oblasť, špecifická výroba - zákazková výroba a nepredvídateľný dopyt nezaručuje vhodnú náplň praxe študentov, alebo zamestnávateľia síce spolupracujú so školským systémom, ale na úrovni vysokých škôl.

Dotazník pre školy sme zaslali rôznym druhom stredných škôl (SOŠ, SOU, ZŠŠ, SpŠ, OU) v jednotlivých regiónoch Slovenska.

Spolu bolo rozoslaných 146 dotazníkov a z nich sa vyplnených vrátilo 98, čo je 67,12 %. Školy prejavili výrazný záujem na vyplnení dotazníka, čo svedčí o dôležitosti a významnosti, ktorú prisudzujú ich spolupráci s inštitúciami trhu práce.

V úvode sme zisťovali, či existuje, resp. neexistuje, spolupráca medzi strednými školami a zamestnávateľmi. Ako sa môžeme presvedčiť v grafe 4, väčšina (97 %) škôl spoluprácu realizuje. Len 3 % škôl uviedli, že spoluprácu so zamestnávateľmi nerealizujú.



Graf 4 Spolupráca škôl so zamestnávateľmi (údaje zo získaných dotazníkov)

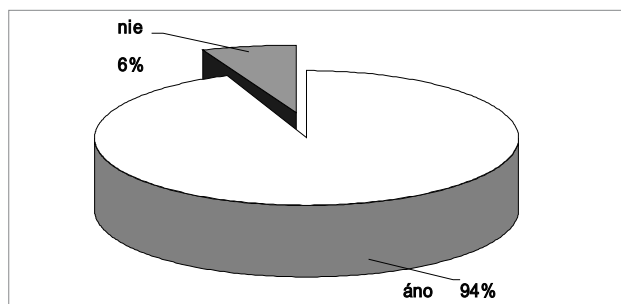
Zdroj údajov: ŠVS Banská Bystrica. Spracovanie a grafika ŠIOV

Najfrekvencovanejšia forma spolupráce (podľa škôl) je realizácia praxe žiakov školy v podniku (20 %). Nasleduje organizovanie exkurzií žiakov školy v podniku (18 %), zastúpenie v Rade školy (14 %). Hranicu 10 % dosiahlo sponzorstvo školy materiálnou pomocou. Najmenej sú využívané formy spolupráce formou organizovania firemných dní v škole (1 %), organizovania voľnočasových aktivít pre žiakov (3 %).

Aj školy mali možnosť vyznačiť, ktoré formy spolupráce so zamestnávateľmi sú, resp. by boli pre ne významné. Významnosť foriem spolupráce ilustruje graf 5. Ako najvýznamnejšia forma sa ukázalo sponzorstvo školy poskytnutím odborných materiálov, literatúry, softvérov a pod. (Priemerná známka bola 3,17.) Hranicu troch bodov prekročila ešte forma zastúpenia v Rade školy (3,03) a k tejto hranici sa priblížilo sponzorstvo školy poskytnutím finančných prostriedkov (2,92) a seminár, prednášky, inštruktáže a pod. pre učiteľov odborných predmetov (2,90). Približne na rovnakej úrovni boli hodnotené formy - zastúpenie v skúšobných komisiách, pre záverečnú, maturitnú a absolventskú skúšku (2,55) a organizovanie odborných výstav pre žiakov a učiteľov (2,36).

V časti „iné“ uvádzali školy ďalšie formy spolupráce so zamestnávateľmi, ktoré sú, resp. boli by pre ne významné. Patria k nim napr. materiálna, softvérová, príp. iná sponzorská pomoc, pomoc v projektoch; námety na odborné témy záverečných, ročníkových prác; poskytovanie štipendií žiakom od budúceho zamestnávateľa; prednášková činnosť, práca s technickými normami, nové technológie, techniky, prospekty; organizovanie odborných príprav, organizovanie voľných aktivít; stáž pedagógov v podnikoch.

Význam spolupráce pre školu je vyjadrený v grafe 6. Väčšina škôl (94 %) považuje za dôležité spolupracovať so zamestnávateľmi. Školy si uvedomujú potrebu spolupráce, kvalita ktorej prispieva aj ku kvalite odborného vzdelávania a prípravy, ku kvalite školy a vzdelania.



Graf 6 Dôležitosť spolupráce stredných škôl so zamestnávateľmi z pohľadu škôl (údaje zo získaných dotazníkov)

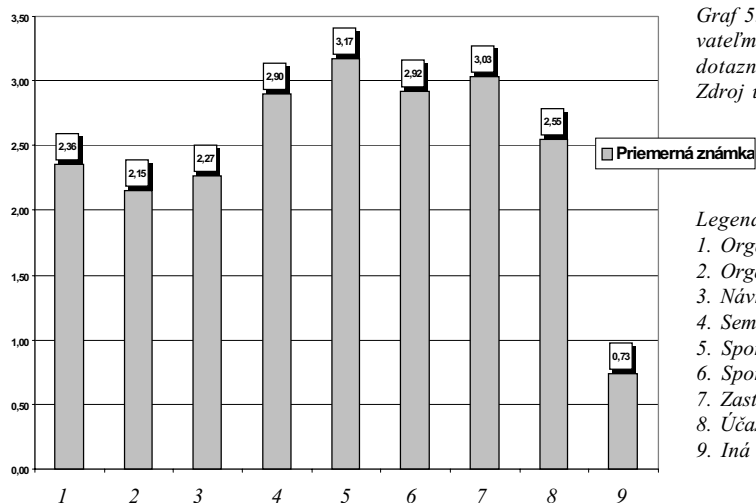
Zdroj údajov: ŠVS Banská Bystrica. Spracovanie a grafika ŠIOV

Záverom môžeme konštatovať, že prevažná väčšina zamestnávateľov realizuje spoluprácu so strednými školami. Aj keď nevyužívajú v plnej miere rôznosť foriem vzájomnej spolupráce, uvedomujú si význam a obojstranné výhody tohto procesu. Zamestnávateľia umožňujú školám využívať najmä prevádzky a zariadenia na prax a praktický výcvik. Nadobúdanie praktických zručností a spôsobilostí v reálnom výrobnom, prevádzkovom procese má nenahraditeľný význam pre žiaka.

Stredné školy spolupracujú so zamestnávateľmi, uvedomujú si význam tejto spolupráce a hľadajú aj iné, netradičné formy spolupráce. Dôležitým zistením je fakt, že spolupráca sa nezameriava len na žiakov školy, ale aj na zastúpenie zamestnávateľov v radách škôl, sponzorstvo škôl materiálnou pomocou.

Z hľadiska významnosti jednotlivých foriem spolupráce sme zaznamenali rozdielny pohľad zamestnávateľov a škôl. Zatiaľ čo pre zamestnávateľov je najvýznamnejšia forma spolupráce realizácia praxe žiakov školy v podniku, školy by uvítali sponzorstvo poskytnutím odborných materiálov, literatúry, softwaru a pod. zo strany podnikov. Dôvodom je zrejme to, že školy vidia v tejto forme možnosť získať informácie a vedomosti o najnovších technológiách, postupoch, inováciách výroby a tieto potom začleniť do edukačného procesu.

Zo zistených údajov môžeme záverom konštatovať, že zamestnávateľia by mali zvážiť možnosti ďalších foriem spolupráce, napr. viac využívať možnosť zasahovať do obsahu vzdelávania na základe vlastných potrieb a požiadaviek, žiaduce prepojenie teórie a praxe by zabezpečili navrhovaním



Graf 5: Význam jednotlivých foriem spolupráce škôl so zamestnávateľmi podľa škôl (stupnica 0 - 5 bodov) (údaje zo získaných dotazníkov)

Zdroj údajov: ŠVS Banská Bystrica. Spracovanie a grafika ŠIOV

Legenda grafu:

1. Organizácia súťaží pre žiakov
2. Organizácia výstav pre žiakov a učiteľov
3. Návrhy na témy mat., abs., roč. prác, SOČ
4. Semináre a pod. pre učiteľov
5. Sponzorstvo odbornými materiálmi
6. Sponzorstvo finančnými prostriedkami
7. Zastúpenie v rade školy
8. Účasť v skúš. komisii pre ZS, MS, AS
9. Iná oblasť

odborných tém pre prácu žiakov (v rámci štúdia, pri jeho ukončovaní, SOČ a pod.). Prínosom pre zamestnávateľa aj pre žiaka by bola motivácia (finančná, materiálna) zo strany zamestnávateľov pre nadaných a talentovaných žiakov. Školy by, okrem existujúcich foriem spolupráce, mali viac zapájať zamestnávateľov do procesu inovácie obsahu vzdelávania, v rámci tejto spolupráce skvalitňovať vzdelávanie nielen žiakov, ale aj pedagógov školy, zapájať zamestnávateľov do projektov a pod.

Pre ďalší rozvoj spolupráce škôl a zamestnávateľov je

potrebné vytvoriť vhodné podmienky, ktoré by mali byť zakotvené aj v legislatíve - účasť zamestnávateľov na odbornom vzdelávaní a príprave, motivácia zamestnávateľov na financovaní odborného vzdelávania (prostredníctvom daňovej sústavy, odvodmi na aktívnu politiku zamestnanosti).

Kvalita odborného vzdelávania je podmienená viacerými faktormi. Spolupráca vzdelávacej a zamestnávateľskej sféry je jedným z najdôležitejších. Jej rozvoj by mal vychádzať a rešpektovať špecifiká a možnosti oboch a mal by byť podporovaný aj zo strany štátu, regiónov, zriaďovateľov škôl.

Summary: The article presents the results of research looking into cooperation between institutions of the market place and the school system. Involved in the research were the Ministry of Education, Regional Government, Employers' Institutions, Employers, Leaders of Technical Subjects and Secondary Schools.

ROLE RODINY A ŠKOLY PŘI PŘÍPRAVĚ ČESKÝCH ŽÁKŮ NA VOLBU POVOLÁNÍ

Petr Hlad'o, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita Brno

Anotácia: Volba povolání je jedním z klíčových úkolů období dospívání. Aby byli žáci tohoto rozhodování schopni, musí dosáhnout dostatečného stupně sebezpoznání, naučit se plánovat, pracovat s informacemi a získat orientaci ve světě práce. Příspěvek hodnotí roli dvou nejvýznamnějších faktorů, rodiny a školy, v tomto rozhodovacím procesu. Nejvýznamnější instituci, která odevládá sebrávu při volbě povolání hlavní úlohu, představuje rodina. Rodiče ovlivňují děti svými radami, doporučeními a přáními, ale i stylem výchovy, socioekonomickým statusem, vykonávaným povoláním, dosaženou úrovní vzdělání aj. Rodiče jako každodenní vzory předávají dětem postoje k práci a jednotlivým povoláním, sdělují jim svá očekávání a představy o jejich profesní budoucnosti. Některé studie potvrdily, že přestože jsou rodiče nejvýznamnějším faktorem při volbě povolání, nejsou vždy adekvátně informováni o tom, jak dětem správně pomáhat. Systematickou přípravu na volbu povolání a poradenství poskytuje škola, která spolu s rodinou pomáhá dospívajícím s utvářením reálného profesního cíle a perspektivy. Rodina i škola musí žáky vést ke zodpovědné volbě povolání, přičemž podmínkou úspěchu je jejich vzájemná spolupráce v této oblasti.

Klíčové slova: dospívání; kariérové poradenství; profesní orientace; volba povolání; volba školy; rámcový vzdělávací program; rodina; základní škola; žák.

České základní školy poskytují žákům všeobecné vzdělání, které by mělo být předpokladem pro další všeobecné nebo odborné vzdělávání na střední škole. Jedním z cílů, ke kterému by mělo toto vzdělávání směřovat, je připravit absolventy na zodpovědnou volbu povolání¹ a vstup do světa práce.

Rozhodování žáků o volbě povolání představuje závažnou etapu v celoživotním procesu profesní orientace² a významně

rozhoduje o budoucnosti mladého člověka. Tato volba podle Hřebíčka (1987, s. 40) znamená pro dospívající základní zaměření jejich celého dalšího profesního vývoje a patří mezi **nejzávažnější kroky v lidském životě**. Správná profesní orientace má na jedince dalekosáhlý vliv. Vhodně umístěný jedinec má předpoklady být vyrovnanou osobností, s pocitem samostatnosti a společenské hodnoty své práce, má pocit

sociální jistoty, který brání negativním depresivním prožitkům, neurotizaci a porušení stability osobnosti. Takový člověk může usilovat o zdravou seberealizaci, má předpoklady pro vyrovnaný rodinný život, zabezpečí své děti atd. Není-li profesní zaměření dořešeno, objevují se disharmonie možností a povinností, nespokojenost s prací, neklid, nejistota, konfliktní situace a pocit méněcennosti (srov. Mojžíšek, 1981, s. 174-175).

Čeští žáci musí volit své první profesní zaměření v 9. ročníku základní školy, v **nelehké době dospívání** (obvykle ve věku 14-15 let). V tomto období probíhá u člověka řada významných a nápadných fyzických a psychických změn, paralelně s těmito změnami zrají dospívající jedinci i v sociální oblasti. Dospívání bychom mohli spolu s Taxovou (1987, s. 65) charakterizovat jako **etapu přípravy pro plnohodnotný život v dospělosti**, pro které je charakteristická nízká úroveň schopnosti sebehodnotit se. Není v silách mladistvých plně obsáhnout a pochopit všechny závažné objektivní determinanty volby povolání a ani se plně vyznat v sobě samých" (Hřebíček, 1987, s. 44). Pravděpodobně z tohoto důvodu hledají děti pomoc ve svém nejbližším okolí. Zásadní instituci, která odedávna sehrávala při volbě povolání rozhodující roli, představuje **rodina** (Hřebíček, 1984, s. 46).

Vliv rodiny na volbu povolání

Obecně lze říci, že volba povolání dospívajících je ovlivněna okolím, ve kterém žijí, přičemž největší vliv je připisován **rodičům a rodině**. Výzkumy ukazují, že jsou děti při formování profesních cílů a rozhodování signifikantně více závislé na svých rodičích, než na učitelích, vrstevnících a dalších vzorech (Peterson et al., 1986).

Na vzdělávací aspirace dětí a následnou volbu povolání působí např. rodinné prostředí, přístup rodičů k dětem, způsob rodinných interakcí a komunikace v rodině, celková úroveň rodinné výchovy aj. Rodiče jako každodenní vzory předávají dětem kulturní vzorce, postoje k práci a jednotlivým povoláním, sdělují jim svá očekávání a představy o jejich profesní budoucnosti. Děti se učí z postojů rodičů, jejich chování při práci a tím, jakým způsobem o práci mluví (DeRidder, 1990; Lankard, 1995). Děti jsou při volbě povolání dále ovlivněny socioekonomickým statutem rodiny, jejím kulturním kapitálem, vykonávaným povoláním a dosaženou úrovní vzdělání otce a matky. DeRidder (1990) upozornil na to, že nižší úroveň vzdělání rodičů ovlivňuje stupeň dosaženého vzdělání potomků. Narodit se rodičům s nízkým vzděláním snižuje pravděpodobnost studia na vysoké škole a dosažení vyšších profesně-pracovních cílů a v podstatě předurčuje volbu povolání dětí.

Matějí a Straková (2003) zjistili, že čím jsou žáci mladší, tím více o jejich dalším osudu rozhodují rodiče, a nikoli jejich vlastní zájmy a schopnosti. Rodiče s vyšším socioekonomickým statutem mají větší zájem o to, aby jejich dítě navště-

vovalo výběrovou školu, a jsou ochotni vynaložit více energie, aby bylo dítě do takové školy přijato.

Katrnák (2004) dospěl k zajímavému zjištění, že čeští dělničtí rodiče³ nezasahují do rozhodování dětí o jejich budoucím povolání. Nechávací na nich, zdali půjdou po ukončení základní školy do učebního oboru nebo na střední školu. V samostatné volbě vidí záruku spokojenosti dítěte ve škole. Jákýkoliv nátlak, jakýkoliv způsob ovlivnění dalšího studia a budoucího povolání, nepovažují za vhodný. Nátlakem se podle nich potlačuje osobní rozhodnutí dítěte, vycházející především z preferencí a zálib, což by v konečném důsledku mohlo vést k tomu, že by se dítěti ve škole nemuselo líbit a poté by ji nedokončilo. Také vysokoškolsky vzdělaní rodiče vědí, že by se dítě na konci základní školy mělo o dalším vzdělávání rozhodnout samo, přesto toto rozhodnutí na něm nenechávají. Vysokoškolsky vzdělaní rodiče mají vysoké aspirace a chtějí, aby jejich děti dosáhly co nejvyššího stupně vzdělání.

Hovoříme-li o vlivu rodiny na volbu povolání dospívajících, je třeba upozornit na fakt, že v mnoha případech podléhají děti při volbě povolání sugestivním přáním rodičů, která nemají základ v jejich nadání, školní zralosti či zájmech. Rodiče často vycházejí ze své vlastní tíživosti, z předsudků, také však z nahodilých důvodů (Mojžíšek, 1981, s. 175). **Mnoho zahraničních studií potvrdilo, že přestože jsou rodiče nejvýznamnějším faktorem při volbě povolání, nejsou vždy adekvátně informováni o tom, jak dětem pomáhat** (Clark a Horan, 2001).

Úloha školy při přípravě na volbu povolání

Vzhledem k velkému vlivu rodiny je nutné uvažovat o úloze školy při přípravě žáků na volbu povolání. Škola zaujímá v této oblasti nezastupitelnou roli, neboť spolu s rodinou pomáhá dětem s utvářením reálného profesního cíle a perspektivy.

Hlavním cílem školního výchovně-vzdělávacího působení je připravit žáky k tomu, aby byli schopni **samostatně a zodpovědně rozhodovat** o své další profesní a studijní budoucnosti a objektivně posuzovat všechny vlivy, které mohou tuto volbu ovlivňovat (srov. Strádal a Nouzová, 1995, s. 5). Škola musí u všech žáků rozvíjet potřebné vědomosti, dovednosti, návyky a postoje, pomáhat jim poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Úlovcová a Strádal (2002, s. 6) se domnívají, že úkolem školy je vybavit žáka kompetencemi pro to, aby dokázal efektivně využít poradenské služby a další případné zdroje a aby se podle nich naučil samostatně a zodpovědně rozhodovat. Jde především o to, uvědomit si, které faktory z oblasti práce a vzdělávání je třeba při volbě povolání brát v úvahu, jakou jim přisuzovat váhu, jak je hodnotit a kde o nich získat informace.

¹ **Volba povolání** - proces zahrnující rozhodování o volbě studia nebo přípravy na povolání, konkrétního povolání a celou profesní dráhu člověka. Součástí celkového vývoje osobnosti, v němž hlavní roli hrají rozhodovací procesy (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 274).

² Hlavním obsahem **profesní orientace** je utváření a rozvíjení reálného profesního cíle a perspektivy mladého člověka a vlastností a schopností významných pro proces volby povolání, jeho vykonávání a event. rekvalifikace. Jeden z úkolů, které plní výchovné poradenství pro žáky základních, středních a speciálních škol. Zajišťují zvl. odborná zařízení výchovného poradenství, školy, podniky a úřady práce. V zahraničí zprav. součástí profesního poradenství nebo samostatně fungující služba (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 181).

³ Tyto rodiče Katrnák (2004, s. 75) chápe jako lidi vyučené, kteří se živí manuální nezemědělskou prací, zaměstnanci, tedy nepodnikatele.

Žák by se měl také naučit poznávat sám sebe, své zájmy, šance i hranice, aby se mohl lépe zorientovat ve světě práce a vzdělávání.

Systematická příprava na volbu povolání by měla být zahájena s dostatečným předstihem před samotným rozhodováním (podle zkušeností z praxe nejpozději v 8. ročníku základní školy). I když výběr střední školy dospívající v jejich dalším profesním vývoji zcela nedeterminuje (v životě je čeká nejen studium, ale i řada dílčích rozhodování týkajících se budoucího povolání), volba oboru vzdělání do značné míry směřuje člověka k budoucímu povolání a omezuje množství profesí, z nichž si jednou bude moci vybírat.

Aktuální stav na českých základních školách

Součástí české školské reformy bylo vypracování nového kurikulárního dokumentu, Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (Jeřábek a Tupý, 2005), který nahrazuje dřívější vzdělávací programy (např. Základní škola, Obecná škola, Národní škola aj.).

Podle Rámcového vzdělávacího programu je příprava na volbu povolání realizována zejména vzdělávacím oborem *Člověk a svět práce* (tematický okruh *Svět práce*). Jeho cílem je vést koordinovaně žáky k prvotní volbě povolání, tj. především je naučit orientovat se ve vzdělávací nabídce středních škol, v pracovních činnostech vybraných profesí, získat způsobilost efektivně využívat profesních informací a poradenských služeb pro výběr vhodného vzdělávání a posoudit individuální možnosti při rozhodování o volbě vhodného povolání a profesní přípravy. Můžeme říci, že se škola pro žáky stává partnerem či prostředníkem, který jim umožní vyzkoušet si svět práce a dospělosti „nanečisto“ a převzít odpovědnost za vlastní rozhodování.

Vedle informačně-vzdělávacího působení poskytují školy žákům a jejich rodičům služby **kariérového poradenství**. Podoba poradenských služeb se na jednotlivých českých školách liší. Na školním poradenství se v různé míře podílejí výchovný poradce, školní metodik prevence, na vybraných školách školní psycholog a školní speciální pedagog, dále třídní učitelé, učitelé jednotlivých vyučovacích předmětů (především výchovného charakteru) a vedení školy. Na některých základních školách byla zřízena v rámci projektu VIP Kariéra experimentální **školní poradenská pracoviště**. Z jejich zkušeností by měla být vytvořena strategie dalšího vývoje služeb kariérového poradenství na českých školách.

V rámci komplexního poradenského systému by měli poradenští pracovníci na školách plnit úlohu primárního, "záchranného" subjektu, od kterého se v případě potřeby odvíjejí další specializované služby a odborná péče (např. v pedagogicko-psychologických poradnách, speciálně pedagogických centrech, Informačních a poradenských střediscích při úřadu práce apod.).

Faktory ovlivňující rozhodování českých žáků

Výzkum Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV, 2003) zjišťoval, jaké jsou **nejčastější rozhodovací zdroje**, tedy nejen nejčastější *druhy informačních zdrojů*, ale také jiné, *socioempirické podněty*, jejichž projekce do rozhodování



Jana Kožušková: *Hory súčna III., kombinovaná, 2005, 70x100*

může významným způsobem ovlivnit volbu povolání českých žáků.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že největší počet žáků promítá do svého rozhodování rady a doporučení **rodičů** (78 %). Druhým nejčastěji uváděným zdrojem získávání informací jsou **dny otevřených dveří** (52 %), následovány **doporučeními ostatních příbuzných a přátel** (50 %). V porovnání s předchozími odpověďmi dosáhlo významných hodnot také **využívání internetu** (43 %). Doporučení **výchovného poradce** se ve vyjádřeních respondentů překvapivě umístilo až za těmito faktory (42,6 %). Z dalších zdrojů zasluhují pozornost nejrůznější **tištěné a propagační materiály** (41 %) a **informace získané na úřadu práce** (34 %). Pomoc získanou v **pedagogicko-psychologické poradně** uvedlo jako zdroj pouhých 11 % dospívajících. V celkovém pohledu je z tohoto výzkumu zřejmé, že značný vliv na rozhodování o další vzdělávací dráze má úzké i širší rodinné prostředí a zkušenosti přátel.

O rok později byl realizován obdobný výzkum (Hlad'ová, 2004), který potvrdil zásadní význam neformálního prostředí při rozhodování o volbě povolání. Není to tedy pouze žák, kdo by měl získat potřebné informace nutné pro rozhodování, ale také rodiče, kteří na volbu svých dětí působí. Jako zcela nezbytné se ukazuje posilování spolupráce a komunikace mezi rodinou a školou, která představuje nezbytný základ efektivní přípravy žáků základních škol na volbu povolání.

Závěr

Volba povolání na konci základní školy je jedním z **klíčových úkolů období dospívání**, před nímž je nutné posoudit

celou řadu faktorů. Na jedné straně stojí osobnost žáka a jeho předpoklady pro výkon určitého povolání (zájmy, schopnosti, vlastnosti, zdravotní stav aj.), na druhé straně práce a požadavky povolání. Rozhodovací proces pak představuje hledání souladu mezi oběma kategoriemi. Aby byli žáci tohoto rozhodování schopni, musí dosáhnout dostatečného stupně sebezpoznání, naučit se plánovat, osvojit si strategie řešení problémů, získat orientaci v informacích důležitých pro volbu povolání a naučit se s nimi efektivně pracovat.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- CLARK, G., HORAN, J. J. *Interactive Internet Program Teaches Parents to Facilitate Children's Career Development* [online]. c2007, [cit. 2007-06-03]. Manuscript from APA 2000 poster session submitted by invitation to ERIC January 9, 2001. Arizona State Univerzity. Dostupné z WWW: <<http://horan.asu.edu/d-gc-apa-y2k-diss.htm>>.
- DeRIDDER, L. *The Impact of Parents and Parenting on Career Development*. Knoxville : Comprehensive Career Development Project, 1990.
- HLAĎO, P. *Příprava žáků základních škol na volbu povolání : rigorózní práce na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity*. Brno : Masarykova univerzita, 2004.
- HŘEBÍČEK, L. *Profesionální orientace mládeže*. Brno : Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1984.
- HŘEBÍČEK, L. *Výchova a profesionální orientace*. Praha : SPN, 1987.
- JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : VÚP, 1995. ISBN 80-87000-02-1.
- KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci : vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha : Slon, 2004. ISBN 80-86429-29-6.
- LANKARD B. A. Family Role in Career Development [online]. c2007, [cit. 2007-06-03]. ERIC Digest, No. 164, 1995. Dostupné z WWW: <<http://www.eric.ed.gov>>.
- MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností. *Sociologický časopis*, roč. 39, č. 5, s. 625–652. ISSN 0038-0288.
- MOJŽÍŠEK, L. *Pracovní výchova, polytechnické vzdělání a profesionální orientace : systém a subsystemy pracovní výchovy*. Brno : Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1981.
- NÚOV. *Výzkum služeb kariérového poradenství a potřeb jeho klientů na základních a středních školách v ČR : souhrnná zpráva*. Praha : NÚOV, 2003. Dostupný z WWW: <<http://vzdelavani.unas.cz/zprava.pdf>>.
- PETERSON, G. W., STIVERS, M. E., PETERS, D. F. Family versus Nonfamily Significant Others for the Career Decisions of Low-income Youth. *Family Relations*, vol. 35, no. 3 (Jul 1986), p. 417–424.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- STRÁDAL, J., NOUZOVÁ, Z. *Příprava žáků pro profesní orientaci : metodická příručka pro učitele základních škol*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1995. ISBN 80-85850-20-6.
- TAXOVÁ, J. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha : SPN, 1987.
- ÚLOVCOVÁ, H., STRÁDAL, J. Role školy v procesu volby povolání. In BERNÝ, L., CIPROVÁ, J., MERTIN, V. *Poradce k volbě povolání : pro výchovné poradce a učitele ZŠ*. Praha : Josef Raabe, 2002-. A 1.2. s. 1–8. ISSN 1801-8440.

Summary: This paper focuses on the preparation of adolescents for their career choice. Special attention has been paid to the most significant factors having an effect on the final decision-making about career choice - school and family. Parents have always had major influence on career decision-making by giving advice, recommendations, wishes, but also by the educational methods, socioeconomic status, occupation, obtained qualifications etc. Parents as role models also teach their children attitudes to work and individual occupations, they express their expectations regarding their children's future professions. Foreign research confirms that although parents play the most important role in career choice, they are not always well informed about how to advise their children. School provides systematic preparation and guidance on career choice and in the necessary cooperation with the family it must guide pupils to a responsible and realistic career choice.

ROZVOJ EFEKTIVNÝCH NÁSTROJOV KARIÉRNEHO PORADENSTVA NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH (INFORMÁCIA O PROJEKTE ESF)

Drahomíra Vaňousová, Mária Kubišová, K.A.B.A. Martin

K.A.B.A. Slovensko ako združenie právnických osôb so sídlom v Martine pôsobí v oblasti kariérneho poradenstva už viac ako 10 rokov. Lektori a poradcovia združenia počas kurzov často nahliadnu do smutných osudov nezamestnaných. Na druhej strane majú príležitosť pomáhať aj mladým ľuďom, žiakom základných a stredných škôl a pritom od nich načerpať energiu a optimizmus. Práve mladí ľudia často vravievajú „Prečo sme Vás nestretli skôr? Pozmenili ste náš pohľad na

Dospívajúci fakticky potrebujú pred konečným rozhodnutím systematickou prípravu a pomoc svého okolí, čo je predovšetkým úkolem rodiny a školy. Obě instituce by měly žáky vést a motivovat k tomu, aby si uvědomili potřebu odpovědného přístupu k volbě profesní orientace a vzdělávací dráhy, význam vzdělávání pro život a odpovědnost za své rozhodování. Rodina i škola mohou dětem pomáhat, radit a doporučovat. Je to však dospívající, kdo by se měl v konečné fázi rozhodnout.

svet!” Povzbudzujú nás, aby sme pomohli ich kamarátom, ktorí sú v etape rozhodovania sa, ktorým smerom sa vydať na svojej životnej ceste - v kariére. Toto bol jeden z dôležitých podnetov, ktorý nás priviedol k myšlienke, aby sme sa v našom združení okrem „liečby” (práca s nezamestnanými) venovali viac „prevencii” (poradenstvu mladým v dôležitých etapách rozhodovania sa smerom k profesii, kariére).

Možnosť realizovať myšlienku sa naskytila v rámci pro-

jektov spolufinancovaných Európskou úniou. Ministerstvo školstva SR schválilo projekt „**Rozvoj efektívnych nástrojov Kariérneho PORadenstva na stredných školách**“, ktorý je realizovaný od apríla 2006 a potrvá do konca mája 2008.

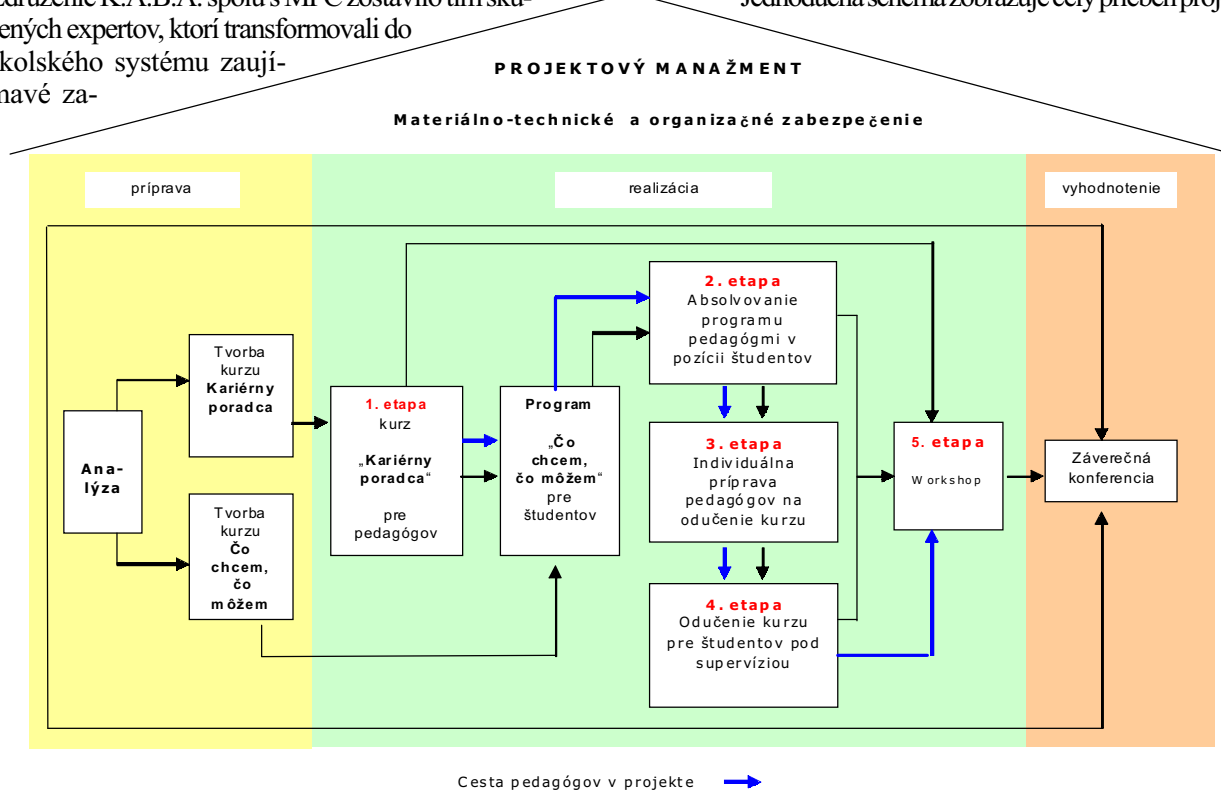
Pri voľbe **partnera pre projekt** logicky padla voľba na **Metodicko-pedagogické centrum v Banskej Bystrici**, ktoré má bohaté skúsenosti so vzdelávaním pedagógov. Združenie K.A.B.A. spolu s MPC zostavilo tím skúsených expertov, ktorí transformovali do školského systému zaujímavé za-

Kde sme realizovali projekt?

Na gymnáziách, stredných odborných školách, združených stredných školách a stredných odborných učilištiach s maturitou v Žilinskom a Trenčianskom samosprávnom kraji. Do projektu sa prihlásilo 43 škôl a ukončilo ho 40 škôl.

Ako sme realizovali projekt?

Jednoduchá schéma zobrazuje celý priebeh projektu:



hraničné aj slovenské know-how a dlhoročné praktické skúsenosti oboch partnerov s kariérom poradenstvom a vzdelávaním dospelých.

Z čoho sme vychádzali pri tvorbe projektu?

Nepomáhať školám len jednorazovo externým poradenstvom pre študentov posledných ročníkov. Pomôcť tým, že do poradenstva zasvätime pedagógov, ktorí budú môcť následne aktívne pracovať so študentmi. Otázkou bolo, ktorých pedagógov? Na strednej škole zvyčajne pôsobí jeden výchovný poradca, ktorý má na starosti stovky žiakov. Poradenská práca a profesijné poradenstvo je len zlomok jeho úväzku. Väčšiu možnosť pôsobenia v tejto oblasti vidíme zatiaľ u triednych učiteľov, ktorí môžu spolupracovať priamo so žiakmi a rodičmi a pomáhať výchovnému poradcovi. Preto sme im ponúkli príležitosť vzdelávať sa v kariérom poradenstve.

ČO ponúkol projekt školám?

- Výchovanie odborníkov v oblasti kariérneho poradenstva z radov výchovných poradcov a triednych učiteľov.
- Novú metodiku práce kariérneho poradcu a cenné skúsenosti s jej aplikáciou v praxi.
- Trvalú pomoc žiakom - poradenstvo priamo na škole novým spôsobom a pritom zaujímavým. Tým stúpa pre absolventov zapojených škôl šanca uplatnenia sa v praxi..
- Nové kontakty, nové informácie, nové možnosti.

Začali sme dôležitou analýzou, na základe ktorej sme pripravili a realizovali vzdelávací program pre pedagógov aj pre študentov.

Zo 60 pedagógov, ktorí nastúpili do projektu, dôležitú 3. a 4. etapu ukončilo 55 poradcov, ktorí zrealizovali na školách 30 kurzov / poradenských skupín pre 450 študentov.

Analýze úspešnosti kurzov na školách sa podrobne venovali pracovné dielne (workshopy), ktoré sa uskutočnili 12. - 13. 2. 2008 v Žiline a 14. - 15. 2. 2008 v Nimnici.

Ako hodnotili program študenti?

Študenti hodnotili viaceré oblasti pričom najvyššie možné hodnotenie bolo 5 bodov.

- Obsahová náplň, využiteľnosť poznatkov z kurzu pri voľbe povolania / výbere školy, dĺžka a názornosť kurzu - priemerné hodnotenie tejto oblasti je 4,48 bodu.
- Odborná úroveň lektorov a ich práce so skupinou - priemerné hodnotenie 4,82 bodu.
- Organizačné zabezpečenie a pracovné materiály - priemerné hodnotenie 4,69 bodu.

Celkové priemerné hodnotenie kurzu - 4,66 bodu čo predstavuje 93 %-nú spokojnosť študentov. A aby to neboli len suché štatistické čísla, ponúkame zopár slovných vyjadrení, ktoré mali silnú prevahu nad ojedinelými kritickými komentármi: „Tento kurz by mal byť pre viacerých ľudí, širší okruh študentov. Atmosféra bola úžasná. Bude to aj o rok? Ďakujem za pekný týždeň. Som rád, že sa tu niečo takéto

vyskytlo. Bola to príjemná skúsenosť. Školenie (dobrou formou zábavy. Bolo super. Je dobré, že sa niekto o pomoc študentom zaujíma. Kurz sa mi veľmi páčil a poskytol mi veľa cenných informácií do života. Je to lepšie ako v škole, naučila som sa tu viac o živote. Super, že sa také niečo vymyslelo. Chválim!!!”

Študentov najviac zaujali praktické cvičenia - príprava a nácvik osobného a telefonického kontaktu so zamestnávateľom, analýza osobnosti a sebazpoznávanie, testy, hry a témy o voľbe povolania a hľadani zamestnania, skupinová práca, spôsob komunikácie s pedagógmi v úlohe poradcov.

Ako hodnotili program samotní pedagógovia - poradcovia?

Bolo to pre nich pomerne náročné, v mnohom nové a jednoznačne zaujímavé. Spočiatku mali určité obavy, konečný efekt v podobe študentského hodnotenia však bol veľkým zadosťučinením. Podľa vyjadrení pedagógov:

- program je užitočný, efektívny - veľmi dobre prijímaný

študentmi, zaujímavý formami a metódami práce,

- program je variabilný - prispôsobiteľný pre rôzne cieľové skupiny podľa typu škôl aj podľa vekovej štruktúry účastníkov,
- aktivity sú využiteľné v skupinovom a čiastočne aj v individuálnom poradenstve,
- prináša iný prístup v práci pedagóga, značnú potrebu skúseností so skupinovú prácou, podnecuje k ďalšiemu štúdiu nových tém a k rozvoju osobnosti pedagóga.

Zapojení učitelia sú si vedomí toho, že nie je možné celý program okamžite aplikovať vo vyučovacom procese. Na workshopoch si vymieňali skúsenosti a živo diskutovali o možnostiach jeho využitia na jednotlivých typoch škôl. Výstupy z týchto diskusií budú prezentované na záverečnej konferencii v apríli 2008, kde sa stretnú riaditelia škôl zapojených do projektu so zástupcami MŠ SR, VÚC Žilina a Trenčín a s členmi projektového tímu. Cieľom konferencie bude nielen zhodnotenie 2-ročného úsilia realizačného tímu a cieľovej skupiny projektu, ale aj hľadanie možností diseminácie úspešných výstupov v stredoškolských podmienkach.

RECENZIE

JÁN KVAČALA - OTEC MODERNEJ KOMENIOLÓGIE

**Ján Kvačala - otec modernej komeniológie: zborník. Zost. I. Kišš
Bratislava : Univerzita Komenského, 2005.-189 S. ISBN 80-223-2155-9**

Katarína Chovanová, Slovenská národná knižnica Martin

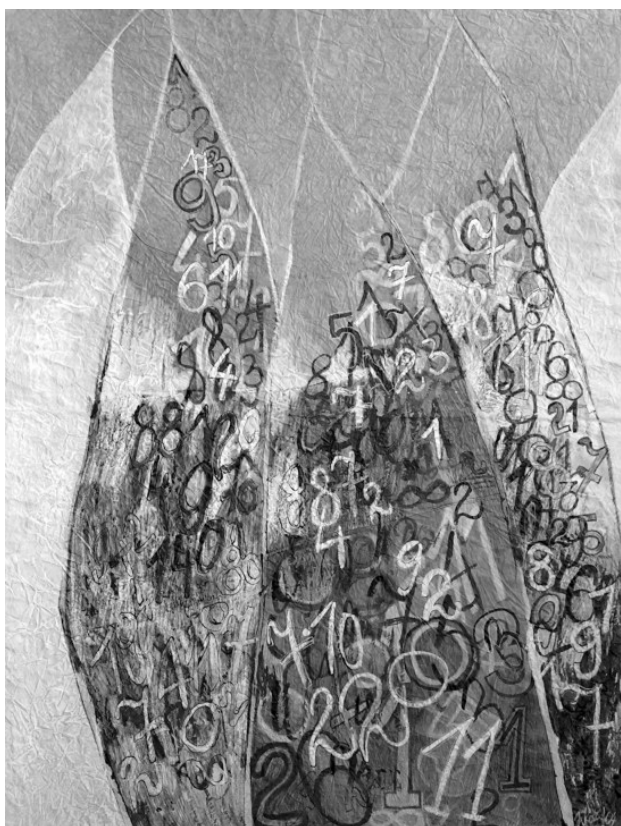
Pod týmto názvom vydala v roku 2005 Univerzita Komenského v Bratislave zborník zostavený z príspevkov, ktoré odznali na medzinárodnom sympóziu venovanom tejto významnej postave cirkevnej historiografie na Slovensku a pedagógovi, ktorého odborná verejnosť pozná predovšetkým ako iniciátora bádania života a diela J. A. Komenského. Podujatie sa uskutočnilo pri príležitosti 70. výročia úmrtia tejto raz glorifikovanej, inokedy neprávom zabúdanej osobnosti, ktorá je stále viac známa v zahraničí ako u nás doma, dokladom čoho sú aj referáty hostí zo zahraničia.

Štruktúra a zoradenie jednotlivých príspevkov kopírujú program sympózia, ktorý bol rozdelený do siedmich okruhov: 1. Genealógia Jána Kvačalu, 2. Ján Kvačala ako teológ, 3. Ján Kvačala ako historik, 4. Ján Kvačala ako komeniológ doma, 5. Ján Kvačala ako komeniológ v zahraničí, 6. Ján Kvačala vo svetle svojej korešpondencie a publicistiky a nakoniec Ján Kvačala v literárnej histórii. Zostavovateľ zborníka profesor Igor Kišš v úvode zosumarizoval hlavné ciele a myšlienky sympózia a podal stručný komentár k jednotlivým príspevkom.

Úlohou tejto stručnej recenzie nie je vyčerpávajúcym spôsobom zhodnotiť celý zborník. Ide nám skôr o priblíženie referátov, ktoré sa venujú Kvačalovi ako komeniológovi. Komeniologické príspevky sú zoradené do dvoch okruhov: Ján Kvačala ako komeniológ doma a Ján Kvačala ako komeniológ v zahraničí. Jirí Beneš venuje pozornosť

Kvačalovej redaktorskej a vydavateľskej činnosti v Archive pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského. František Hýbl upozornil na Kvačalovu spoluprácu s moravskými učiteľmi pri výskume a vydávaní Komenského spisov a edícií (Archiv pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského a Veškeré spisy Jana Amose Komenského). Cieľom príspevku Viery Žbirkovej bolo poukázať na prínos Jána Kvačalu pre súčasný komeniologický výskum na Slovensku a bádateľov v oblasti pedagogiky. V stručnosti zhodnotila aj doterajšiu literatúru o živote a komeniologických prácach J. Kvačalu. Poznomenáva, že monografia Jozefa Máteja o Jánovi Kvačalovi z roku 1962 dosiaľ neprešla na Slovensku verejnou oponentúrou, hoci mnohé myšlienky z nej si učitelia mechanicky prebrali a dodnes ich interpretujú bez znalosti priamych prameňov, pretože mnohé pramene uložené v archívoch zostali neprebádané a čakajú na spracovanie. Odporúča študovať a spracovať doteraz nespracovanú pramennú pozostalosť Jána Kvačalu, ako aj staršie časopisecké pramene v cirkevných archívoch po Slovensku.

Karl Schwarz z viedenskej univerzity v dvoch pomere obširných príspevkoch poukázal na uznanie, ktoré si Kvačala získal ako komeniológ na medzinárodnom poli. V prvom článku hovorí najmä o pôsobení Jána Kvačalu na univerzite v estónskom Jurjeve (dnes Tartu) a o jeho význame pre túto univerzitu, čomu sa v kontexte slovenskej historiografie venuje väčšia pozornosť pravdepodobne po prvýkrát. Počas Kvačalovho



Jana Kožušková: Hory súcna IV., kombinovaná, 2005, 70x100

pôsobenia na tejto univerzite (obdobie prevládajúceho nemeckého nacionalizmu na univerzite) sa prejavili jeho nekonformné postoje k národným hnutiam. V druhom príspevku profesor Schwarz hovorí o Kvačalovi ako o moste medzi Bratislavou a Viedňou v rokoch 1887-1934.

Dr. Werner Korthaase podal svedectvo o Kvačalovom význame pre nemeckú komeniológiu. Konštatuje, že Kvačala bol v Nemecku autoritou pre všetky oblasti komeniológie, jeho autorita bola taká veľká, že vynikal nad nie veľkou skupinou nemeckých komeniológov a dodnes neboli Kvačalove konštatovania prekonané. Prezentácia dejín nemeckého bádania o Komenskom nie je možná bez hodnotenia významu Jána Kvačalu.

Hodnotnosť informácií, ktoré zborník prináša, narúšajú niektoré nepresnosti a chyby kompozičného, štylistického či gramatického charakteru. Jednotlivé príspevky nie sú rozsahom dostatočne vyvážené a majú aj rozličnú úroveň. Nie je jednotnosť ani pri písaní poznámok a bibliografických

odkazov. Pri niektorých príspevkoch poznámky úplne chýbajú. Aj čas Kvačalovho pôsobenia v bývalom cárskom Rusku (konkrétne v Estónsku) sa uvádza rozdielne. Kvačala pôsobil v Rusku od roku 1893 do roku 1920, teda 27 rokov: do roku 1918 ako profesor a dekan v estónskom Tartu (ktoré v tom čase patrilo Rusku), posledné dva roky (1919-1920) ako knihovník Guberniálneho múzea vo Voroneži. Chyba sa dostala aj do dátumu Kvačalovho narodenia - profesor Werner Korthaase uvádza rok narodenia 1854! Rozdielne sa uvádza aj hodina Kvačalovho úmrtia. Nejednotnosť je aj pri počte Kvačalom zredigovaných strán časopisu Archiv pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského. Na s. 108 je uvedený rok 1886 ako rok predloženia Kvačalovej dizertačnej práce Über J. A. Comenius Philosophie, insbesondere dessen Physik, ale Werner Korthaase na s. 117 uvádza rok 1887. U Pavlíkovej na s. 162 je zas chyba v nemeckom názve tejto dizertačnej práce. Milan Kvačala na s. 20 zaraďuje Jána Kvačalu medzi vedcov slovenskej štúrovskej generácie, na s. 135 však Libor Bernát uvádza, že Kvačalu nemožno zaradiť v nijakom ohľade medzi mladších štúrovcov, ako to tvrdí Osuský v diele Filozofia Štúrovcov, s čím možno jedine súhlasiť. Viera Žbirková na s. 83-84 uvádza, že Juraj Čečetka objasňoval vplyv Komenského v prácach najvýznamnejších slovenských pedagógov 18. a 19. storočia. Nedopatrením sa medzi nich dostal aj Vavrínek Benedikt z Nedožier z 15.-16. stor. Žiadalo by sa uviesť aj zoznam skratiek, ktoré boli v niektorých príspevkoch použité. V príspevkoch nachádzajúce sa chyby gramatického či štylistického charakteru by sa do zborníka neboli dostali, ak by si bol redaktor vo vydavateľstve odviezol náležitú prácu a jednotlivé nedostatky odstránil.

Napokon ešte poznámka k pojmu moderná komeniológia v podnázve recenzovaného zborníka. Termínom moderný sa označuje niečo kvalitatívne nové v protiklade niečoho zastaraného. Lenže o komeniológii ako o vede sa v minulosti takmer ani nehovorilo. Presnejšie by teda bolo možné hovoriť o komeniológii ako o modernej vedeckej disciplíne v súčasnosti. Termín moderný sa totiž prekrýva aj s pojmom súčasný. Potvrďuje to aj ruské pomenovanie športovej disciplíny - moderný päťboj, čiže ako „súčasne (súčasný) pätiborje“. V tomto zmysle možno chápať aj skutočnosť, že hoci bol Ján Kvačala prvovezev v jemu blízkej spoločenskovednej oblasti, svojím bádáním uplatnil taký spôsob vedeckého výskumu a názor na objekt svojho výskumu, čo zodpovedá aj nášmu zaužívanému chápaniu pojmu moderný.

UČITELSKÁ ETIKA

STRIKE, KENNETH A., SOLTIS, JONAS F.: THE ETHICS OF TEACHING. 4TH EDITION. NEW YORK: TEACHERS COLLEGE PRESS, 2004.

Marta Gluchmanová, Fakulta výrobných technológií, Technická univerzita Prečov

Kniha Kennetha Strikea a Jonasa Soltisa Učiteľská etika je štvrtým rozšíreným vydaním predchádzajúcej publikácie, určenej učiteľom a ďalším pedagogickým pracovníkom, ktorí sú zodpovední za výchovu a vzdelávanie. Jej zámerom je

pomáhať im ako profesionálom lepšie chápať etické a morálne problémy každodenného života v triede aj mimo nej.

Jej zámerom je skôr predložiť učiteľovi podnet k tomu, ako sa naučiť efektívne premýšľať o morálnych dilemách



Jana Kožušková: Bez názvu

vyskytujúcich sa takmer každodenne v jeho profesii. Prvé kapitoly knihy sa týkajú takých tém ako napríklad trest (s. 21-34), sloboda (s. 35-52), a rovnoprávnosť (s. 53-69), ďalšie kapitoly sa zaoberajú multikultúrnou rozmanitosťou (s. 70-93) a demokraciou (s. 94-118). Sú to otázky a témy, s ktorými sa väčšina budúcich aj terajších učiteľov stretne vo svojej praxi a často sa o nich diskutuje, pričom ich riešenie je mnohostranné. Preto aj autori v závere problémových úloh nechávajú priestor na uvažovanie samotnému čitateľovi, prípadne dávajú mu otázku, čo by urobil, keby bol na mieste daného učiteľa, ako by vyriešil prípadnú dilemu. Tak nútia čitateľa hlbšie sa zamyslieť nad problémom a vo svojej myšli pouvažovať nad správnosťou či nesprávnosťou navrhovaných riešení týchto dilem.

Štruktúra problémovej úlohy vyžaduje od čitateľov premýšľať na rôznych úrovniach a analyzovať štyri zreteľné časti každého problémového prípadu. Po prvé, v problémovej úlohe predloženej čitateľovi zvyčajne vystupuje učiteľ a študent, prípadne rodič. Po druhé, je načrtnutá prezentácia stručného prehľadu spomínaného problému z rôznych perspektív, vrátane perspektívy učiteľa, študenta, rodiča a vedenia školy, či nadriadených orgánov. Po tretie, o etických pojmoch (ktoré niekedy obsahujú mylné predstavy obsiahnuté v rámci každého odlišného pohľadu) diskutujú tak, ako keby sa týkali každej osoby zahrnutej alebo predpokladanej v danej situácii. Po štvrté, autori uzatvárajú diskusiu v záverečnej časti problémovej úlohy, ktorú čitateľ okamžite starostlivo vyjadruje v jeho alebo jej etike a interpretáciách.

Čitateľ musí byť najprv schopný rozlíšiť, identifikovať a kategorizovať etické pojmy (tak ako sú definované Strikom a Soltisom), aby mohol efektívne analyzovať každú problémovú úlohu a pravdivo vyjadriť osobné presvedčenie človeka o etických, resp. morálnych dilemách. Používanie problémových úloh je efektívne na premostenie teórie s praxou a na otvorenie dialógov. Pre čitateľa je nevyhnutné pochopiť svoje vlastné presvedčenie vo svetle terminológie použitej v texte, pretože etické, resp. morálne argumenty sa začínajú subjektívnym predpokladom „...správnosti a nesprávnosti, o dobre a spoločenskom prospechu“ (s. 5). Napríklad čitateľovo presvedčenie o spoločenskej zásade - a tým, čo produkuje najväčšie množstvo dobra pre najväčšie množstvo ľudí - sú faktory, ktoré ovplyvňujú schopnosť človeka účinne analyzovať každú problémovú úlohu. Nie všetky prezentované problémové úlohy sú štylizované vo vzťahu učiteľ verzus študent alebo učiteľ verzus rodič. Je tu aj prípad vzťahu, v ktorom učiteľ je v opozícii k svojim nadriadeným alebo k spoločnosti (komunite).

Jednou zo slabostí danej publikácie je zobrazovanie poradia prezentácií problémových úloh. Ťažké problémové úlohy sú obsiahnuté v primárnej časti textu so zámerom zvýšiť viac vrstevnosť uvažovania o prezentovaných etických otázkach. Taktiež v úvode sú vysvetľované zložité terminologické pojmy, ku ktorým sa musí čitateľ späť vrátiť, aby si overil správnosť ich pochopenia.

Okrem toho nedostatkom spomínanej publikácie javí sa aj povrchné nazeranie na etické teórie vo vzťahu k učiteľskej etike. Nedá sa celkom súhlasiť so Strikom a Soltisom, ktorí zdôrazňujú iba dva spôsoby nazerania na učiteľskú etiku: konzekvencialistický a nekonzekvencialistický. V súčasnosti neexistuje jediná správna teória, ktorá by poskytovala riešenie všetkých morálnych problémov. Neberú do úvahy napríklad etiku cnosti, diskurzívnu etiku, kantovskú etiku atď. V rámci konzekvencializmu napríklad prehliadajú verzie neutilitaristického konzekvencializmu (kam možno zaradiť Petitov virtual consequentialism, Slotov satisficing consequentialism, Jacksonov probabilistic consequentialism, Senovu evaluator relative theory či etiku sociálnych dôsledkov) a celý konzekvencializmus v skutočnosti redukuje na verziu klasického utilitarizmu Jeremyho Benthamu a Johna Stuarta Mila, teda obdobie konca 18. storočia až druhej polovice 19. storočia.

Vzhľadom na to, že dnešní učitelia v príprave na svoje budúce povolanie sú veľmi slabo alebo takmer vôbec nie sú pripravení na riešenie morálnych dilem v triede, spomínaná kniha by im mala pomôcť ukázať stratégie riešenia týchto problémov. V súvislosti s danou publikáciou treba v budúcnosti uvažovať o vhodnom výskume medzi učiteľmi zameranom na vyhľadávanie správnych stratégií, ktoré používajú na riešenie morálnych dilem a ukázať spôsoby argumentácie zdôvodňujúce ich konania.

Pre ľudí je ľahšie zaujať miesto ako stanovisko

J. Bily

JANA KOŽUŠKOVÁ

Vysokoškolské štúdium ukončila na FF UPJŠ v Prešove, odbor výtvarná výchova. V súčasnosti vyučuje na Katedre výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Prevažný podiel jej pedagogického pôsobenia je v odbore Štúdia učiteľstva pre 1. stupeň základných škôl, kde vyučuje praktické aj teoretické disciplíny a v Štúdiu odboru výtvarná výchova, kde vyučuje predmet didaktika výtvarnej výchovy.

Pedagogickú a vedecko-výskumnú prácu prezentuje na medzinárodných konferenciách, formou publikačnej činnosti a na výstavách výtvarných prác študentov. Svoje metodické a didaktické postupy si overuje v spolupráci so ZŠ a tiež prednáškovou činnosťou mimo Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela.

Charakter a oblasť pedagogickej práce sa čiastočne odráža aj v jej vlastnej výtvarnej tvorbe. Jej rukopisom sa

stáva experiment nielen s materiálmi, ale aj technikami, rada vstupuje na územia rôznych umeleckých disciplín. Zaujala ju téma vzťahu písma a obrazu, čo je zrejme najmä vo výtvarných prácach z posledného obdobia. Prostredníctvom lineárnych štruktúr a foriem, ktoré vytvára kombinovaním viacerých techník, odкрýva alebo sa zároveň snaží zahľovať intimitu svojich emócií. Umelecká tvorba jej slúži rovnakou mierou aj ako priestor na overovanie si nápadov a tvorivých postupov, ktoré potom využíva vo svojej pedagogickej činnosti.

Svoju voľnú tvorbu prezentovala na viacerých kolektívnych výstavách výtvarných pedagógov. Zúčastňuje sa tiež sympózií a workshopov, ktoré považuje za zdroj tvorivých nápadov, ale aj za priestor na užitočnú výmenu názorov a skúseností z tvorivej výtvarnej práce, alebo vyučovania.



Jana Kožušková: *Prieniky I.*, kombinovaná, 2006, 70x50



Jana Kožušková: *Poézia*, kombinovaná, 2007, 70x100

Z obsahu:

Erich Petlák

Nové tendencie vo vyučovaní ... 1

New Tendencies in Teaching

Zuzana Jurčová

**Vzdelávanie geštaltpedagógov alebo
tvarová pedagogika, ako ju málo poznáme ... 2**

The Education of Gestalt Pedagogues or the Face of Pedagogics as it is Rarely Seen

Marián Valent

**Vzťahová norma a motivácia pri hodnotení
(výstup pedagogického skúmania) ... 6**

Norm-Referencing and Motivation in Assessment
(Results from Pedagogical Research)

Danica Gondová, Daniela Sršníková

**Testovanie jazyka v kontexte
- návrh špecifikácie maturitnej skúšky z cudzích jazykov ... 10**

Testing the Language in Context - A Recommendation for Test Specifications
for the Foreign Language School-Leaving Examinations

Gabriela Droppová

Špecifická príprava učiteľky MŠ na výtvarnú výchovu v predškolskej edukácii... 14

The Preparation of Nursery School Teachers in the Area of Art Education
in Pre-School Education

Oľga Minárová

**Vedomostné súťaže z matematiky
pre sluchovo postihnutých žiakov ... 17**

A Competition in Maths Knowledge for Hearing-Impaired Pupils

Miroslav Kamenický

**Metodologické a obsahové problémy
vo vyučovaní geometrie na základných a stredných školách ... 20**

Methodological and Content Problems in Teaching Geometry
at Primary and Secondary School

Anna Jurkovičová

**Možnosti a formy spolupráce
stredných škôl a zamestnávateľov ... 22**

Possibilities and Forms of Cooperation between Secondary Schools and Employers

Petr Hlado

**Role rodiny a školy při přípravě
českých žáků na volbu povolání ... 25**

The Role of the Family and School in Preparing Czech Pupils
Choose their Future Career Path

Drahomíra Vaňousová, Mária Kubišová

**Rozvoj efektívnych nástrojov kariérneho poradenstva na stredných školách
(Informácia o projekte ESF) ... 28**

The Development of Career Advisory Tools at Secondary Schools
(Information concerning an ESF Project)

Jana Kožušková

Ilustrácie

Illustrations