

ADOPCIE DIEŤAŤA - NAJDÔVERNEJŠÍ PREJAV ĽUDSKEJ TOLERANCIE

M. Hargašová, Ústav informácií a prognóz školstva, mládeže a telovýchovy Bratislava

***Anotácia:** Postoje mladých ľudí na Slovensku k adopcii dieťaťa z hľadiska rôznych demografických kritérií a farby pleti dieťaťa. Medzinárodné adopcie a rómske deti. Zvýšenie informovanosti mládeže o možnostiach náhradnej rodinnej starostlivosti.*

***KPúčové slová:** patriarchálny model rodiny, adoptívni rodičia, rómske deti, sociálne bariéry adopcie*

Prijatie cudzieho dieťaťa do trvalého citového zväzku, adopcia, ktorou sa toto dieťa stáva neoddeliteľnou súčasťou rodiny aj po stránke materiálnej a výchovnej, je najušľachtilejším prejavom tolerancie, vyplývajúcej z prirodzených ľudských túžob, kultúrnosti a humánnosti. Je to jasný prejav uprednostnenia rodiny ako vzťahovej a citovej spoločenskej jednotky pred tradične ponímaným patriarchálnym modelom rodiny ako pokrvného príbuzenstva. V postoji k adopcii sa do istej miery premieta aj celkový obraz kultúrnosti a humánnosti tej-ktorej spoločnosti. Dieťa je ľudské mláďa, ktoré potrebuje lásku, opateru a jedinečnú starostlivosť dospelých bez ohľadu na to, či je vlastné alebo nevlastné, biele alebo čierne, či je inej národnosti alebo patrí k inému etniku či náboženskému vyznaniu. To chápe každý, že dieťa je odkázané na pomoc dospelých, ak nemá vlastných rodičov. Aj to, že nejde len o zabezpečenie výživy, ale o jedinečný citový vzťah, ktorý nemôže nahradiť žiaden, ani ten najobetavejší ústavný personál. A predsa je u nás okolo adopcie detí dosť prázdnych miest na mape ich ľudskej existencie.

To, že Slovensko spolu s Ukrajinou, Bosnou a Hercegovinou nepodpísalo Haagsku konvenciu, ktorá právne vymedzuje medzinárodné adopcie, tiež niečo hovorí o našom spôsobe myslenia a neochote prekročiť zaužívané dichotómne rámce nazerania na svet. Na Slovensku už roky pretrvávajú problém adopcií rómskych detí, o ktoré naše manželské páry nemajú žiaden záujem. V zahraničí budúci adoptívni rodičia nechápu farbu pleti ako prekážku adopcie a radi by prijali zdravé Rómčatá za vlastné... Ako dokazujú prvé výsledky, tých pár detí adoptovaných vo Švédsku, tieto sa v novom prostredí rozvíjajú na radosť svojich nových rodičov. Ani v Čechách nie je pôvod dieťaťa tak jednoznačne negatívne vnímaný ako u nás. Zrejme to ani primárne nesúvisí s farbou pleti, skôr s veľmi zlou povestou "rómskej povahy" a sociálnymi bariérami voči Rómom, netoleranciou, ktorá sa prenáša aj na rómske deti. Uprednostňovanie bielych detí nie je nejaké veľmi osobitné slovenské špecifikum. V USA tiež fungujú isté rodičovské preferencie - bieli si chcú adoptovať biele, čierni čierne dieťa, v oboch prípadoch sú preferované celkom malé deti. Menej často budúci adoptívni rodičia premýšľajú o adopcii dieťaťa handicapovaného, retardovaného alebo

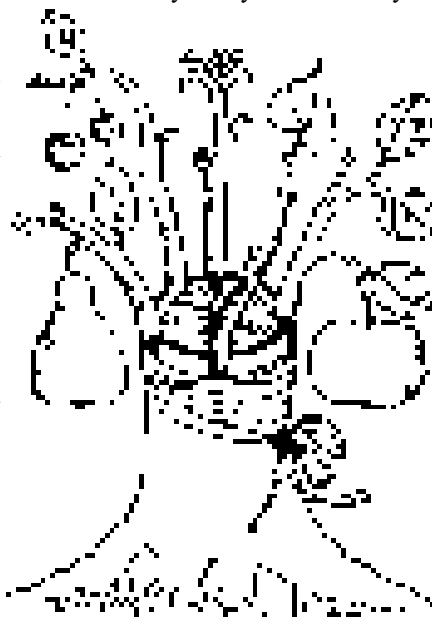
staršieho. Rozdiel je v tom, že Rómovia nežiadajú rómske deti do osvojenia. Sú odkázané na náhradnú rodinnú starostlivosť v ústavoch.

Adopcia dieťaťa je súčasťou reality našej spoločnosti. Je jednou z ciest ako riešiť závažný problém neplodnosti alebo iných zdravotných či osobných problémov muža a ženy, ktorí sa napriek tomu chcú stať rodičmi. Aj u nás ostáva 10 - 15 % mladých manželstiev bez potomstva a veľká časť z nich sa rozhodne pre adopciu. Tak ako vo svete, aj u nás prevyšuje požiadavka možnosti vyhovieť manželským párom pri zachovaní ich kritérií.

V našom reprezentatívnom výskume sme sa opýtali 1 279 mladých ľudí vo veku 15 - 26 rokov aj na to, či by sa rozhodli pre adopciu dieťaťa v prípade, ak by sa im v budúcnosti stalo, že by nemohli mať vlastné deti. Zaujímali sme sa o postoj k adopcii ako takej aj o postoj k adopcii dieťaťa inej rasy, etnika.

Je potešiteľné, že 67,5 % mladých ľudí je pozitívne naladená pre prípadnú adopciu dieťaťa v budúcnosti. Principiálne neprichádza adopcia do úvahy u 32,1 % mladých ľudí. Najvýraznejšia akceptácia je u vysokoškolákov (79,4 %), u najmladšej generácie žiakov základných škôl (72,3 %), v mestách s 10 až 50-tisíc obyvateľmi, a samozrejme, všeobecne u žien (72,1 %).

Ak porovnáваме naše výsledky so zahraničnými - z viac ako 700 univerzitných študentov v USA je adopcia prijateľným riešením pre 86,0 % vysokoškolákov. Stredoškólači zo stredných odborných škôl i z gymnázií majú takmer v dvojnásobnej miere zásadnejší odmietavý postoj k adopcii než vysokoškoláci,



t. j. adopcia u nich neprichádza do úvahy. Žiaci základných škôl a pracujúci ne-majú zábrany vo vyjadrení súhlasu s prípadnou adopciou. Pre žiakov je to budúcnosť značne vzdialená a pre pracujúcich reálne zvädnuteľná. Opatrnejšie sa vyjadrujú podnikatelia, zrejme kôli časovej zaneprázdnenosti, a ženy na materskej dovolenke, ktoré neprežívajú tento problém ako akútálny.

Postoje k adopcii dieťaťa s veľkou pravdepodobnosťou súvisia s kultúrno-spoločenským rozdielom, úrovňou vzdelania, profesionálnou angažovanosťou, sociálnymi vzormi a zvyklosťami. Pozitívnejšie postoje majú vysokoškooláci a najmä ženy, ktoré vďaka svojim emóciám nerozlišujú medzi dieťaťom vlastným alebo nevlastným, kým u chlapcov všeobecne badať pretrvávanie tradičných patriarchálnych názorov.

Postoje našich chlapcov a mladých mužov k adopcii dieťaťa inej farby pleti sú zásadne odmietavé v 52,3%. Aj u dievčat badať výrazný posun k negatívnemu obrazu. Kým 27,9 % dievčat má zamietavý postoj k adopcii ako takej, v prípade dieťaťa inej farby pleti stúpa odmietanie až na 40,7 %. Preukazne najodmietavejší postoj k adopcii dieťaťa inej farby pleti majú Západosláváci (49,2%). Súcit výrazne prevláda pri akceptovaní dieťaťa opusteného, nechceného, z územia ohrozeného vojnou (38,3 % chlapcov, 46,7 % dievčat). Černošské deti sú prijímané v menšej miere (7,5 % chlapcov, 10,9 % dievčat) a výrazne odmietavý postoj prejavuje naša mládež voči rómskym deťom. Len 1,9 % chlapcov a 1,7 % dievčat pripúšťa adopciu Rómčat'a. Hoci napríklad vo Východoslovenskom regióne je asi 200 právne voľných rómskych detí, záujemcovia o ne sa neobjavujú. Je to dôsledok zlej verejnej mienky o Rómoch, strachu z nenapraviteľnej rómskej povahy a zrejme je v tom aj kúsok slovenského etnocentizmu.

Literatúra:

Hargašová, M.: *Poradenská psychológia. Predmanžel., manžel. a rodinné poradenstvo.* Bratislava, FFUK 1983.
Rimóczyová, K. - Hargašová, M.: *Postoje mládeže v SR k problému intolerancie.* Bratislava, ÚIPŠMT 1984.
Knox, D.: *Choices in Relationships.* St. Paul, West Publishing Company 1985.

Summary: *The autor deals with the importance of learning how to accept and respect feelings of other people in today's life. She gives the characteristics of feelings, their development and different ways of expressing them.*

UVEDOMENIE CITOV V KAŽDODENOM ŽIVOTE A V ETICKEJ VÝCHOVE ZVLÁŠŤ

D. Janeková, Gymnázium Dolný Kubín

Anotácia: *Prežívanie citov rozličného druhu - jedna zo základných súčastí ľudského života. Rozvoj citov pomocou komunikácie. Vývin a druhy citov, ich vyjadrovanie. Dôležitosť schopnosti vnímať a chápať ľudí.*

Kľúčové slová: *city, uvedomenie citov, empatia, komunikácia, prežívanie citov*

“Človek,” povedal Aristoteles, “je tvor spoločenský. V dennom styku vstupuje do vzťahu s mnohými ľuďmi. S niektorými z nich vytvára vzťahy priateľstva,

O možnosti náhradnej rodinnej starostlivosti, vrátane zrušiteľnej alebo nezrušiteľnej adopcie, pestúnskej starostlivosti nie je naša mládež dostatočne informovaná. Manželia, ktorí chcú adoptovať dieťa, sú tiež odkázaní na málo variabilné cesty k vytúženému rodičovstvu. V USA majú adoptívni rodičia možnosť obrátiť sa na štátne alebo súkromné agentúry, rôzne súkromné spoločnosti, akou je napríklad Golden Gradle (Zlatá kolíska). Je to non-profit agentúra na sprostredkovanie adopcie, umožňujúca nadviazať kontakty medzi matkami, ktoré sa chcu vzdať svojho dieťaťa, a manželskými párami, ktoré chcú adoptovať deti. Program zabezpečuje tehotným ženám bývanie, stravovanie a plnú starostlivosť v dome adoptívnych rodičov (ktorí však budú adoptovať dieťa inej matky), bezplatnú hospitalizáciu a zdravotnú starostlivosť. Pre úplnosť treba dodať, že manželské páry zaplatia agentúre 10 000 dolárov. Existuje aj priama adopcia, kedy matka pozná adoptívnych rodičov, ale prostredníctvom agentúry ostáva matka vždy anonymná.

Na Slovensku chýba aj pozitívne ladená publicita v prospech detí v detských domovoch i rómskych detí. Informácie o nadaných jazykovo a inak schopných slovenských rómskych deťoch, ktoré vyrastajú vo Švédsku alebo v Nórsku by mohli pozitívne ovplyvniť aj názory a postoje našej mládeže a potenciálnych adoptívnych rodičov k väčšej tolerancii aj k rómskym deťom v detských domovoch. A samozrejme, veľa závisí od správania sa samotných Rómov, aby sa adoptívni rodičia necítili zaskočení verejnou mienkou, ktorá je náchylná tvrdiť, že nezodpovední Rómovia plodia deti a ako kukučky ich vkladajú do cudzích hniezd. Ale žiadne deti nemôžu sa svojich rodičov - ani rómske a ak mladá slovenská rodina prijme dieťa bielej či tmavšej pleti za svoje, je to najúprimnejšie pochopenie myšlienky Roku tolerancie.

vzťahy ako k blízkeму človeku, vzťahy vzájomného porozumenia, dôvery, úcty a pomoci.”

K základným súčasťam ľudského života patrí aj

to, že ľudia prežívajú a túžia prežívať city rozličného druhu. Dôležitým a podstatným prameňom našich citov sú udalosti odohrávajúce sa v rámci vzťahov s inými ľuďmi. Ak hovoríme o hodnote človeka a ochote prejavovať mu úctu, tak prvým miestom, kde sa má prejavovať naša úcta k nemu, je úcta k jeho vnútornému prežívaniu, k svetu jeho citov a pocitov. Preto je veľmi dôležité naučiť sa prijímať a rešpektovať city a pocity druhého človeka, vážiť si schopnosť prejavovať ich, nepopierať ich prítomnosť a vedieť na ne vhodne reagovať.

Žiadny človek nie je druhému človeku cudzí. Človek patrí k človeku. Človek má na človeka právo. V súčasnej dobe je medzi ľuďmi veľa chladu, odcudzenia, závisti. Je potrebné to prekonať. Treba dobre otvoriť oči a hľadať, kde nejaký človek potrebuje trochu času, trochu priateľstva, trochu účasti, trochu spoločnosti.

Aby sme toto dokázali, mali by sme sa dobre zamyslieť nad pojmom empatia. Preto som sa rozhodla venovať práve tomuto pojmu ako schopnosti "čítať myšlienky" druhých a ako schopnosti vžiť sa do pocitov a citov iných.

Človek poznáva okolitý svet (pocituje, vníma, predstavuje si, pamätá, rozmyšľa) a súčasne prežíva aj svoje vzťahy k nemu. Vznik citov determinujú vonkajšie i vnútorné podnety, ktoré na človeka ustavične pôsobia.

Vonkajším podnetom môže byť napríklad:

- **činnosť**, ktorú človek vykonáva (dobře zvládnutá práca v ňom vyvoláva kladné city a uspokojenie, príťažká práca, ak ju nezvládne, môže vyvolať v ňom nechť, nespokojnosť, depresiu a pocit menejcennosti),
- **iní ľudia** (sympatie, cit lásky a antipatia - nenávisť),
- **rozličné udalosti** (dosiahnutý úspech vyvoláva radosť, dobrú náladu, motivuje plnenie ďalších úloh, neúspech môže vyvolať nezaujem až odpor k ďalšej činnosti).

U väčšiny ľudí sa bohato rozvíjajú city iste aj vďaka komunikácii s inými ľuďmi, vďaka prirodzenému citu pre krásno, možnosti hlbokého poznania umenia, prózy, poézie, kníh, širokej informovanosti prostredníctvom rádia, televízie, filmového a divadelného umenia, možnosti vnímať, ale aj zúčastňovať sa na ľudovej tvorivosti, poznávať krásy prírody atď. To všetko vplýva na citový rozvoj človeka.

Zdrojom citových zážitkov je teda objektívna skutočnosť, ktorá sa vo všetkých svojich podobách môže stať príčinou citových reakcií. Ale naozaj iba môže. Mnohé z toho, čo človek vníma je mu totiž ľahostajné. Popri mnohých predmetoch a javoch skutočnosti prechádza človek nevšímavo. Preto ho treba na takéto javy upozorňovať, odhaľovať ich pred ním, aby vedel prežívať svoj psychický stav (kladný alebo záporný) k osobám, veciam a javom. Je potrebné, aby našiel v objektívnej skutočnosti porozumenie, zmysel. Je dôležité naučiť sa vyjadriť svoje city. Schopnosť vyjadrenia citov je dôležitým predpokladom empatie a komunikácie. Je potrebné rozpoznať, identifikovať a usmerňovať svoje city. City vyjadrujú vzťah človeka k ľuďom, predmetom a ja-

vom. Aj keď nie sú odrazom objektívnej skutočnosti, predsa len závisia od poznania. Ak niečo nepoznáme, nemôžeme k tomu cítiť nijaký osobný vzťah. Čím väčšie poznanie, tým hlbších a bohatších citov sme schopní, tým silnejší a stálejší vzťah (kladný alebo záporný) si vytvárame k poznávanému objektu - predmetu záujmu, činnosti. Ako teda možno charakterizovať city?

City charakterizujeme ako psychický zážitok spojený s uspokojovaním alebo neuspokojovaním vyšších, sekundárnych, špecifických ľudských potrieb, ktoré vznikajú v priebehu spoločensko-historického vývinu ľudstva. (J. Boroš 1988)

Vývin citov

Človek sa s hotovými citmi nerodí. Novorodenec má len veľmi obmedzený repertoár citových reakcií. V šiestom mesiaci života vie dieťa rozlíšiť mrzutosť, hnev, strach, ale aj radosť. V dvanástom mesiaci môžeme medzi prejavmi radosti rozlišovať spokojnosť, radosť, príchyľnosť. Je známe, že v ranom detstve (1. - 3. rok života) sú citové prejavy len ťažko potlačiteľné či ovládateľné. Prevládajú "citové výbuchy", afekty.

Aj po vstupe do školy u dieťaťa city ľahko vznikajú a rovnako ľahko aj miznú. Strácajú však afektívny ráz, dieťa sa lepšie ovláda. Vie a učí sa ovládať svoje nálady a prejavy nespokojnosti. V priebehu vyučovania vznikajú a rozvíjajú sa nové city, ktoré sa označujú ako intelektuálne. Pokračuje aj rozvoj sociálnych citov.

Vplyv školy na dieťa je po sociálnej stránke veľmi významný. Dieťa sa dostáva do nového prostredia, vstupuje do bohatších vzťahov. V nižších triedach sa utvárajú prvé priateľstvá, objavuje sa cit solidarity, žiak sa však často zaujíma len o vlastný úspech. Vo vyšších triedach sa už častejšie prejavuje ohľad na hodnotenie kolektívom. Okolo desiateho roku sa rozvíja vedomie vlastnej dôležitosti, sprevádzané mnohými citovými stavmi. Dieťa býva veľmi citlivé na spravodlivosť doma aj v škole. Pochvala, posmech či trest neobyčajne hlboko zasahujú jeho vyvíjajúcu sa osobnosť.

V období puberty, dospievania si mladý človek vytvára odlišné citové vzťahy k dospelým, k vrstovníkom i k sebe samému. Dospievanie je bohaté na city, je to vek nežných priateľstiev a prvých lások. City, ktoré sú v období puberty také bohaté, mladí ľudia investujú hlavne do priateľstva. Veď práve priateľstvo znásobuje sily a povznáša.

Mladý človek venuje pozornosť svojim citovým zážitkom, uvažuje o sebe, o svojich plánoch do budúcnosti, hlboko sa zamýšľa nad svojimi konfliktmi.

Puberta je však aj obdobím veľkých citových zmätkov, rýchlo sa meniacich nálad, nejasných túžob a sentimentalít. Zároveň je obdobím vzniku najhlbších citov, náklonnosti a priateľstva. Citový život sa prehĺbuje, ale ešte stále v ňom pretrvávajú určitá nestálosť, vratkosť a náladovosť. Postupne prechádza do obdobia, v ktorom

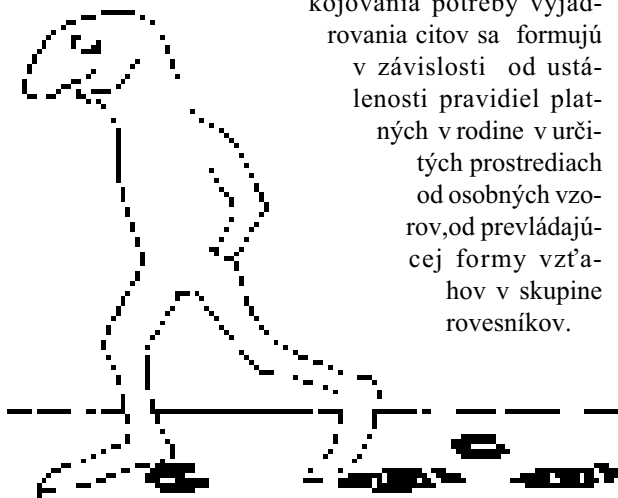
sa prestáva tak intenzívne zaoberať svojím vnútrom a s novým sebedomím a optimizmom sa obracia k životu, ľuďom, k práci.

Druhy citov a ich vyjadrenie

V každodenných medziľudských vzťahoch hrajú mimoriadnu úlohu chvíle, keď si ľudia vyjadrujú city. V každej situácii dôležitú úlohu zohráva slovo. V citovej oblasti vyvoláva slovo, veta bohatstvo citov, radosť či žiaľ, city príjemné alebo nepríjemné, lásku alebo nenávisť, obdiv alebo pohrdanie. Slovom, myšlienkou môžeme usmerňovať, ovládať, ale aj pomáhať. Slovom sa stávame bohatšími o city druhých, o hĺbku vlastných citov, ktoré sme niekomu vyjadrili. Slovom tlmočíme svoje kladné alebo záporné city, povzbudíme alebo zahriakneme, preto by sme nemali plytvať slovami, ktoré hovoria o našich citoch. Slová by mali byť vždy primerané ozajstnej veľkosti našich citov, pretože pánmi citov sme a môžeme byť my. Môžeme konštatovať, že informácie týkajúce sa citov a pocitov stále prúdia medzi komunikujúcimi, hoci si to oni často neuvedomujú. Ide teda o nepretžitú výmenu informácií o citovom stave ľudí. Tento, niekedy skrytý prúd informácií o citoch je dôležitou, hoci málo známou súčasťou komunikovania. Je dôsledkom toho, že každý človek má potrebu city vyjadrovať a zároveň očakáva vyjadrenie citov od partnerov.

Každá činnosť človeka určitým spôsobom súvisí s jeho vnútornými stavmi. Stopy vnútorných stavov, zaznamenané v činnostiach, môžu iní ľudia vnímať. Prežívanie citov človeka spôsobuje značnú individuálnosť, odlišnosť citového prežívania jednotlivých ľudí pri pôsobení toho istého podnetu. Môže to byť spôsobené osobitosťou individuálnych skúseností v citovom živote, odlišnosťami v temperamente atď. Často sa stáva, že konáme v rozpore s aktuálne prežívaným citom. Ten, kto prežíva smútok, sa nahlas smeje, iný sa zlostí, ale hovorí, že toho druhého obdivuje a pod. Je to podmienené tým, že naše citové prejavy sú objektom systematickej

kontroly a zásahov spoločenského prostredia. Naše spôsoby uspokojovania potreby vyjadrovania citov sa formujú v závislosti od ustálenosti pravidiel platných v rodine v určitých prostrediach od osobných vzorov, od prevládajúcej formy vzťahov v skupine rovesníkov.



Aké druhy citov poznáme?

J. Štefanovič (1986) uvádza nasledovné druhy:

- **telesné city**: v nich prežívame stav nášho tela (napätie, spokojnosť, príjemnosť, uvoľnenie...),
- **citové reakcie**: city, ktoré prežívame pri náhlom narušení organizmu prostredím (afekt, hnev, strach, city závislosti, nadvlády...),
- **citové vzťahy**: prežívanie subjektívneho vzťahu k predmetom osobitnej hodnoty alebo k sebe samému (sympatia, láska, pohrdanie, vášeň...),
- **city spoločenského vedomia**:
 - **intelektuálne city** - vznikajú v procese myšlienkovvej a poznávacej činnosti človeka pri riešení problémových úloh (túžba po poznaní, vedychtivosť...),
 - **morálne city** - vznikajú a vyvíjajú sa v spoločenských medziľudských vzťahoch. Odráža sa v nich prežívanie človeka k svojmu vlastnému správaniu a konaniu, ako aj k správaniu a konaniu iných ľudí.
 - **estetické city** - vznikajú a vyvíjajú sa zároveň so vznikom a rozvojom výtvarných umení, hudby, poézie. Sú odrazom vnímania umeleckých diel a vôbec prežívania niečoho krásneho.

Schopnosť vnímať a chápať ľudí

K základným súčasťami ľudského života patrí to, že ľudia prežívajú a túžia prežívať city rôzneho druhu. Podstatným prameňom citov sú udalosti odohrávajúce sa v rámci vzťahov s inými ľuďmi. Potreba prežívať city a vyvolávať určité city u iného človeka, spoluvytvára základy medziľudských vzťahov (láska a priateľstvo).

Schopnosť vnímať všetko, čo sa odohráva v ľuďoch a medzi nimi - správanie, city, myšlienky, úsilia, ako aj situácie vytvárané konaním viacerých osôb - je veľmi dôležitá. Osobitne dôležité je však vnímať nielen to, čo sa týka iných, ale aj svoje správanie a reakcie v konkrétnych medziľudských situáciách. Táto schopnosť však nespočíva v tom, že človek si vytvára uzavreté, konečné a nemenné úsudky o ľuďoch a o sebe samom. Sklon rýchlo získať istotu vo svojich mienkach o ľuďoch obmedzuje možnosť hlbšie ich pochopiť. Na druhej strane schopnosť vnímať vzťahy medzi vlastným správaním a reakciami ostatných ľudí i konaním iných a vlastnými reakciami toto pochopenie podporuje. Vzájomné väzby medzi správaním jedného človeka a vnútornými reakciami druhého sú kľúčom k chápaniu ich vzťahu. Poznávanie v tejto oblasti si vyžaduje istý stupeň spolupráce a vzájomnú pomoc. Zasahuje teda do takých javov, akými sú otvorenosť, dôvera, sebaavedenie a sebaakceptovanie. Dostatočne vysoký stupeň dôvery je nevyhnutnou podmienkou, aby sme sa hlbšie poznali. Vzájomné poznanie si vyžaduje zvýšenú mieru otvorenosti. Otvorenosť však v značnej miere závisí od sebaavedenia a sebaakceptovania každého. Ak si človek len matne uvedomuje, čo sa v ňom odohráva, nevyzná sa vo svojich citoch a túžbach, nevie o nich dostatočne informovať svojho partnera, ten je potom odkázaný vý-

lučne na vlastnú predstavivosť o tom, čo sa deje vo vnútri toho druhého. Musíme však správne rozpoznať, čo sa deje vo vnútri druhého človeka. Ide o čosi viac ako o bezprostredné pozorovanie jeho správania.

Táto schopnosť, označovaná ako empatia, spočíva v tvorení správnych predstáv o tom, čo nevidíme, čiže o tom, čo sa odohráva vo vnútornom svete iného človeka.

Boroš, J.: *Citový svet mladého človeka*. Bratislava, Smena 1988.
Štefanovič, J.: *Psychológia pre gymnáziá*. Bratislava, SPN 1986.

Summary: *The author deals with the importance of learning how to accept and respect feelings of other people in today's life. She gives the characteristics of feelings, their development and different ways of expressing them.*

Osobnosť učiteľa literatúry v ére počítačov

J. Lomenčík, Metodické centrum Banská Bystrica

Anotácia: *Nezastupiteľné miesto učiteľa literatúry v citovej výchove mladých ľudí v ére počítačov. Vysoké morálne kvality, odborná pripravenosť, využitie vhodných metód - autorita, ktorá poľudšťuje. Potreba opustiť schematizmus. Potreba nechápať analýzu literárneho diela remeselne a odosobnene.*

KLúčové slová: *učiteľ literatúry, morálne kvality, citová výchova, metodika literatúry, autorita učiteľa, éra počítačov*

V poslednom čase sa veľa hovorí o modernizácii vyučovania, o využití počítačovej techniky vo výchovno-vzdelávacom procese, ale na strane druhej i o humanizácii obsahu našej školy. Čo však medzi týmito "mlynskými kameňmi" učiteľ literatúry?! Ako silou svojej osobnosti cez málo čítané (alebo vôbec nečítané) literárne diela má humanizovať "syntezátorovú generáciu", aby na display jej duše svietila zelená - HOMO...?

V záplave techniky osobnosť učiteľa akoby ustupovala do pozadia, strácala dôležitosť, ba škola budúcnosti už možno s učiteľom ani príliš neráta. A pritom učiteľ a žiak sú ako spojené nádoby. V každej konkrétnej situácii vytvára sa medzi nimi neopakovateľný vzťah, v ktorom je dominujúcou osobnosť učiteľa. Na učiteľovi, na jeho odborných, morálnych a vôbec ľudských vlastnostiach záleží, aký bude mladý človek, ktorý - obrazne povedané - prejde jeho rukami. Preto takí učelia, ktorí ešte dnes dogmatizujú a schematizujú - je to aj pohodlnejšia cesta - by mali čím skôr pochopiť, že treba literatúrou chápať inak, inak ju vysvetľovať. Je nevyhnutné, aby si každý učiteľ slovenčiny čím skôr uvedomil nové naliehavé úlohy vo vyučovaní literatúry. Predpokladom toho je dobrá odborná pripravenosť (teda znalosť literárnej vedy) a dobré ovládanie metodiky - to sú nevyhnutné požiadavky. Ale to by bolo málo, ak by k svojej pedagogickej práci pristupoval len remeselne a odosobnene. Dôležité sú aj jeho morálne kvality, ktoré sú hlboko zakorenené v jeho osobnosti a ktoré sa prejavujú nielen v škole, v styku so žiakmi, ale všade - mimo školy, v rodinnom živote, vo vzťahu k iným ľuďom. Zvlášť u učiteľa literatúry je potrebné skĺbiť vysoké morálne kvality s odbornou pripravenosťou, lebo práve od neho v nemalých mierach závisí, ako sa vytvára vzťah žiakov k literatúre.

Vyžaduje si to obrazné vžívanie sa do toho, čo druhý človek prežíva, po čom túži, ako hodnotí a vníma svet i seba samého.

Vzjadrenie citov

Hlupák stiska ruky dámz.

Chytrák - ten ich stiska známym.

J. Bily

teľa literatúry je potrebné skĺbiť vysoké morálne kvality s odbornou pripravenosťou, lebo práve od neho v nemalých mierach závisí, ako sa vytvára vzťah žiakov k literatúre. Ak totiž učiteľ slovenčiny je umelecky rozhladeným a vnímavým človekom, ak úprimne miluje literatúru a má rád mladých ľudí, ak vidí vo výučbe literatúry (a materinského jazyka) svoje životné poslanie, potom vie vo svojich žiakoch prebudiť a utvárať hlboký záujem o slovesné umenie. Cez jeho krásu dokáže práve dobrý učiteľ odstrániť, strhnúť z detskej duše ten tvrdý pancier necitlivosti, ktorý na nej tak nebezpečne zanecháva dnešný pretechnizovaný počítačový svet. V tomto zohráva silná osobnosť učiteľa literatúry mimoriadne dôležitú úlohu, pretože učiteľ literatúry má na citovú výchovu oveľa viac možností než učiteľ napríklad matematiky. A pritom táto práca je dnes viac ako ťažká, lebo dnešná mládež sa bráni citom, ba skôr sa snaží vystavovať na obdiv svoju tvrdosť a necitnosť. A tu je "parketa" pre morálne silnú, ale i odborne fundovanú osobnosť učiteľa, ktorý vedie pevne za ruku mladíka a dievčinu. Ich nedospelá ruka sa síce stokrát vytrhne, lebo mladý človek chce ísť po svojom, no učiteľ stokrát znova a znova sa musí za ňou trpezlivo načiahnúť a viesť.

K správne vedeniu je potrebné vedieť si vybrať ten správny postup. Preto na dosiahnutie pedagogického majstrovstva je potrebná dokonalá znalosť teórie metodiky literatúry. Zvoliť si teda také metódy, aby okrem vedomostí sa dali žiakom aj podnety k tvorivému mysleniu, vyjadrovanie ich vlastných názorov a schopnosti samostatne logicky uvažovať.

Len symbiózou dokonalej odbornej pripravenosti, metodickej zručnosti a morálnych kvalít sa môže učiteľ literatúry stať pre žiakov autoritou, ktorá bude poľudšťovať. Napríklad tak, aby zo zverného dieťaťa vychoval človeka, ktorý možno zabudne druhy priradovacieho súvetia, nespomenie si na dátum narodenia Sládkoviča, ale ktorý nájde zmysel života v práci, ktorý sa bude tešiť, keď iní budú šťastní a bude smutný, keď uvidí, trpieť iných. Preto učiteľ literatúry bude i v tej super modernej pretechnizovanej dobe počítačov NEZASTUPITELNÝ!!



Summary: At present, in the period of the computer technology one of the key role of the literature teacher is to make "synthesizer" generation more human. Therefore s he needs to be well equipped not only with knowledge, skills and methodology but most of all human characteristic features. The teacher's artistic outlook and approach can positively influence children and give their lives a new dimension.

Postavenie učiteľov základných a stredných škôl na Slovensku z pohľadu rezortných výskumov

M. Valica, Metodické centrum B. Bystrica

Pokračovanie

V predchádzajúcej časti našej štúdie sme prezentáciu a analýzou výsledkov viacerých empirických výskumov, zisťujúcich postoje učiteľov k vlastnému spoločenskému postaveniu, dospeli k zaujímavému poznaniu.

Reálne spoločenské postavenie učiteľov pred rokom 1989 bolo v rozpore s politicky motivovaným deklarováním vysokého uznania práce učiteľov v spoločnosti. Spoločenské uznanie práce učiteľov tak, ako ho pociťujú učitelia po roku 1989 dodnes, sa veľmi nezmenilo.

Výrazné pocity profesijnej frustrácie vyplývajú najmä z nespokojnosti s nízkym finančným ohodnotením práce pedagógov a menej z nedostatočnej vybavenosti škôl, z nespokojnosti s posudzovacou a hodnotiacou činnosťou pedagogickej práce zo strany vedenia škôl, ktorá vedie k nediferencovanosti v práci dobrých a slabých učiteľov. V kritériách, ktoré by sa mali podľa učiteľov zohľadňovať pri hodnotení ich práce, zdôrazňovali najmä získané pedagogické vzdelanie, dĺžku praxe, zvyšovanie kvalifikácie, počet žiakov v triede a s tým súvisiace možnosti individuálneho prístupu učiteľa k nim. Požiadavky na kvalitu výsledkov práce učiteľov v súvislosti s ich ohodnotením neboli však veľmi frekventované.

Pozitívne sú učiteľmi vnímané zmeny vo vnútroškolskom riadení, najmä v zlepšení emotívnej atmosféry v škole, väčšej odbornej a metodickej slobode, vo vyšších možnostiach pedagogickej sebarealizácie i v relatívnej stálosti zamestnania. Podstatne sa zvýšili kontakty z demokratickým zahraničím.

Učitelia prezentovali rozsiahle empirické poznanie činiteľov, ktoré môžu humanizovať pedagogický proces i výsledky výuky. Prekvapujúco nízko však hodnotili význam tvorivosti v práci učiteľov. Ak opakom tvorivosti je reproduktívnosť, potom to môže poukazovať na to, že

sa ťažko zbavujeme modelu tradičnej výuky, ktorá zdôrazňovala rozsiahle informačné poznatky žiakov na úkor ich teoreticko-praktických spôsobilostí a schopností tvorivého riešenia problémov.

Až dve tretiny pedagógov hodnotilo pripravenosť žiakov základných a stredných škôl na život v spoločnosti len ako priemernú a skoro jedna štvrtina ako slabú. Príčiny ich nepripravenosti videli učitelia v osobnostných vlastnostiach žiakov, vo výchove v rodine, v zvýšených negatívnych spoločenských vplyvoch. Tieto skutočnosti pravdepodobne signalizujú jednostranné hodnotenie zdrojov nepripravenosti žiakov a menšiu ochotu učiteľov vidieť ich podiel na tejto situácii, prípadne nechuť zmeniť svoju koncepciu pedagogickej práce, postoje a správanie voči žiakom.

Domnievame sa, že jedným zo základných predpokladov transformácie školy je učiteľ, ktorý dokáže postupne svoju osobnú pedagogickú "filozofiu" kreovať vzhľadom na meniace sa spoločensko-ekonomické podmienky, inovácie vedy a pedagogickej praxe, na požiadavky sociálnych partnerov školy (rodičia, obec, odberatelia).

Nová humanistická paradigma pedagogickej práce by nemala stratiť zreteľ z vysokých nárokov na rozvoj intelektu žiaka, najmä na jeho vyššie poznávacie funkcie, hodnotiace myslenie a tvorivosť. Učiteľ musí súčasne vedieť vytvárať a riadiť podmienky umožňujúce optimálny rozvoj každého žiaka v súlade s jeho individuálnymi dispozíciami. Navyše dokáže i motivovať vlastnú snahu žiaka stať sa autentickou, vnútorne integrovanou a prosociálnou osobnosťou.

Ide o vytváranie takej autority učiteľa, ktorá nie je postavená na jeho formálnej moci nad žiakom, ale vyplýva z hodnôt hlbokého záujmu a "starosti" o každého žiaka

zdôrazňovaním spoločných cieľov, zážitkov, spolupráce a vzájomného rešpektovania hodnôt a noriem uznávaných v demokratickej škole.

Byrokratická, často preorganizovaná kultúra škôl sa musí humanizovať na kultúru zacielenú na rozvoj žiaka, "zariadenie na naplnenie života žiakov". Ide o hľadanie syntézy a miery medzi výchovnými hľadiskami, organizačnými pravidlami a riadením procesu, kde sa racionálne a humanistické prístupy vzájomne prelínajú. Samoorganizovanie, samospráva a sebaregulácia účastníkov procesu výchovy a vzdelávania (učiteľov, žiakov, riadiacich pracovníkov škôl, školskej rady/ je limitom pre administratívne riadenie zo strany štátnej a verejnej správy, pri súčasnom otvorení sa školy okoliu.

5. Postavenie učiteľov základných a stredných škôl vo vzťahoch k ich ďalšiemu vzdelávaniu

Predpokladáme, že humanisticky pracujúci učiteľ mení pozitívne nielen pohľad žiaka na seba a svoje vlastné možnosti, ale i na učiteľa. Následne sa pravdepodobne menia i postoje rodičov a verejnej mienky k práci i postaveniu učiteľov, ktoré nie sú dosiaľ, tak ako ich vnímajú učители, všeobecne veľmi priaznivé. Potreba zmien a rozvoja najmä pedagogicko-didakticko-psychologických, komunikatívnych a riadiacich kompetencií predpokladá u učiteľov "chuť pracovať na sebe".

Aké sú postoje učiteľov k vlastnému sebarozvoju formami sebarozvedávania a vzdelávania sa prostredníctvom iných? Ktoré činitele pôsobia demotivujúco a negatívne na zmeny kvality práce učiteľa?

Po roku 1989 učители kriticky hodnotili úroveň pregraduálnej a postgraduálnej profesijnej prípravy. Žiadali zmeny v práci vysokých škôl i systému ich ďalšieho vzdelávania. Prevládal názor, že ich zmenou sa zvýši motivácia učiteľov k sebarozvedávaniu. Okrem vysokých škôl sa v posledných štyroch rokoch konštituoval systém ďalšieho vzdelávania prostredníctvom siete metodických centier a oddelení. Tieto plnia vzdelávacie, poradenské, edičné a informačné úlohy na základe poznania a rešpektovania potrieb pedagogickej praxe a požiadaviek MŠ SR, školských správ a išpekčných centier. Zistenia niektorých sociologických výskumov ukazujú na určité vývojové trendy tejto oblasti po roku 1989.

V roku 1992 vykonal I. Turek (Metodické centrum Prešov) sociologický prieskum vo východoslovenskom regióne, orientovaný na analýzu efektívnosti systému vzdelávania učiteľov. Prieskum, ktorý snímal postoje 551 riadiacich pracovníkov a učiteľov stredných škôl, dospel k závažným zisteniam:

Takmer všetci pedagogickí pracovníci škôl uznávajú potrebu svojho ďalšieho vzdelávania a väčšina z nich si myslí, že toto vzdelávanie by malo byť povinné úplne alebo aspoň čiastočne, a to v tých oblastiach, ktoré majú zásadný význam pre pedagogickú prax. Tri štvrtiny respondentov súhlasia s výrokom, že "ak chcem svojich

žiakov čo najefektívnejšie vychovávať a vzdelávať, musím sa ďalej vzdelávať aj ja".

Pedagogickí pracovníci hodnotia prípravu budúcich učiteľov na vysokých školách v oblasti metodiky vyučovania viac negatívne ako pozitívne. Jedna tretina učiteľov ju považuje za slabú až nedostatočnú.

Skoro každý štvrtý pedagogický pracovník si myslí, že v súčasnosti sa mu neoplatí ďalej vzdelávať.

Väčšina pedagogických pracovníkov tvrdí, že ani za svoje sústavné vzdelávanie nie sú nijako ohodnotení.

Za hlavnú príčinu svojej neúčasti na organizovaných podujatiach Metodického centra a ďalších inštitúcií považujú nedostatok motivácie a skutočnosť, že nebudú mať zaplatené za nadčasové hodiny, t. j. že na svoje vzdelávanie finančne doplatia oproti tým, ktorí sa vôbec nevzdelávajú.

Podmienky pre svoje ďalšie vzdelávanie v školách, v ktorých pedagógovia pôsobia, považuje 1/3 z nich za slabé až nedostatočné. Len každý piaty pedagogický pracovník ich považuje za dobré až veľmi dobré.

Prevažná väčšina pedagogických pracovníkov stredných škôl (60 %) potvrdila potrebu inštitúcií ďalšieho vzdelávania, akými sú metodické centrá. Spomedzi rôznych inštitúcií (včítane vysokých škôl) poskytujú pedagogickým pracovníkom, školám najväčšiu pomoc v odbornometodickej oblasti.

Sociologický prieskum celoslovensky realizovaný E. Fulöpovou v roku 1992 (Ústredné metodické centrum), poukázal na ďalšie skutočnosti, ktoré dopĺňajú prezentovaný obraz o motivácii učiteľa k vlastnému sebarozvoju. Prieskumu sa zúčastnilo 185 učiteľov (4/5 zo ZŠ a 1/5 zo stredných škôl).

Potrebu intenzívne a pravidelne sa vzdelávať vyjadruje 40 % pedagógov, ďalších 40 % má potrebu len viacmenej sa vzdelávať a 20 % ju pociťuje len sporadicky.

Väčšina pedagógov sa domnieva, že intenzívne vzdelávacie štúdium je vhodné uskutočňovať najmä do 10 rokov pedagogickej praxe. **Len 15 % z nich má záujem o náročné vzdelávanie aj v neskoršom období svojej pedagogickej kariéry.**

Z hľadiska efektívnosti foriem vzdelávania pedagogických pracovníkov hodnotia učители najvyššie krátkodobé intenzívne kurzy (36 %), dlhodobé periodické kurzy (25%), jednorazové tematické prednášky (22 %), samostatné štúdium (9 %) a zvyšok považuje za účelné všetky spomínané formy vzdelávania. V preferencii zdrojov sebarozvedávania využíva 60% z nich odbornú literatúru, 10 % rozhlas, video a televíziu a zvyšok kombináciu oboch.

K problému kvalifikačných skúšok (atestácií) sa respondenti výskumu v 70% vyjadrili za ich zavedenie, s podmienkou finančnej stimulácie, a 8% bolo úplne proti zavedeniu kvalifikačnej skúšky. Viac ako polovica učiteľov si myslí, že by sa mali priznávať automaticky.

Pri voľbe vzdelávacej cesty považovali učители za najvhodnejším prostredníctvom inštitúcií ďalšieho vzdelá-

vania - metodické centrá a oddelenia (60%), na absolovanej vysokej alebo strednej škole (8%), na inej vzdelávacej inštitúcii (16%) a cestu samovzdelávania by volilo 11% učiteľov.

Prieskum autora tohto článku monitoroval postoje 40 externých metodikov - učiteľov Metodického centra v Banskej Bystrici k relevantným otázkam ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov v súčasnom období (1994). Za hlavné činitele znižujúce významne motiváciu a efektívnosť ďalšieho vzdelávania považovali to, že:

- **Neexistuje základná legislatívna norma**, ktorá by definovala povinnosti a práva učiteľov, povinnosti štátu voči učiteľom vo forme zákona o štátnej službe učiteľa.

- **Chýba rezortná koncepcia starostlivosti o profesijný rozvoj učiteľov štátnych škôl a školských zariadení.**

- **Neexistuje aktualizovaná legislatíva v oblasti ďalšieho vzdelávania učiteľov a motivačný systém**, ktorý by umožňoval **diferencovane hodnotiť prácu učiteľov** a ich spôsobilosť odborne a metodicky sa zdokonaľovať, neexistuje tiež kariérová hierarchia funkcií na školách, ktorá by zvýhodňovala kvalitných učiteľov.

- Veľká časť riadiacich pracovníkov a učiteľov (najmä základných škôl) dosiaľ neprevzala väčšiu zodpovednosť za riešenie problémov školy formou jej **právnej subjektivity**.

- V práci riadiacich pracovníkov škôl prevláda zabezpečovanie financií na zabezpečenie chodu školy na prijateľnej úrovni. Je to na úkor riadenia pedagogického procesu. Často **sa potom neuskutočňuje kontrolná a hodnotiacia činnosť riadiacich pracovníkov škôl zameraná na úroveň pedagogických výsledkov učiteľov**, čím sa znižujú motivácie učiteľov k ich vlastnému seba-vzdelávaniu.

- Práca mnohých **predmetových komisií na školách je formálna** a nestimuluje učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu.

- Málo funguje **účinná spätná väzba na zvýšenie efektívnosti práce škôl zo strany sociálnych partnerov školy a školských rád**. Ich lepšia práca by mohla vytvárať podmienky pre odstraňovanie uzavretosti škôl a postupné zvyšovanie akceptácie, podpory a postavenia učiteľov širokou verejnosťou obce, mesta.

- Prevláda predstava učiteľov, že imidž školy majú tvoriť len riadiaci pracovníci školy. **Časť učiteľov akoby nevidela súvislosť dobrého či zlého mena školy so svojim každodenným pedagogickým výkonom** a so statusom pedagógov v okolí školy.

- Nedostatočne fungujúci transfer získaných vedomostí a zručností v podujatiach ďalšieho vzdelávania do vlastnej pedagogickej práce i smerom k ostatným pedagógom školy.

- **Nedostatočne vybudovaný informačný systém v našom školstve**, ktorý by zabezpečoval pružnú dostupnosť nových pedagogických informácií každému učiteľovi bez ohľadu na to, kde sa škola nachádza.

- Zvýšený odchod učiteľov niektorých odborov, aprobácií

zo škôl z finančných dôvodov spôsobuje zvýšenú nekvalifikovanosť, neodobnosť vyučovania a znížené nároky na prijatých učiteľov. Časť učiteľov má z finančných dôvodov "druhé" nepedagogické zamestnanie, čo spôsobuje nedostatok času a motivácie pre ďalšie vzdelávanie. Pre nedostatok finančných prostriedkov časť učiteľov nemôže využívať náročnejšie formy ďalšieho vzdelávania.

Čo pôsobí motivujúco na ďalšie vzdelávanie učiteľov a riadiacich pracovníkov škôl?

Myslíme si, že spoločensko-ekonomická transformácia sa stále výraznejšie prejavuje zvyšujúcou sa konkurenciou stredných škôl a postupne i základných škôl diverzifikáciou ich vzdelávacej ponuky na základe meniacich sa potrieb výchovy a vzdelávania sociálnych partnerov škôl. Zvyšuje sa zodpovednosť škôl voči týmto partnerom.

Úspešné sú školy, ktoré dokážu projektovať nové vzdelávacie programy a vo vysokej kvalite ich ponúkať okoliu školy. Vedia efektívne pracovať na báze právnej subjektivity a riaditeľa škôl v strategických zámeroch školy zdôrazňujú **klúčový význam motivovaných a pedagogicky kompetentných učiteľov**.

Rozvoj školy je chápaný ako ponuka komplexných výchovných a vzdelávacích služieb žiakom. Imidž školy tvorí kvalitný absolvent, o ktorého je záujem na trhu práce, prípadne na naväzujúcej škole. Efektívnosť školy v rozhodujúcej miere určuje kvalita pedagogických výsledkov práce pedagógov a podmienok, ktoré vytvára vedenie a pedagogický kolektív školy v spolupráci s rodičmi a odborateľmi školy, štátnou a verejnou správou. **Ďalšie vzdelávanie pedagógov a riadiacich pracovníkov školy je vnímané riaditeľmi i pedagógmi ako nevyhnutná podmienka rozvoja a úspešnosti školy, vysokého postavenia školy a učiteľov v jej spoločenskom prostredí.** Ministerstvo školstva SR môže vytvoriť priaznivé podmienky pre zvýšenie motivácie k ďalšiemu vzdelávaniu formou atestácií učiteľov, ktoré sú finančným ocenením zvyšovania a prehlbovania kvalifikácie a kompetencie pedagogických pracovníkov.

"Spontánna" motivácia učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu je primárne spojená s uplatňovaním právnej subjektivity škôl. Predpokladá to uskutočňovať riadenie škôl štátnou správou, prípadne iným zriaďovateľom na báze **participatívneho riadenia** (presunu časti kompetencií a zodpovednosti za rozvoj školy na školy a ich sociálnych partnerov). Pri tvorbe školských zákonov nekoncepovať čo a ako má byť riešené, ale vymedzovať škole a jej partnerom kompetencie pri hľadaní riešení v určitom zákonom priestore podľa vlastného uváženia. A nakoniec je nutné rešpektovať **princíp subsidiarity**, ktorý umožňuje riešiť problémy najmä tam, kde vznikli pri racionálnom zhodnocovaní možností školy a jej sociálnych partnerov.

Systém ďalšieho vzdelávania pedagógov musí už dnes flexibilne reagovať na postupne sa zvyšujúce požiadavky škôl vyplývajúce z dynamických zmien

na školách. Napr. v školskom roku 1994/95 z 542 vzdelávacích podujatí Metodického centra v Banskej Bystrici bolo 70% z nich organizovaných na základe konkrétnych požiadaviek škôl v stredoslovenskom regióne.

Inštitúcie ďalšieho vzdelávania učiteľov musia preto plniť tieto funkcie:

- permanentná inovácia a systematizácia všeobecno-spoločensko-vednej pedagogickej a odbornej roviny poznatkov a zručností učiteľov, riadiacich pracovníkov škôl a školských zariadení,

- rozvoj schopností teoretickej reflexie, vlastnej pedagogickej práce učiteľa, resp. jeho schopnosť zovšeobecňovať pedagogické skúsenosti a tým napomáhať rozvoju kvalitnej pedagogickej teórie, ktorá by účinne pomáhala pedagogickej práci školy,

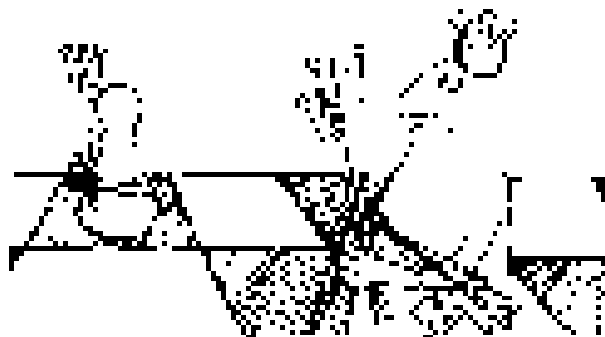
- sprostredkovanie aktuálnych pedagogických, psychologických, predmetovo-odborných a metodických informácií ihneď využiteľných v pedagogickej praxi,

- príprava na výkon funkcií a činností, na ktoré nebol pripravený učiteľ v pregraduálnej príprave, ale škola a výchovný systém ich potrebuje a požaduje.

Záver

Výchova a vzdelávanie, školský systém v rozvinutých demokratických krajinách mení úlohy školy. Tá v období prudkého rastu informácií a poznatkov nie je zameraná na ich prenos, ale na osvojovanie pojmov a vzťahov, kultiváciu postojov a rozvoj teoreticko-praktických zručností, ktoré umožnia žiakovi kvalitný život v meniacej sa, v mnohých ohľadoch náročnejšej spoločnosti. V centre pozornosti školy je žiak, potreby a možnosti jeho rozvoja; žiak, ktorý má možnosť slobodnej voľby vzdelávacej cesty podľa svojich predpokladov a spôsobilostí. Mení sa štruktúra vzdelávacích sústav a rozvíja sa systém celoživotného vzdelávania i ďalšieho vzdelávania učiteľov. Vzdelávanie sa diverzifikuje tak, aby zodpovedalo rastúcej rôznorodosti a pestrosti požiadaviek, záujmom a dynamike nových požiadaviek meniacej sa ekonomiky.

Ak chce slovenské školstvo "zachytiť" tieto trendy demokraticky sa rozvíjajúcich školských systémov, musí využiť vlastné vzdelávacie tradície a súčasne dosiahnuť kompatibilitu svojich výstupov so školskými systémami v demokratických krajinách. Na základe zmapovania súčasného stavu prijať systémové zmeny.



V našich podmienkach postupných zmien školy sa zvyšuje význam osobných a profesijných kvalít učiteľov i riadiacich pracovníkov škôl pracujúcimi postupne v podmienkach právnej subjektivity. Tá zvyšuje zodpovednosť riadiaceho pracovníka, učiteľa za výsledky a efektívnosť pedagogickej práce. Škola musí akceptovať svoju zodpovednosť za kvalitný rozvoj ľudských zdrojov v obci, regióne.

Pre zmenu postavenia a kvality práce učiteľa a riadiaceho pracovníka, ako kľúčového činiteľa humanizácie a demokratizácie školskej výchovy a vzdelávania, je, podľa nášho názoru, nutné:

1. vypracovať **konceptiu školskej politiky** na Slovensku s dlhodobým a strednodobým časovým horizontom a v nej vymedziť **zásady personálnej politiky v školstve**, legislatívne pripraviť zákon o učiteľovi - využiť pritom existujúce projekty "Duch školy", a "Konštantín" a návrhy pedagogickej verejnosti vyjadrené v diskusii k týmto projektom;

2. zlepšiť postavenie učiteľov, riadiacich pracovníkov, ostatných školských a pedagogických pracovníkov v spoločnosti **zlepšovaním platových podmienok** tak, aby boli neustále porovnateľné s príjmami v ostatných rezortoch, postupne odstraňovať nekvalifikovanosť spojenú s únikom niektorých kategórií učiteľov za lepším finančným ohodnotením práce, zabezpečiť prílev mladých učiteľov, najmä kvôli prirodzenému omladzovaniu pedagogických kolektívov;

3. prerozdelením riadiacich právomocí medzi štátnu a verejnú, prípadne súkromnú sféru dosiahnuť viac-zdrojovosť financovania škôl, **zvýšenie citlivosti, otvorenosti a zodpovednosti škôl voči žiakom, dopytu zo strany sociálnych partnerov školy** (rodičia, obec, podnikateľská sféra, trh práce); zvýšiť funkčnosť školských rád školy;

4. vytvoriť taký **motivačný a evaluačný systém kvality práce učiteľa**, ktorý by účinnými formami autodiagnostiky a diagnostiky bol účinným nástrojom spravodlivej diferenciacie miezd i statusu pedagógov v škole; skvalitňovať prácu metodických orgánov školy;

5. zabezpečiť **komplexnú, priebežnú a objektívnu spätnú väzbu o stave riadenia škôl a úrovni výchovnovzdelávacieho procesu** na základných a stredných školách pri rešpektovaní ich právnej subjektivity regionálnou štátnou školskou správou a na nej nezávislými inšpekčnými centrami; vytvoriť taký systém rozdeľovania zdrojov, ktorý bude odmeňovať pedagogickú efektívnosť a pedagogické inovácie v práci školy a efektívne využívanie rozpočtových zdrojov v škole;

6. vytvoriť účelný systém sociálneho, zdravotného a dôchodkového zabezpečenia, v ktorom by boli zohľadnené osobitné podmienky zamestnancov školstva;

7. vytvoriť **celoživotný systém vzdelávania riadiacich pracovníkov, učiteľov, metodikov, inšpektorov, pedagógov v štátnej správe**; formami povinného, povinne voľiteľného a voľiteľného vzdelávania by zabezpečoval

ich osobnostný a profesijný rast; tento systém považovať za faktor podmieňujúci transformáciu školstva, presadzovania koncepčných zmien týkajúcich sa celého systému školstva, úspešnosť novej filozofie školy; musí reagovať na zmeny študijných a učebných odborov, zavádzanie nových vyučovacích predmetov na základných a stredných školách. Súčasne pre potreby riadenia škôl, učiteľov, metodické orgány školy musí systém ďalšieho vzdelávania fungovať ako pedagogická služba škole, pružne reagujúca na jej potreby.

8. posilniť vedecký výskum, ktorý by systematicky a cielene monitoroval problematiku učiteľa, riadiaceho pracovníka a jeho rozvoja, pedagogickú a riadiacu

efektívnosť jeho práce, uskutočňoval medzinárodné porovnávanie a **pripravoval vedecky podložené koncepcie a riešenia prioritných problémov postavenia a kvality jeho práce pre rozhodovacie orgány školstva;**

9. vytvoriť **kvalitný informačný systém**, ktorý by obsahoval, okrem iného, centrálnu databanku o učiteľoch a riadiacich pracovníkoch škôl a školských zariadení; jej cieľom by bolo zefektívniť riadiace rozhodnutia a tiež pomôcť učiteľom v ich migrácii na trhu práce;

10. vytvoriť na báze trhového mechanizmu **efektívny systém materiálno-technického zabezpečenia výchovno-vzdelávacej práce škôl**, ktorý by zabezpečoval alternatívne učebnice, učebné pomôcky, technológie a didaktickú techniku.

Literatúra:

Analýzy '93 - časť 2. Pracovníci v regionálnom školstve. Bratislava, UIP'S 1993.

Fulopová, E.: Výsledky ankety pre učiteľov k problémom ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov. Bratislava, UMC 1992. Interný materiál.

Kika, M.: S čím sú pedagogickí pracovníci spokojní. Pedagogické rozhľady, 2, 1993/94, č. 1, s. 2-6.

Osobnosť učiteľa v podmienkach humanizácie a demokratizácie spoločnosti a školy. Jenotná škola, 42, 1990, č. 6, s. 95-103.

Turek, I.: Návrh systému vzdelávania pedagogických pracovníkov v SR. Prešov, MC 1992, s. 42-45.

Učiteľ a jeho postavenie v spoločnosti. Správa expertnej skupiny M'SaV SR. Učiteľské noviny, 1990, č. 23.

Valica, M.: Výsledky prieskumu o postojoch metodikov k ďalšiemu vzdelávaniu pedagogických pracovníkov v stredoslovenskom regióne. Banská Bystrica, MC 1994. Interný materiál.

Zvalová, M.: Prieskum názorov učiteľov Z'S a S'S na kritériá hodnotenia vlastnej práce vo výchovno-vzdelávacom procese a na kritériá účinnosti výchovno-vzdelávacej práce školy. Bratislava, UIP'S 1992.

Zvalová, M.: Prieskum názorov učiteľskej verejnosti na vybrané skutočné problémy v školstve. Bratislava, UIP'S 1993.

Summary: The author made an overview of research results concerning teachers' attitudes to their own social position in Slovakia during the period 1989 -1994. he then suggests procedures within education to improve the social position of teachers of basic and secondary schools.

VPLYV OČAKÁVANIA UČITEĽA NA VÝKON ŽIAKA

B. Kasáčová, Vedeckovýskumný ústav regionalistiky FHPV UMB B. Bystrica

Anotácia: Pedagogickú interakciu podmieňujú psychosociálne fenomény. Okrem iného ide o javy, ktoré vznikajú na základe učiteľových preferenčných postojov k žiakom a kauzálnych interpretácií žiackych úspechov a neúspechov. Dôležitou súčasťou učiteľskej kompetencie je schopnosť posudzovať svoje postoje, schopnosť sebareflexie vo vzťahu k žiakovi.

Kľúčové slová: Interakcia učiteľ - žiak. Pygmalion-efekt, self-fulfilling prophecy, školský výkon žiaka, preferenčné postoje, príprava učiteľov, učiteľova sebareflexia

V problematike vyučovacej interakcie učiteľ - žiak má veľký význam výskum jej skrytých fenoménov. V zahraničí sa mnohé práce už od sedemdesiatych rokov venovali skúmaniu tzv. *Pygmalion-efektu*, alebo tiež javu nazývaného *self-fulfilling prophecy*. V československej odbornej literatúre Pygmalion-efekt popisovali Helus (1982, 1992), Mareš-Křivohlavý (1989), Helus-Pelikán (1984) a iní.

Čo znamená spomínaný termín, prevzatý z krásnej literatúry, aplikovaný vo vyučovacej praxi? Označuje pedagogický jav, pozorovaný vo výchovno-vzdelávacom procese, pri ktorom učiteľ svojimi očakávaniami a predpokladmi o žiakoch, prejavujúcimi sa v jeho postojoch, môže vplývať na zmeny v ich učebných výkonoch. Ak

napríklad, učiteľ má o niektorých žiakoch mienku, že sú neschopní, málo inteligentní, teda neúspešní, a vo svojich prístupoch tento svoj postoj manifestuje - dáva ho najavo, skutočne sú naklonení tejto predikcii uveriť a správať sa podľa nej. Ich výkon zodpovedá tomuto predpokladu. Žiaci sa sami správajú ako neúspešní, čím potvrdzujú učiteľov predpoklad. Tým sa dostávame k objasneniu spomínaného termínu *self-fulfilling prophecy* - sebaoptvrdzujúca predpoveď učiteľa, alebo sebanaplňujúce proroctvo. Naopak, v prípadoch učiteľovho presvedčenia o schopnostiach a nádejnostiach žiaka a viere v jeho lepšie učebné výkony, čo učiteľ dáva pred žiakom najavo, zlepšuje žiakov školský výkon aj hodnotenie. Aj v tomto prípade sa hovorí o *self-fulfill-*

ing prophecy, keď učители jedajú so žiakmi v súlade so svojimi predstavami o nich ako o nádejných a schopných zlepšenia sa.

Z literatúry je známy výskum tzv. pygmalion-efektu autorov Roberta Rosenthala a Lenory Jacobsonovej už z roku 1968. Experiment spočíval v tom, že skupina odborníkov z Harvardskej univerzity urobila vyšetrenia žiakov 1. - 6. ročníka pomocou bežného testu inteligencie. Učители boli informovaní, že pomocou tejto techniky možno vybrať deti, ktoré majú predpoklad pre intelektový rozvoj, a tiež sa dajú očakávať zlepšené študijné výsledky v priebehu školského roka. Následne boli učiteľom oznámené mená tých žiakov, ktorí sú schopní dosahovať vynikajúce výsledky. V skutočnosti však tieto mená boli vybrané náhodne, bez ohľadu na výsledky testov. Bolo zaujímavé sledovať, čo nasledovalo. Pri opakovanom šetrení sa ukázalo, že žiaci označení ako nádejní, ku koncu školského roka skutočne dosiahli zlepšenie. No nielen v prospechu, ale aj v intelektovom rozvoji. Autori tento jav označili ako self-fulfilling prophecy: keďže učители zaobchádzali so žiakmi ako so schopnými zlepšenia, títo skutočne aj zlepšenie dosiahli (podľa Průcha, 1992).

Ako reakcia na spomínaný výskum, rozvinula sa do značnej miery diskusia, poznačená vlnou nesúhlasu, no zároveň sa odrazilo aj mnoho podobne orientovaných výskumov. Z kritických názorov stojí za mienku najmä aspekt etického oprávnenia manipulovať s mienkou učiteľa, a otázka, či takto ovplyvnený názor môže byť pokladaný za magický prostriedok na zvýšenie úrovne vzdelávania. S tým súvisí aj otáznosť širšieho praktického uplatnenia takto dosiahnutých výsledkov výskumu. Vo všeobecnosti nemožno očakávať, že ak sa navodí pozitívne očakávanie o žiakoch, automaticky sa zvýšia školské výkony, či dokonca inteligencia žiakov.

Zástanca hypotézy vidia možnosti praktického využitia v inom, než je kritizovaná manipulácia s učiteľmi. Odporúčajú zavádzať do prípravy učiteľov také inštruktáže a výcvik, ktoré by ich na jednej strane viedli k vytváraniu pozitívnych postojov k žiakom, a na druhej strane by ich naučili rozpoznávať ich vlastné predpovedajúce a očakávajúce správanie k žiakom. Tiež aby sa naučili brániť sa svojim preferenčným postojom k žiakom.

Ako uvádza Helus (1992), odvolávajú sa na výsledky výskumu Heckhausena - existuje vysvetlenie pre pyg-

malion-efekt v nasledujúcom mechanizme, založenom na zmenách v posudzovaní žiaka učiteľom a na to nadväzujúcimi zmenami v žiakovom sebaopisovaní. Napríklad:

1. Učiteľ sa dozvie, že žiak má lepšie schopnosti, než si myslel, a mení svoje očakávanie žiakovho výkonu.
 2. Má tendenciu vidieť za neúspechom náhodu či momentálne zlyhanie, preto sa snaží žiaka povzbudiť, motivovať ho.
 3. Žiak pociťuje zmeny v učiteľovom očakávaní, cíti, že má zmysel viac sa snažiť a nachádza odozvu v pochvalnej reakcii učiteľa.
 4. Žiak sa novou skúsenosťou učí inak posudzovať, na základe nového posudzovania učiteľom si osvojuje pozitívnejšie sebahodnotenie.
 5. Komplex zmien v interakcii učiteľ - žiak aj intrasobných procesoch žiaka smeruje k zlepšeniu autoregulácie, potrebnej pre školský výkon (Helus 1992).
- Na záver:** Nemožno riešiť neduhy v školskej praxi zahmlievaním reálnej situácie. Bolo by nebezpečné odporúčať ako všeliek na nedostatky v školskom výkone žiakov nejaké skresľovanie učiteľovho posudzovania žiakových schopností, či vidieť ústrednú príčinu školských neúspechov v myslení učiteľov.

Je však nepochybné, že hypotéza o efekte sebaopisujúcej predpovede má pre pedagogickú vedu význam v tom, že vedie k uvažovaniu a skúmaniu skrytých fenoménov interakcie učiteľ - žiak, a tiež k učiteľovej zodpovednosti za vzdelávacie výsledky žiakov. "Súčasťou sociálno-psychologickej kompetencie učiteľa je spôsobilosť analyzovať činitele, ovplyvňujúce jeho interakciu so žiakmi, vrátane činiteľov vyplývajúcich z neho samotného, z jeho postojov a správania" (Helus 1992!).

Interakcia má prebiehať tak, aby žiaka aktivizovala, pôsobila podporne na jeho školský výkon i celkový rozvoj. V skutočnosti však často pôsobí pedagogicky disfunkčná interakcia, ktorá žiaka frustruje. Vtedy sa interakcia stáva kľúčovou príčinou toho, že žiak zlyháva, nedosahuje výkony zodpovedajúce jeho schopnostiam. Mnohí učители si tento aspekt nevedomujú, pretože im chýba schopnosť precíznej sebareflexie alebo tiež schopnosť rozpoznať mieru svojho podielu na dysfunkčnej interakcii so žiakmi.

Z tohto aspektu majú tieto úvahy značný praktický význam aj z hľadiska prípravy budúcich učiteľov.

Literatúra:

- GAVORA, P. a kol.: *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava, Veda, 1988.
- HELUS, Z.: *Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování*. Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků. Praha, 1990.
- HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro učitele*. (Vybraná témata). Praha, Univerzita Karlova 1992.
- HELUS, Z. - PELIKÁN, J.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha, SPN 1982.
- PRŮCHA, J.: *Pedagogické teorie a výzkumy na Západě*. Praha, Univerzita Karlova, Karolinum 1991.
- MAREŠ, J. - KRIVOHÁVÝ, J.: *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha, SPN 1989.

Summary: The author brings one short outline into teaching theory from aspect of social psychology. A main notice is given to one phenomenon of the interaction between teacher and pupil - Pygmalion effect or self-fulfilling prophecy. The paper answers the question how the teacher's expectation can influence the pupil's intellectual development. It is necessary for teachers to know methods for self-examination.

EURÓPSKE UZNANIE KVALIFIKÁCIE PRE UČITEĽOV ODBORNÝCH PREDMETOV

J. Bajtoš, Metodické centrum Prešov

Anotácia: *Prechod z plánovitého hospodárstva na trhové podmienky zmeny v rezorte školstva. Medzinárodný profil učiteľa odborných predmetov. Pedagogická príprava učiteľov odborných predmetov na Slovensku. Možnosti získania európskeho certifikátu pre učiteľov odborných predmetov na Slovensku.*

KPúčové slová: *medzinárodný kvalifikačný profil, učiteľ odborných predmetov, odborná a pedagogická spôsobilosť, európsky certifikát Ing.-Paed.*

Jednou z hlavných úloh školy a školského systému vôbec je zabezpečiť harmóniu medzi vzdelaním a sociálno-ekonomickým rozvojom krajiny. Ak nenastane medzi školstvom a spoločnosťou synergia, ak nedokáže škola a školský systém napomáhať rozvoju spoločnosti prípravou mladých ľudí pre budúcnosť, bude iba konzervovať existujúci stav, čo vo svojom dôsledku povedie k stagnácii spoločnosti.

Práve snahy o ekonomický rozvoj, dané zmenou politicko-ekonomických pomerov, sú pre našu mladú republiku príznačné. Prechod z plánovitého hospodárstva na trhové nevyhnutne podmienkuje aj zmeny v rezorte školstva.

Školská politika, tak ako aj ostatné sociálne, ekonomické a politické ukazovatele, v súlade so snahami o začleňovanie sa do európskych štruktúr, by mali zohľadňovať dimenzie otvoreného európskeho priestoru. Pre občanov krajín Európskeho spoločenstva prináša európsky hospodársky priestor okrem iného aj výhodu voľného prijatia a vykonávania zamestnania. Dimenzie európskeho priestoru sa perspektívne budú naďalej rozširovať možnosťou prístupu ďalších stredo-, severo- a východoeurópskych krajín. Práve tento trend by sme mali zachytiť u nás aj v školskej politike.

Možnosť voľného vykonávania zamestnania je ale spojená tiež so zvýšenými nárokmi na uchádzačov, najmä na ich kvalifikáciu a európske uznanie tejto kvalifikácie. Platí to aj pre učiteľov odborných technických predmetov - od učiteľov vyučujúcich na stredných školách až po vysokoškolských učiteľov. K zabezpečeniu európskeho uznania odbornej kvalifikácie týchto učiteľov prispieva medzinárodná spoločnosť pre inžiniersku pedagogiku Internationale Gesellschaft für Ingenieurpädagogik IGIP, ktorá vypracovala európsky štandard kvalifikačného profilu učiteľa technických predmetov.

Medzinárodný kvalifikačný profil učiteľa odborných predmetov

Rámcový obsahový základ inžiniersko-pedagogického vysokoškolského vzdelania, ktoré zodpovedá európskemu štandardu, je naznačený v tabuľke č. 1. Ďalej sa pokúsime charakterizovať jednotlivé predmety. V predmete **vybrané kapitoly zo psychológie** dominujú tieto okruhy problémov: pedagogická psychológia,

psychológia učenia, motivácia, psychologické testy, psychológia výchovy.

Predmet **komunikačný a diskusný tréning** pozostáva z rétoriky, ktorá tvorí jednu tretinu predmetu (min. 12 hod.) a zo samotného diskusného a komunikačného tréningu tvoriaceho dve tretiny rozsahu (min. 20 hod.). V rétorike sa kladie základ na poznanie princípov tvorby hlasu a správnej artikulácie, ktoré tvoria základy zrozumiteľnosti prejavu.

Samotný diskusný a komunikačný tréning je podriadený cieľu zlepšiť slovný prejav najmä vo vyučovacích situáciách. Pozornosť sa preto sústreďuje na nácvik týchto schopností:

- Ako sa môžem stať "zrozumiteľným"?

- Ako mi môžu iní porozumieť?

- Ako sa vzájomne môžeme porozumieť?

Dôležitou súčasťou je aj analýza slovných prejavov a návody na prekonávanie odborno-špecifických rečových bariér.

Technológia vyučovania sa zaoberá poznatkami aplikácie najdôležitejších prístrojov, zariadení a systémov vo vyučovacom procese. Pozornosť sa venuje funkciám, podmienkam a taktikám zmysluplnému nasadeniu didaktickej techniky do vyučovania. Pojednáva jednak o klasických prístrojoch a zariadeniach (tabuľa, spätný projektor, diaprojektor, epirex, film a pod.), a jednak aj o tzv. nových médiách (počítač, video, a pod.).

Vo **vybraných statiach zo sociológie** sa ťažisko sústreďuje na tieto tematické okruhy: sociálna interakcia v technickom vyučovaní, organizačná štruktúra, štýly riadenia, osobnosť učiteľa technických predmetov a pod. V predmete **tvorba textov** sa má popri stručnom vysvetlení najdôležitejších teórií preniesť ťažisko na praktický tréning tvorby zrozumiteľných technických textov, napr. metodických príručiek, skript, manuálov, a pod.

Základy biológie sa zaoberajú zvláštnosťami vývoja človeka, s biologickými a psychologickými zákonitostami vývinových porúch, problematikou chápatosti a vnímavosti a taktikami možnosťami rozlíšenia jednotlivých príznakov a syndrémov problémových žiakov.

Laboratórna didaktika sa orientuje na psychomotorické aspekty vyučovania technikov. Podáva návody na experimentálne technické práce a výuku. Štruktúra realizovaných experimentov podlieha schéme: postavenie prob-

lému - tvorba hypotéz - samotný experiment - výsledky. Formy vyučovania laboratórnych cvičení sú nasledovné: jednoznačne určené školské pokusy, výber pokusov z veľkej ponuky, jednotlivé témy predkladané študentmi, semesterálne práce v laboratóriu.

Predmet **základy inžinierskej pedagogiky** tvorí integrujúce jadro celého štúdia inžinierskej pedagogiky. Inžinierska pedagogika obsahuje základné prezentačné a komunikačné problémy všetkých technických odborov. Ako príklady možno uviesť konkretizáciu cieľov vyučovacieho procesu v technických predmetoch s optimálnym výberom a štruktúrovaním učiva, metód a foriem. Pozornosť je venovaná praktickej tvorbe odborných pojmov, najdôležitejších metód základov komunikácie, úlohe analógie v technickom vyučovaní a taktiež plánovaniu a príprave vyučovacích jednotiek.

V **inžiniersko-pedagogickej praxi** sa zaoberajú účastníci štúdia, na základe poznatkov z inžinierskej pedagogiky a ďalších predmetov, plánovaním vyučovacej jednotky a prípravou vyučovania na konkrétne témy. V strede pozornosti stojí spracovanie konceptu a realizácia zodpovedajúcich cvičení. Praktické cvičenia majú byť analyzované videotechnikou.

Učebná osnova obsahuje aj skupinu **špeciálne predmety**. Ako príklad sa uvádzajú predmety školský manažment a školské právo. V jednotlivých krajinách môžu byť zaradené rôzne predmety zodpovedajúce situácii školstva v štáte. Odporúča sa taktiež aktívna znalosť aspoň jedného svetového jazyka.

Pedagogická príprava učiteľov odborných predmetov na Slovensku

O požiadavkách na učiteľov odborných predmetov na stredných školách hovorí Vyhláška č. 222/1993 - O odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov. Uvedená vyhláška požaduje od učiteľov odborných predmetov vysokoškolské vzdelanie príslušného smeru a absolvovanie doplňujúceho pedagogického štúdia.

Doplňujúce pedagogické štúdium je osobitným druhom štúdia na vysokých školách, ktoré absolventom umožňuje získanie osvedčenia o pedagogickej spôsobilosti pre všetky formy a typy stredných škôl. Rámcová učebná osnova je uvedená v tabuľke č. 2.

Vzhľadom na to, že čitateľom - učiteľom odborných predmetov je problematika učebnej osnovy a obsahu jednotlivých predmetov patriacich do doplňujúceho pedagogického štúdia známa, nebudem sa v príspevku zaoberať podrobnejším členením povinnej voľiteľných predmetov a ani charakteristikou jednotlivých predmetov.

Možnosti získania európskeho certifikátu pre učiteľov odborných predmetov na Slovensku

Ako som už v úvode príspevku naznačil, snahou našej školskej politiky by malo byť vytvorenie takých podmienok štúdia, aby absolventi mohli nájsť pracovné uplatnenie aj v dimeziách európskeho trhu práce. Týka sa to aj učiteľov odborných predmetov, pre ktorých by sa získaním európskeho uznania pedagogickej a odbornej kvalifikácie vytvorili predpoklady pre výkon učiteľského povolania v zahraničí.

Aká je ale skutočnosť? Má učiteľ odborných predmetov v súčasnosti možnosť získať pedagogickú kvalifikáciu uznávanú aj za hranicami nášho štátu?

Získanie pedagogickej kvalifikácie, ktorá by mala európsku platnosť, mu súčasne platné učebné osnovy doplňujúceho pedagogického štúdia neumožňujú. Ak by sme porovnali učebné osnovy platné u nás s učebnými osnovami medzinárodného vzdelávacieho projektu, musíme konštatovať, že medzi nimi existujú určité rozdiely. V prvom rade je treba pripomenúť, že prednosťou našich osnov je časová dotácia štúdia, ktorá je o jednu tretinu vyššia a objemovo tvorí 300 vyučovacích hodín, čo umožňuje aj pri úprave osnov zachovať z veľkej miery ich pôvodný charakter. To znamená, že nášmu školstvu nehrozí implantácia učebných osnov zo zahraničia do podmienok slovenského školstva, bez zohľadnenia našich tradícií a skúseností.

Pri porovnaní charakteru odborných predmetov možno konštatovať, že v našich osnovách sú niektoré ponímané vo väčšej všeobecnosti v porovnaní s osnovami, ktoré zabezpečujú európsky štandard, napr. Pedagogika oproti konkrétnejšej Inžinierskej pedagogike a pod. Niektoré predmety sú, naopak, obsahovo i rozsahovo skoro zhodné, napr. didaktická technika a technológia vyučovania alebo Pedagogická prax a Inžiniersko-pedagogická prax a pod.

Najväčší rozdiel je

však v tom, že predmety tvorba textov, komunikačný a diskusný tréning a laboratórna didaktika v našich osnovách úplne absentujú. Podľa môjho názoru tieto učebné predmety



napomáhajú technikom jednak zmeniť spôsob komunikácie a odpútať sa od rýdzo pragmatického a technokratického spôsobu komunikácie s okolím, a jednak umožnia učiteľom poznať zásady psychomotorických aspektov vyučovania.

Cieľom príspevku nie je podrobná a hĺbková analýza porovnania našich učebných osnov s osnovami medzinárodného vzdelávacieho projektu. Naznačenie základných rozdielov v učebných plánoch ma vedie k presvedčeniu, že je iba otázkou rutínnej práce prispôbiť a upraviť naše učebné plány, vrátane učebných osnov tak, aby boli umožnili učiteľom technických predmetov aj na slovensku získať európsky certifikát. Verím, že kompetentní pracovníci katedier inžinierskej pedagogiky v dohľadnej dobe predložia návrh úprav učebného plánu a vytvoria tak možnosť pre učiteľov odborných predmetov pracovne sa uplatniť aj v zahraničí.

Napriek uvedeným skutočnostiam je možné konštatovať, že certifikát s európskou platnosťou bolo možné získať aj v podmienkach súčasného stavu učebných osnov dopĺňujúceho pedagogického štúdia. Je potrebné ale poznamenať, že to bola možnosť skôr výnimočná a ani informácie o tejto možnosti neboli širokej verejnosti dostupné. Na základe vlastných skúseností môžem potvrdiť, že získanie európskeho certifikátu pre inžiniersku pedagogiku spojenú s priznaním titulu Ing-Paed, nebolo

možné priamočiarou cestou, ktorú by zabezpečovali učebné osnovy, ale získanie európskeho certifikátu bolo podmienené účasťou na vzdelávacích aktivitách v zahraničí. Osobne som sa zúčastnil v roku 1993 vzdelávacích aktivít na Univerzite v Klagenfurte, zameraných práve na problematiku, ktorá v našich učebných plánoch absentuje, t.j. na techniky prezentácie. Ťažiskom vzdelávania bol nácvik ľahko zrozumiteľného sprostredkovania informácií, plánovanie, príprava a praktická realizácia krátkych modelových situácií zameraných na zlepšenie spôsobu komunikácie. Hlavnými pracovnými pojmami boli zrozumiteľnosť, názornosť, kritériá zrozumiteľnosti textov, verbálna komunikácia, neverbálna komunikácia, dynamika prejavu, voľný prejav, úvod a ukončenie prejavu, zrakový kontakt, gestikulácia, mimika, správne dýchanie a pod.

Účasť na uvedených vzdelávacích aktivitách znamenala pre mňa veľký osobný prínos a dovedla ma k presvedčeniu, že každý učiteľ odborných predmetov by mal v príprave na svoju pedagogickú činnosť dostať základy aj v oblasti rétoriky, komunikácie a o spôsoboch zrozumiteľného sprostredkovania informácií.

Záverom by som chcel vysloviť presvedčenie, že je iba otázkou krátkeho času, keď príprava učiteľov odborných predmetov naberie nový kurz, kurz do integrujúcej sa Európy.

Tabuľka č. 1: Rámcová učebná osnova pedagogickej prípravy učiteľov odborných predmetov na Slovensku

PREDMET	POČET HODÍN
Inžinierska pedagogika	36
Inžiniersko-pedagogická prax	36
Technológia vyučovania	12
Laboratórna didaktika	12
Tvorba textov	16
Komunikačný a diskusný tréning	32
Vybrané kapitoly zo psychológie	16
Vybrané kapitoly zo sociológie	8
Základy biológie	8
Špec.predmety {napr. škol. manažment, šk. právo a i.}	16
spolu	204

Tabuľka č. 2: Rámcová učebná osnova inžiniersko-pedagogického vzdelania - európsky štandard

PREDMET	POČET HODÍN
Pedagogika	60
Psychológia	60
Didaktika odborných predmetov	60
Seminár k pedagogickej praxi	60
Pedagogická prax	40
Povinne voliteľné predmety	60
spolu	300

Summary: The author compares the content basis of the technical-pedagogical education and training on the tertiary level corresponding with the European standard to the pedagogical training of technical subject teachers in Slovakia. He stresses the necessity for changes in our syllabus in order to enable our teachers to receive the European certificate.

K METODIKE HOSPITÁCIÍ

M. Mikuš, Metodické centrum Prešov

Anotácia: Definícia. Etapy hospitačnej činnosti: príprava realizácia, vyhodnotenie. Metodika pozorovania. Metodika a technika pohospitačného rozhovoru.

KLúčové slová: Hospitácia, hospitant, hospitačná činnosť, pozorovanie, pohospitačný rozhovor.

Pod hospitáciou rozumieme "návštevu, účasť iného učiteľa alebo člena nadriadeného orgánu na vyučovaní alebo prednáške"¹

Podrobnejšie hospitáciu definuje RYS (1971) ako "formu získavania informácií o práci, metódach, organizáciách, pracovných výsledkoch jednotlivých učiteľov i celých kolektívov z hľadiska získavania skúsenosti hospitujúceho alebo z hľadiska potrieb pedagogického riadenia výchovno-vzdelávacej práce v škole. Jej základnými metódami sú pozorovanie a rozhovor.

Hospitačnú činnosť vykonávajú riaditelia škôl, ich zástupcovia, vedúci predmetových komisií, učители medzi sebou navzájom, ďalej školskí inšpektori, pracovníci zariadení ďalšieho vzdelávania učiteľov, poslucháči učiteľských pripraviek a rôzni vedecko-výskumní pracovníci.

Náš príspevok sme rozdelili na dve časti. V tomto čísle sa pokúsime upriamiť pozornosť čitateľa na jednotlivé kroky, etapy alebo fázy hospitačnej činnosti a v ďalšom uvedieme príklad (model) projektu hospitačnej činnosti.

Hospitačná činnosť má tri **základné etapy**:

Príprava na hospitačnú činnosť (zostavenie projektu hospitačnej činnosti)

Realizácia hospitačnej činnosti

Vyhodnotenie, analýzy získaných údajov, poznatkov z hospitačnej činnosti

1. Príprava na hospitačnú činnosť - zostavenie projektu hospitačnej činnosti:

Pri tvorbe projektu hospitačnej činnosti hospitant najprv stanoví jej **ciele a úlohy**.

Pri ich stanovovaní vychádza:

a) z **predbežnej analýzy stavu výučby** vo vybranom predmete alebo sledovanom didaktickom probléme na danom type školy, skupine učiteľov a pod.,

b) z **štúdií odborných požiadavok** na výučbu predmetu (učebné plány, učebné osnovy, metodické príručky, smernice, vyhlášky, pokyny a pod.),

c) z **štúdií aktuálnej didaktickej literatúry** (súčasné požiadavky na moderný učebný proces v danom predmete, alebo o sledovanom probléme a pod.).

Na základe vytýčených cieľov a úloh hospitant pripraví **konkrétnu metodiku hospitačnej činnosti**, t.j. stanoví:

a) **výber vzorky škôl**, učiteľov u ktorých plánuje vykonať hospitáciu,

b) **metodiku pozorovania** a pripraví potrebné **pomôcky** (hospitačné záznamy, pozorovacie hárky, stupnice na odborné posudzovanie, osnovu pohospitačného rozhovoru a pod.),

c) **metodiku spracovania získaných údajov** (vecné, logické štatistické spracovanie).

Ďalej hospitant stanoví **spôsob využitia získaných poznatkov**.

Naše poznatky z praxe jednoznačne potvrdzujú názory autorov z tejto oblasti, že ak má mať hospitačná činnosť zmysel a získané poznatky sa majú zovšeobecniť, musí jej predchádzať dôkladná kvalitná príprava.

Po spracovaní projektu nasleduje **realizácia hospitačnej činnosti** na vybranej vzorke učiteľov, ktorá sa koná v troch etapách:

1. **Príprava na hospitáciu**, v ktorej hospitant vykoná tieto činnosti:

a) informuje učiteľa o cieľoch hospitácie,

b) upokojí učiteľa,

c) získava potrebné základné informácie o hospitovanej hodine (jej miesto v TC, ciele a obsah hodiny, zisťuje, na čo boli zamerané predchádzajúce hodiny a čo bude nasledovať po nich).

2. Až potom nasleduje najdôležitejšia fáza hospitačnej činnosti - **hospitačné pozorovanie**.

Pozorovanie ako hospitačná metóda má tieto charakteristické rysy:

a) **Cieľavedomosť**, t. j. požiadavka **presne a jednoznačne** definovať to, čo sa má pozorovať, a ako pozorované procesy a javy registrovať, ako sa budú získané údaje analyzovať a hodnotiť.

b) **Plánovitosť a systematickosť** - hospitant v súlade s cieľmi pozorovania vypracuje program hospitačnej činnosti - časový postup, techniku zhromažďovania údajov.

c) **Objektívnosť** pozorovania, pravdivé presné vnímanie pedagogických javov, hospitant vedie objektívny záznam o priebehu pozorovania, t. j.:

- nikdy sa **nespolieha na pamäť**,

- záznam sa vedie na **prípravených pozorovacích hárkoch**,

- na pozorovanie slúžia i **technické prostriedky** (napr. diktafon, videozáznam a pod.),

- na posúdenie intenzity sledovaných javov je vhodné použiť **hodnotiace škály**,

Slovník cudzích slov. Bratislava, SPN 1973.

- nepodliehať **subjektívnym vplyvom**,
- úspešne môže pozorovať len ten, kto je schopný **sa na pozorovanie sústrediť** (dôležitý je výcvik v pozorovaní),
- dôležitou podmienkou objektívneho pozorovania je vytvoriť **štandardné podmienky na pozorovanie**.

3. Pohospitačný rozhovor umožňuje:

- a) dokončiť zber potrebných informácií,
- b) vyjadriť názory, postoje hospitantu k hospitovanej hodine.

Pohospitačný rozhovor môže byť:

- a) **spontánny** (neštandardizovaný, prebieha spontánne, nezáväzne),
- b) **štandardizovaný** (koná sa podľa stanovenej osnovy, schémy rozhovoru).

V praxi sa odporúča ich vhodná kombinácia.

Poznámky k technike rozhovoru:

- a) **Miesto rozhovoru** - zaistiť, aby rozhovor nebol rušený, čo je veľmi dôležité pre nadviazanie kontaktu.
- b) **Spôsob privítania** - vytvoriť dobrú atmosféru vzájomnej dôvery, odstrániť napätie.
- c) **Začiatok rozhovoru** - odporúča sa rozhovor začať

indiferentnou tematikou.

d) **Úvod k vlastnému rozhovoru** - vysvetliť ciele, predmet rozhovoru, uviesť hlavnú tematiku.

e) **Spôsob kladenia otázok** - povzbudzovanie k odpovedi - podporovať rozhovor pomocou krátkych otázok a hodnotení, pochvala na začiatok, námietky až na koniec.

f) **Spôsob zaznamenávania údajov** - písmo, symboly, diktafon.

3. Vyhodnotenie, analýza údajov a poznatkov z hospitačnej činnosti:

Po ukončení hospitačnej činnosti hospitant vecne a štatisticky spracuje získané údaje, ktoré mu slúžia ako podklad na zostavenie **záverečnej správy**.

Výsledky hospitačnej činnosti môžu byť využité ako spätná väzba na zasadaní pedagogickej rady školy, predmetovej komisii, ďalej na odbornom seminári, konferencii, prípadne na publikačnú činnosť a pod. Podľa toho, kto a s akým cieľom hospitačnú činnosť vykonáva.

Záverečnú správu, hospitačné hárky a ďalšie materiály odporúčame **archivovať** a tým umožniť ich využitie i v ďalšom období.

Literatúra:

1. MIKUŠ, M.: *Systém riadenia a kontroly telesnej výchovy na škole*. Banská Bystrica, MC 1994.
2. RYS, S.: *Hospitace v systéme pedagogického řízení školy*. Praha, SPN 1971.
3. ŠIMONEK, J. a kol.: *Diplomový seminár*. Bratislava, UK 1985.

Summary: *This article is divided into two parts. In this issue the author describes the methodology of observations. He focuses on three main stages: Preparation for observation, observation, evaluation and feedback.*

K METODIKE VYUČOVANIA FYZIKY

I. Samák, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: Kvalitatívna fyzika a zjednodušenie, sprehľadnenie, popularizácia učiva fyzik. Povzbudenie záujmu žiakov riešením problémov, vytvorením "tajomna" a jeho odhaľovanie. Metóda Brain Rewive. Meranie a vyhodnotenie úspešnosti metódy.

Kľúčové slová: kvalitatívna fyzika, metóda Brain Rewive, meranie úspešnosti

1. Kvalitatívna fyzika

Kvalitatívna fyzika je na jednej strane termín dost módny, na druhej strane nie je v centre diania fyziky. Možno je to na škodu. Veď poskytuje široké možnosti v zmysle zjednodušovania, sprehľadňovania látky. Je univerzálna, možno ju použiť vo všetkých typoch stredných škôl. Samozrejme, použitie závisí od uváženia a majstrovstve vyučujúceho.

Kvalitatívnu fyziku možno charakterizovať ako fyziku bez matematiky, fyziku, ktorá uvažuje a vysvetľuje iba slovne. Jej významnosť možno podoprieť konkrétnou príhodou. V roku 1987 jeden z najznámejších fyzikov súčasnosti Anličan Stephen W. Hawking vydal knihu s názvom Stručná história času. Je zrejme, že i on musel pociťovať potrebu opisovania, zjednodušovania, spre-

hľadňovania dôležitých fyzikálnych faktov, a to bez komplikovania matematickým aparátom. Spomeňme si, že takúto potrebu zrealnili a značnú pozornosť jej venovali i takí veľikáni ako napr. A. Einstein (Fyzika ako dobrodružstvo) alebo L.D. Landau (cyklus Fyzika pre všetkých).

V spomínanom diele si Hawking položil za cieľ (pozri úvod knihy) spopularizovať a priblížiť najčastejšie otázky súčasnej fyziky širokej verejnosti. Pre použitie si vybral všeobecne známe termíny a skutočnosti; neznáme objasniť čo najjednoduchšie pomocou všeobecne známeho, pomocou pozorovania - a pokiaľ by to išlo - i zjednodušenia. Ako jeden z hlavných cieľov si vytýčil úplne sa zbaviť matematického aparátu. To sa mu

i podari-
lo. O výsled-
ku jeho sna-
žení svedčí
skutočnosť, že
kniha sa okamžite
stala bestsellerom
číslo 1 na západnom
knižnom trhu, stala sa tou naj-
žiadanejšou knihou!

Ani zďaleka nejde iba o veľký komerčný úspech. Ide hlavne o význam fyziky a fyzikálneho pohľadu na svet pre širokú verejnosť. Fyzika tu zohráva nezapustiteľnú úlohu v zmysle pochopenia miesta a úlohy človeka v prírode, ale i vo vesmíre. Veľmi závažným spôsobom sa dotýka otázok zmyslu života ako takého, a to nielen jednotlivca, ale ľudstva vôbec. Bez nej by sme rozhodne neodpovedali na základné otázky - odkiaľ pochádzame a kam spejeme. I keď na druhej strane treba priznať, že tento pohľad (ako každý vedecký pohľad) bude vždy neukončený, bude sa len meniť úroveň pochopených skutočností. Známy je Hawkingov výrok: "Verím, že fyzika je základom každej vedy, každá iná forma vedeckého poznania závisí od fyziky."¹

Ako už bolo spomenuté, kvalitatívny prístup má univerzálny význam. Pre odborníkov sprehľaduje látku, dáva i ďalší pohľad na problém, čo má vždy význam. Neodborníkom alebo žiakom je bránou, ktorá im umožňuje vstup do skutočného sveta fyziky. Priblíži a zrealizuje im vedecký pohľad na skutočnosť bez toho, aby museli preštudovať množstvo vedeckého materiálu, náročného aj na matematický aparát. Bez takejto "vstupnej brány" by sa do tohto sveta vlastne nemali šancu dostať.

Takýto prístup je tiež potrebný u slabších žiakov (napr. vybrané odobry SOU). Tu je v prevažnej miere prevdepodobne i jediným prístupom. Preto kvalitatívnej fyzike by bolo vhodné venovať v školách viac pozornosti, dokonca zväziť spôsob (metódu), ako ju systematicky využívať a uplatňovať.

Kvalitatívna fyzika je priam predurčená ako základná forma naplnenia Komenského metódy "škola hrou". Forma predkladania a riešenia problémov si žiada hravú, voľnú a objavnú platformu. Hra a automatické objavovanie predpoklada zaujímavý priebeh a intenzívnu účasť žiaka. A to i vtedy, keď priamo neodpovedá, ale svojou pozornosťou sa zúčastňuje napr. na odpovedi iného žiaka. Závisí od majstrovstva vyučujúceho, do akej miery najskôr vzbudí záujem a potom prijateľnou formou

objasní problém. Majstrovstvom je práve zariadiť, aby proces objasňovania vyznel tak, že v podstate žiaci na to prišli, oni to objasnili. Na základe svojej dlhoročnej skúsenosti môžeme povedať, že toto všetko sa dá realizovať práve v kvalitatívnej fyzike.

Kvalitatívna fyzika je dobre schopná realizovať a povzbudzovať záujem, čo by mal byť najpodstatnejší zmysel školy. Práve evokovanie záujmu vplyva na samostatnú duševnú i ostatnú aktivitu žiakov, a tým rozvíjať u žiakov tvorivosť v myslení a konaní. Je opakom bezduchosti a schematickosti. Tieto v poznávacom procese zohrávali vždy zápornú úlohu, a to predovšetkým svojím demotivujúcim vplyvom. Spomeňme si na Einsteinovo - "najdôležitejším poslaním školy je vzbudzovať záujem". Na vzbudzovaní záujmu je založený moment tvorivosti a objavovania. Prvé ale by malo byť vzbudenie záujmu. To by sme vždy, pri každom vyučovaní mali mať na pamäti. To by sme si ticho pre seba mali zopakovať po každom vstupe do triedy.

Vzbudiť záujem znamená vlastne vytvoriť pred žiakmi tajomstvo. Teda v prvom rade, aby si uvedomili, čo nevedia, hneď potom myšlienku, že to, čo nevedia, by sa oplatilo - a možno i veľmi - vedieť. Zaciťujme si ešte raz Einsteina: "Najkrajšie, čo môžeme prežívať, je tajomstvo. Ono stojí pri základoch každej skutočnej vedy a umenia. Každá tvorivá úloha musí pred nás postaviť toto tajomstvo. Tým vytvorí v nás onen ťažko definovateľný aktivizujúci stav napätia. Človek, ktorý sa nevie diviť a zasnúť, je ako zhasnutá svieca!"²

Je zaujímavé, že pred vytvorením onoho tajomna bol tu skôr pocit, že všetko vieme a všetko je jasné. Vytvorením tajomna sme si vlastne "narobili problémy". A práve tieto "problémy" je potrebné vytvoriť i vo vyučovacom procese. Teda nepodávať látku schematicky, bezfarebne, ale ísť cez sériu určitých etáp - "problémov". Treba si tiež uvedomiť, že podstatne dôležitejšie ako riešenie je hľadanie riešenia. Tomuto procesu musíme venovať sústavnú pozornosť. Príliš rýchle a "bezbolestné" predloženie riešenia nemusí byť tá najlepšia náplasť na "tajomstvo". Práve tu zohráva svoju úlohu cit a majstrovstvo vyučujúceho. Riešenia netradičnými, priam "krivoľakými" cestami je síce namáhavejšie, ale určite zvýši kvalitu vyučovacieho procesu. Akoby tu príroda rozširovala platnosť svojho univerzálneho zákona zachovania hmotnosti - energie. Akoby dávala najavo, že každá hodnota čosi stojí, čím väčšia je hodnota, tým väčšia je námaha.

Pre veľmi schopných žiakov je možné uvažovať o ďalšom zvýšení ich tvorivého prístupu tak, že tento budeme sledovať práve v protikladných stránkach jeho prejavu. Týmto by bolo možné lepšie pochopiť vnútornú dynamiku javu. Je tiež možné riešiť problémy tak, že žiak si sám musí zväziť variáciu vonkajších podmienok

¹ Hawking,
Einstein,

a tieto zvolí v súhlase so zadaním príkladu.

2. Brain Revive

Dovoľujem si pracovne takto nazvať navrhovanú metodiku. Pri zvažovaní, ako čo najefektívnejšie využiť kvalitatívnu fyziku vo vyučovaní, vychádzal som z niektorých zásad. V prvom rade som si uvedomil varáciu rôznych metodík, pričom všetky mali jedného spoločného menovateľa. Boli pomerne zložité a hlavne náročné na čas, prípravu vyučujúceho a tiež materiálne vybavenie. Z praxe poznáme, s akými problémami sa tieto metodiky stretávajú, a to nielen zo strany vedenia škôl, ale aj zo strany samotných vyučujúcich. Preto bolo vhodné predstaviť niečo, čo spomínané nedostatky nemá. Teda metodiku nenáročnú na čas a materiálne vybavenie. Metodiku, ktorá nemení od základov celý systém vyučovania, ale ho iba vhodne doplní a umocní. To, že kvalitatívnu fyziku viac - menej živelné vo vyučovacom procese využívame, je jasné. Núka sa však možnosť zaviesť v tom určitú systematickosť až návyk.

Po dlhšom zvažovaní za a proti sa mi ako najvhodnejšia alternatíva javí využitie akéhosi úvodu do vyučovacej hodiny. Po klasickom úvode - rezumé minulej hodiny, urobiť si akúsi rozcvičku myslenia, teda vytvorenie atmosféry problému a riešenia problému, a tým aj vytvorenie onoho tajomna, a teda i záujmu o objasnenie.

Problém by mal byť dobre zrozumiteľný a všeobecne známy, aby nebolo potrebné dlho vysvetľovať, resp. počítať. Súbor takýchto problémov som nedávno publikoval v práci *Jednoduché riešenia v kvalitatívnej fyzike*, ktorá vyšla ako samostatná publikácia MC Banská Bystrica. I samotné riešenia sú skôr naznačením smerovania v riešení a je na vyučujúcom, akým spôsobom navodí záujem a využije naznačené riešenie. Ide o 120 zaujímavých a praktických problémov zo všetkých oblastí fyziky. Tieto si vôbec nerobia nárok na plné plošné pokrytie problematiky danej časti fyziky. Podstatným kritériom pre výber problémov bola všeobecná skúsenosť s týmito problémami. Ich prevažná časť bola vybraná z existujúcej literatúry kvalitatívnych príkladov. V budúcnosti plánujem tento súbor doplniť o ďalšie zaujímavé problémy podobného charakteru. Ich hlavnou prednosťou okrem spomínanej pútavosti, mala by byť enormná stručnosť, ktorá predbehne ostatné publikácie tohto druhu. Preto by som ju chcel doporučiť pre metódu Brain Revive. Tým sa samozrejme nevylučujú samostatné oživujúce problémy predložené samotným vyučujúcim, resp. problémy získané napr. z literatúry uvedenej ako použitá literatúra v tejto mojej publikácii, ktoré tiež odporúčam. Upozorňujem však, že výber závisí od vyučujúceho, pretože časť príkladov pre svoju vzdialenosť od každodennej praxe nepokladám za vhodnú.

Samotná päťminutová "rozcvička" by mala vhodne zapadnúť do prirodzeného priebehu vyučovacej hodiny a nemala by narušiť pôvodné zámery učiteľa.

Predložený problém by sa mal, samozrejme, týkať tej časti fyziky, ktorá je práve v triede aktuálna.

Momenty časovej i materiálnej nenáročnosti pokladám za rozhodujúce klady tejto metódy. Je iba otázkou, ako sa vyučujúci s takouto metódou stotožní, ako sa mu stane navyknutým pracovným nástrojom. Potrebný je, samozrejme čas a konečné zhodnotenie môžu priniesť iba roky práce. Metodika by mala byť aplikovaná v podstate v každej vyučovacej hodine tak, že i žiaci budú tento moment so záujmom očakávať. Metóda je aplikovateľná vo všetkých typoch škôl pri vyučovaní fyziky. Závisí iba od vyučujúceho, v akom rozmere a v akých súvislostiach bude riešenie prezentovať. Je samozrejme, že v gymnáziách to bude podstatne iný rozmer ako napr v učebných (nematuritných) odboroch SOU.

Po určitom čase aplikovania Brain Revive je možné počítať nielen s pripravenými otázkami, ale žiaci sami môžu otázky podobného charakteru pripravovať. Bolo by to ďalšie rozšírenie aktivity žiakov a nový stupeň aplikácie metodiky. Treba predvídať, že nie všetky problémy budú okamžite zodpovedateľné a je možné nechať zodpovedanie takýchto problémov ako spoločnú úlohu pre žiakov a vyučujúceho na budúcu hodinu. Vhodné je zväziť pre zvláštne prípady a vydarené odpovede žiakov ocenenie vysvetlenia známku.

3. Meranie a vyhodnotenie

Po stručnom objasnení metódy a jej aplikovania stojí za zváženie, či možno i vyčíslieť efekt z aplikovania metódy. Samozrejme, išlo by to i subjektívnym odhadom vyučujúceho, ktorý jednoducho odhadne, či mu aplikácia takejto "duševnej rozcvičky" pomáha pri zvyšovaní záujmu o fyziku a v konečnom dôsledku i pri zlepšovaní vedomostí žiakov. I takéto hodnotenie nie je nezaujímavé, pokiaľ sa realizuje po dostatočne dlhom období a u dostatočného počtu vyučujúcich.

Keďže sme exaktne mysliacimi odborníkmi, ktorých vzťah ku matematike a ku štatistickým metódam netreba zväšť predkladať, núka sa možnosť dlhodobého pedagogického výskumu s presnými pravidlami a exaktným štatistickým vyhodnotením. Chceme vyhodnocovať presne počítaním, preto sa nam ponúka vyhodnocovanie pomocou známky.

Ako najzávažnejšie rušivé momenty pre komparáciu som odhadol nemožnosť plnej ekvivalencie pri dvoch rôznych triedach a tiež ak berieme do úvahy iba jednu triedu v celoročnom období i nerovnaké nasadenie žiakov v obdobiach pri štvrťročnej a trištvrtročnej klasifikácii s obdobiaми polročnej i koncoročnej klasifikácie. Všetci vieme, že v druhom prípade úsilie žiakov (ale i pedagógov) o zlepšenie známok je v hornom kulminačnom bode.

Preto ak chceme zväziť elimináciu rušivých momentov, ktoré nezávisle od aplikovania metodiky Brain Revive značne ovplyvňujú klasifikáciu pomocou známok, treba uvážiť práve spomínané dva javy.

Pre elimináciu prvého javu (rôznosť tried) navrhujem vyhodnocovať pôsobenie metodicky zvlášť v každej triede a kontrolovať, ako sa zlepšujú známky pri aplikovaní metodiky a ako pri vysadení aplikovania. Problém je s druhým javom, ak budeme zisťovať efekt v triede osobitne, nastane vždy v druhom a štvrtom štvrtroku efekt zlepšovania vyučujúcich výsledkov, absolútne nesúvisiacich s aplikovaním alebo neaplikovaním metodiky Brain Revive.

Preto navrhujem aplikovanie metódy len v druhom a treťom štvrtroku, nie v prvom a štvrtom, a to v tej istej triede. Je potrebné evidovať známky žiakov za každý štvrtrok! V každom štvrtroku je potrebné vypočítať priemernú známku triedy.

Ak napr. vyplynie, že v druhom štvrtroku sa vzhľadom na prvý zlepšil priemer o 10 % a v štvrtom štvrtroku sa zlepšil priemer vzhľadom na tretí štvrtrok iba o 5 %, potom efekt zlepšenia známkového priemeru, pripadajúci na pôsobenie metodiky Brain Revive by bol evidentne 2,5 %. Predpokladá sa rovnocennosť prístupu žiakov ku štúdiu v 1. a 3. štvrtroku, resp. v 2. a 4. štvrtroku. Je to skutočne tak? Pripúšťam, že vo veľkej vzorke sa pozitívne a negatívne vplyvy môžu zčasti vyrovnáť.

Skutočne, ak efekt zlepšenia priemeru z dôvodu "tvorby vysvedčenia" by bol X (percent) a efekt zlepšenia z dôvodu aplikácie metodiky by bol Y (percent), tak pri porovnaní priemeru známkov druhého štvrtroku k prvému, by sa X aj Y pripočítavalo, pri porovnaní štvrtého štvrtroku s tretím by sa X pripočítavalo, ale Y odpočítavalo.

Ak označíme P1, P2, P3, P4 priemery známkov celej triedy v 1., 2., 3., a 4. štvrtroku a X a Y má svoj už definovaný význam, musí platiť:

$$P1 + X + Y = P2 \quad (\text{znak D znamená rozdiel } D_{P2,1} = P2 - P1)$$

$$P3 + X - Y = P4,$$

potom $X + Y = D_{P2,1}$ (zlepšenie v 2. štvrtroku ku 1.)
 $X - Y = D_{P4,3}$ (zlepšenie v 4. štvrtroku ku 3.),
 pre náš prípad je možné zlepšenie počítať i v percentách:

$$D_{PP2,1} = \frac{P2 - P1}{P2} \cdot 100\%$$

$$D_{PP4,3} = \frac{P4 - P3}{P4} \cdot 100\%$$

Potom aj X a Y nám vyjde v %.

Teda, ak som v príklade uviedol, že $D_{PP2,1} = 10\%$ a $D_{PP4,3} = 5\%$, potom

$$X + Y = 10$$

$$X - Y = 5,$$

potom $X = 7,5\%$

$$Y = 2,5\%,$$

teda zlepšenie priemeru známkov z titulu aplikácie metodiky Brain Revive by bolo 2,5 %. Zlepšenie známkového priemeru v závislosti od snahy o čo najlepšie vysvedčenie

by bolo 7,5 %.

Samozrejme, je možné zmeniť i "frekvenciu" aplikácie a metodiku aplikovať v 1. a 4. štvrtroku, v 2. a 3. štvrtroku nie.

Takže v triedach, v ktorých sa príslušný pedagogický výskum koná, je potrebný kompletný súbor známkov vo všetkých štvrtrokoch. Menoslov žiakov je z tohto hľadiska nepodstatný!

Takto bude efekt aplikovania a jeho absencia preverený na jednom subjekte - na jednej triede, kde faktor jedinečnosti každej nebude hrať rolu.

Samozrejme, pôsobenie ďalších náhodných faktorov nie je vylúčené. Je možné, napr. v priebehu školského roka, zmeniť psychologickú klímu v triede, napr. príchodom dvoch nesprátnych nových žiakov, výmenou triedneho profesora atď.

Napriek tomu som presvedčený o významnosti výsledkov takéhoto výskumu predovšetkým preto, že je možné ho preniesť na väčší počet tried, a to v podmienkach rôznych škôl. Takto možno na veľkom počte vzoriek vypočítať priemernú hodnotu Y. Ak bude plusová (resp. výrazne plusová), môžeme urobiť objektívny záver až potom, keď sa uvedenou metodikou vyhodnotí aj väčšia vzorka tried, v ktorých učitelia navrhovanú metódu neuplatňujú (resp. sa s ňou neoboznámili) a uplatňujú (neuplatňujú) klasickú motiváciu, resp. inú motiváciu, ako je uvádzaná Brain Revive.

4. Spoločný postup

Z predošlého by mal byť jasný význam metódy, jej aplikovania a spôsob vyhodnocovania. Výsledky budú tým hodnovernejšie, čím viac tried a škôl sa do výskumu zapojí. Preto vyzývam kolegov - vyučujúcich fyziky - ku spolupráci. Od viacerých viem, že podobný systém, i keď náhodným spôsobom, vlastne pri vyučovaní fyziky používajú. Ide teda o to, aby sa vniesla do toho systematickosť. Odpadáva veľmi závažný faktor každej novej metodiky - náročnosť na čas a vybavenie. Metodika vôbec nepredpokladá narušiť bežný plán práce vyučujúceho, meniť tematický plán vyučovania a pod.

Na požiadanie - ako pomôcku môžem - spolupracujúcim poslať príručku Jednoduché riešenia v kvalitatívnej fyzike.

Je isté, že samotný výskum by mal prebiehať niekoľko rokov, minimálne dva. Pretože je nutné, aby sa výsledky zhromaždili v jednom centre a tam sa vyhodnotili, prosím by som spolupracujúcich, aby vždy koncom školského roka zaslali na moju adresu (SOU E, ul. Ľ. Štúra, Dubnica nad Váhom) za príslušnú triedu súbor ohodnotených žiakov známku v 1., 2., 3., 4. štvrtroku. Mená žiakov nie sú potrebné. Pre danú triedu treba vždy vyznačiť, v ktorých štvrtrokoch bola metodika aplikovaná. Pripustné sú iba kombinácie 2.+ 3. alebo 1.+ 4. štvrtrok. Samotný výpočet môžem uskutočniť ja. Výborné by bolo, keby ste mi poslali za každú triedu už iba záverečné vyhodnotenie veličiny Y v %. Teda potom

by som záverom školského roku zbieral výsledky typu: trieda - Y%. Po zozbieraní väčšieho počtu výsledkov Y by som publikoval sumárny záver a výslednú priemernú hodnotu Y.

5. Záver

Pravdepodobne všetkým vyučujúcim sú jasné výhody použitia tejto metodiky. Určite ju už každý z nás, i keď živelne a sporadicky, aplikoval. Systematickosť, meranie a jeho vyhodnotenie by mohlo priniesť zau-

Literatúra:

Hawking,

Einstein,

Samák, I.: *Jednoduché riešenia v kvalitatívnej fyzike*. B. Bystrica, MC 1995.

Summary: In this article the author gives arguments for applying qualitative physics in teaching, he introduces the Brain Revive Method that can make students' attitudes more active and at the same time is not time and resources consuming. Moreover this method is basically applicable at any type of school. The author would like to share his experiences with other colleagues.

Zhrnutie a systemizácia - dôležitý faktor pre dlhodobé osvojenie učiva fyziky

Z. Androvská, Bulharská ZŠ Ch. Boteva Bratislava

Anotácia: Zhrnutie a systemizácia učiva - prvky podporujúce vyššiu efektívnosť výchovno-vzdelávacieho procesu. Prekonávanie problémov s obsahom učiva - jeho výberom, logickou analýzou, didaktickou analýzou najmä výberom metód. Príklady aktivizujúcich metód a ich prínos.

Kľúčové slová: zhrnutie, systemizácia, efektívnosť, úroveň vedomostí, rozvoj myslenia, beseda, samostatná práca, kombinované príklady, tabuľky

Správne organizované zhrnutie spojené so systemizáciou učiva - a nielen vo fyzike, zvyšuje efektívnosť výchovnovzdelávacej práce, vedie k hlbšiemu trvácnejšiemu osvojeniu poznatkov.

Zhrnutie a systemizácia vedomostí v procese opakovania v našom ponímaní znamená predovšetkým dosiahnutie logickejších a zmyslupnejších vzťahov medzi procesmi, faktami a zákonitosťami fyziky.

Doterajšia prax, učebnice, výber učebných pomôcok atď. pokrývajú skôr potreby konkrétnych čiastkových vyučovacích hodín so svojimi jednotlivými špecifickými problémami. Zhrnutiu, opakovaniu, systemizácii je venovaná len okrajová pozornosť, učebné pomôcky takmer absentujú. Efektívne pripraviť a organizovať hodiny opakovania je jedna z najnáročnejších činností učiteľa.

Jeho ťažkosťi spočívajú hlavne:

- vo výbere učebnej látky,
- vo výbere zhrňujúcich myšlienok,
- vo výbere učebných metód zodpovedajúcich didaktickým cieľom opakovania, zhrnutia a systemizácie vedomostí,
- súčasne vo výbere učebných metód zodpovedajúcich obsahovo-logickej výstavbe učebnej látky vybranej na opakovanie, pričom je nutné dbať na zabezpečenie všestranných požiadaviek kladených na učebný proces.

jímavý výsledok. Je možné, že by i výrazne ovplyvnil používanie kvalitatívneho vyučovania v odbore fyzika. Verím, vážení kolegovia, že sa zapojíte a ozvete.

Aj

*Fungujúci mozog
pre mnohých je málo.
Potrebne je, aby
m aj zapínalo.*

J. Bily

Problémy sú najmä v prípravnej fáze, vo výbere a sformulovaní hlavnej - nosnej myšlienky, vo vyčlenení základných vedomostí, ktoré sa budú opakovať a zhrňať (na jej podporu) a s tým spojeným výberom podporného učiva, ktoré treba na opakovacej hodine využiť.

Výber metód, ich kombinácia musí vyplývať z logiky učebného obsahu, z didaktického zámeru (cieľov), zo špecifiky žiackeho kolektívu, najmä z dosiahnutej úrovne poznávacích schopností žiakov.

V školskej praxi je napr. rozšírený názor, že najvýhodnejšou metódou výučby na opakovaco - zhrňujúcich hodinách je beseda so zapojením všetkých žiakov triedy. Skúsenosti však ukazujú, že takéto hodiny sa veľmi často menia len na postupné odpovedanie na veľký počet otázok, spravidla vyžadujúcich len a len jednoduché odpovede žiakov z naučenej látky. Priebeh takýchto hodín je fádny, ich efektívnosť je prakticky nulová. Beseda ako metóda výučby má nesporne i v tomto type hodín svoje opodstatnenie, ale nemusí a nesmie byť jediná, ktorú učiteľ môže či chce, na nich použiť. Nesmie sa zvrhnúť na systém usporiadaných dvojíc: otázka učiteľa - odpoveď žiaka.

Beseda na vyučovacej hodine najrýchlejšie zaktívizuje myslenie žiaka, musí sa však spájať, musia na ňu nadväzovať ďalšie metódy, najmä tie, ktoré podnecujú

samostatnú prácu žiakov. Zdá sa, a vlastné skúsenosti to potvrdzujú, že najefektívnejšou metódou na opakujúco - zhrňujúcich hodinách je práve samostatná práca žiakov pri riešení kombinovaných príkladov, využívajúcich vedomosti z rozličných častí fyziky. Napr pri sumarizácii vedomostí z mechanickej práce a energie sa môžu riešiť príklady využívajúce nielen vzorce pre prácu, výkon a energiu, ale aj vzorce pre silu trenia, silu tiaže, vzorce pohybu telesa a pod.

V priebehu riešenia sa pripomína nielen daná závislosť, ale sa zdôrazňuje aj to, že využitie základného zákona - zákona zachovania energie - je kľúčom k efektívnemu riešeniu príkladov.

Zásadný význam pre systemizáciu vedomostí danej tematickej časti prikladám tiež samostatnej práci

žiakov pri vyplňovaní príslušných tabuliek. Niektoré z tabuliek, ktoré využívam vo svojej praxi, sú pripojené (tabuľka č. 1 a tabuľka č. 2). Činnosť pri vyplňaní týchto tabuliek vedie žiakov k samostatným záverom na vyššej a zhrňujúcej úrovni. Vďaka nim ľahšie pochopia vzťahy medzi fyzikálnymi javmi, rýchlejšie chápu všeobecné a jedinečné, vyčleňujú spoločné vzťahy veľkej skupiny javov, formulujú zákonitosti.

Po každej zhrňujúcej hodine napíšem so žiakmi samostatnú prácu. Žiaci majú väčšiu úspešnosť po zhrňujúcich hodinách s tabuľkami a fyzikálnymi príkladmi ako po hodinách prebranými tradičným spôsobom.

Takto pripravené a organizované zhrňujúce hodiny sú prínosom pre zvýšenie úrovne vedomostí, pre rozvoj myslenia žiaka, jeho schopnosť zhrňať, porovnávať javy a vlastnosti, oddeliť najdôležitejšie a základné od druhotného.

tabuľka č. 1

druh pohybu	zrýchlenie	rýchlosť	dráha	graf rýchlosti	graf dráhy
rovnomerný priamočiary pohyb	$a = 0$	$v = \text{konšt.}$	$s = v \cdot t$		
rovnomerne zrýchlený pohyb s počiatočnou rýchlosťou	$a = \text{konšt.}$ $a > 0$	$v = v_0 + a \cdot t$	$s = v_0 \cdot t + \frac{a \cdot t^2}{2}$		
rovnomerne zrýchlený pohyb bez počiatočnej rýchlosti	$a = \text{konšt.}$ $a > 0$	$v = a \cdot t$	$s = \frac{a \cdot t^2}{2}$		
rovnomerne spomalený pohyb	$a = \text{konšt.}$ $a < 0$	$v = v_0 - a \cdot t$	$s = v_0 \cdot t - \frac{a \cdot t^2}{2}$		
voľný pád	$a > 0$ $a = g$	$v = g \cdot t$	$s = h - \frac{g \cdot t^2}{2}$		
teleso vyhodene vertikálne nahor	$g > 0$ $a = g$	pre $0 \leq t \leq v_0/g$ $v = v_0 - g \cdot t$ pre $v_0/g \leq t \leq 2v_0/g$ $v = g \cdot t - v_0$	$s = h - v_0 \cdot t - \frac{g \cdot t^2}{2}$		

tabuľka č. 2

Fyzikálne veličiny	označenie	spojitosť s druhými fyzikálnymi veličinami	jednotky		prístroj na meranie
Prúd	I	$I = \frac{Q}{t}$ $I = \frac{U}{R}$	Ampér	A	ampérmeter
Množstvo elektrónov	Q	$Q = I \cdot t$	Coulomb	C	elektrometer
Napätie	U	$U = \frac{A}{Q}$ $U = R \cdot I$	Volt	V	voltmeter
Odpor	R	$R = \frac{U}{I}$ $R = \frac{U}{I}$	Ohm		ohmmeter
Práca elektrického prúdu	W	$W = U \cdot I \cdot t = \frac{U^2}{R} \cdot t = I^2 \cdot R \cdot t$	Joule	J	elektrometer
Výkon elektrického prúdu	P	$P = \frac{A}{t} = U \cdot I = \frac{U^2}{R} = I^2 \cdot R$	Watt	W	wattmeter
Teplota	Q	$Q = U \cdot I \cdot t = \frac{U^2}{R} \cdot t = I^2 \cdot R \cdot t$	Joule	J	
Vodivosť	G	$G = \frac{1}{R}$		Ω^{-1}	
Vnútroň odpor	r	$I = \frac{\xi}{R+r}$		Ω^{-1}	

Summary: The autor focuses on various problems related to the process of planning and organising revision lesson; mainly content and methods selection. In her opinion individual work with task - based exercises is very stimulating and helps to solve the problem. she illustrates this with some examples.

Systém vzdelávania v Spojenom Kráľovstve Veľkej Británie a Severného Írska

I. Turek, Prešov

Anotácia: Systému vzdelávania v Spojenom kráľovstve s dôrazom na Škótsko. Opis a štatistické údaje dokumentuje jednotlivých typoch škôl, o učiteľov, financovaní škôl a ich riadení.

Kľúčové slová: základné, stredné, vysoké školy, školy zabezpečujúce odborné vzdelávanie, učebný plán strednej školy, učitelia - povinnosti, platy, financovanie škôl, riadenie škôl

Spojené Kráľovstvo Veľkej Británie a Severného Írska (United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland - kódované označenie UK) je konštitučná monarchia, ktorú vytvárajú 4 historické krajiny: Anglicko, Wales, Škótsko a Severné Írsko. Jeho rozloha je 24437 km² a počet obyvateľov 55,6 miliónov. Bývalá najväčšia svetová veľmoc patrí aj v súčasnosti k hospodársky najvyspelejším krajinám sveta. Systém vzdelávania v Spojenom Kráľovstve patrí medzi najrozvinutejšie na svete, ovplyvnil a ovplyvňuje rozvoj vzdelávania v mnohých krajinách, najmä v bývalých kolóniách. V oblasti kultúry a vzdelávania sú jednotlivé krajiny vytvárajúce Spojené Kráľovstvo autonómne a táto autonómia sa najvýraznejšie prejavuje v Škótsku. Systém vzdelávania v Škótsku sa značne odlišuje od systému vzdelávania v ostatných krajinách Spojeného Kráľovstva, a preto sa pokúsime na tieto rozdiely upozorniť. Škótsko je navyše počtom obyvateľov (5,1 mil.) i rozlohou (78775 km²) podobné Slovensku a jeho systém, najmä odborného vzdelávania (modulárny systém), je predmetom štúdia aj najrozvinutejších krajín sveta.

V histórii vláda Spojeného Kráľovstva nikdy nezasaňovala do problematiky školstva, ale od začiatku 80-tych rokov sa začala veľká kritika školstva. Vyčítala sa mu najmä nízka úroveň a skutočnosť, že vzdelanie nezodpovedá požiadavkám modernej doby. Začali sa reformy školstva a v roku 1988 bolo v Anglicku a vo Walese zákonom nariadené povinné curriculum pre základné a stredné školy (učebné plány a osnovy). V Škótsku bolo toto curriculum iba odporúčané, ale väčšina škôl ho dodržiava. Systém vzdelávania v Spojenom Kráľovstve, rovnako ako v SR, možno rozdeliť do štyroch úrovní: predškolská výchova, základné školstvo, stredné školstvo, terciárna sféra vzdelávania. Povinná školská dochádzka je od 5 do 16 rokov. Vzdelanie je bezplatné (v Škótsku aj vysokoškolské).

Predškolská výchova sa vzťahuje na 3 - 4 ročné deti, z ktorých 53 % navštevuje materské školy (nursery).

Základné školstvo (primary education)

Základné školy sú 6-ročné a delia sa na dva stupne:

1. infant stage trvá 2 roky a je určený pre deti vo veku 5 - 7 rokov,

2. junior stage trvá 4 roky.

V Spojenom Kráľovstve je 24 268 základných škôl, ktoré navštevuje 4,7 mil. žiakov. Vyučuje na nich 223000

učiteľov, z ktorých je 82 % žien. Jedna tretina základných škôl má počet žiakov menší ako 200 a 8 % menší ako 50 žiakov. Na jedného učiteľa ZŠ pripadá 21,8 žiakov, v Škótsku iba 19,5 žiakov. Počet žiakov v triede sa pohybuje v rozmedzí 17 - 24.

Stredné školstvo (secondary education) - základné i stredné školy vytvárajú v podstate jednotný školský systém, ktorý sa riadi od roku 1988 centrálné vydávanými (v Škótsku odporúčanými) učebnými plánmi. V zásade existuje iba jeden typ strednej školy (comprehensive school), ktorý navštevuje v Anglicku 85 % a v Škótsku 100 % žiakov. Štúdium na strednej škole môže trvať 5 rokov (v Škótsku 4 roky). Po absolvovaní strednej školy (t. j. vo veku 16 rokov) žiaci vykonávajú záverečnú skúšku a získavajú osvedčenie GCSE (General Certificate of Secondary Education). Pre prijatie na vysokú školu je ale potrebné zložiť maturitnú skúšku GCE A level (A: advanced - pokročilý), ktorá sa vykonáva z 2 až 4, najčastejšie z 3 vyučovacích predmetov. Na to, aby žiak zložil túto maturitnú skúšku, je potrebné, aby navštevoval strednú školu ešte 2 roky. V Škótsku zostáva na SŠ ďalšie 2 roky 53 % žiakov.

Pre stredné školy v Anglicku a vo Walese platí tento povinný učebný plán:

Tri základné predmety (core subjects): anglický jazyk, matematika, prírodné vedy (science). Tieto predmety sa musia vyučovať v rozsahu 30% - 40 % celkového vyučovacieho času.

Sedem povinných predmetov: dejepis, zemepis, technika (technology), cudzí jazyk (najčastejšie jazyk francúzsky), hudobná výchova, výtvarná výchova, telesná výchova. Tieto predmety sa musia vyučovať v rozsahu 45 % celkového vyučovacieho času.

Ostatok - 15 % vyučovacieho času - sa vyučujú predmety podľa výberu školy, ale odporúča sa vyučovať prírodné vedy.

Pre 3. a 4. ročník strednej školy v Škótsku platí tento učebný plán:

- anglický jazyk - 12 %,
- matematika - 13 %,
- náboženstvo alebo etická výchova - 5 % ,
- prírodné vedy (science) - 10%,
- sociálne vedy (social study) - 10 %,
- výtvarné umenie (sreative art) - 10 %,
- telesná výchova - 5 %,

- voliteľné predmety - 35 % vyučovacieho času. Vyučovacia hodina na stredných školách má dĺžku 50 minút. Školský rok trvá od polovice augusta do konca júna. Prázdniny trvajú 10 týždňov, 6 týždňov v lete a po 2 týždne vo vianočnom a veľkonočnom období.

V Spojenom Kráľovstve je 4 700 stredných škôl, ktoré navštevuje 3,5 mil. žiakov. Vyučuje na nich 233000 učiteľov, z toho 48% žien. Najviac SŠ (65 %) má kapacitu 400-1 000 žiakov. Iba 7 % SŠ má menej ako 300 žiakov. Na jedného učiteľa SŠ pripadá 15,2 žiaka, v Škótsku iba 12,4 žiaka. počet žiakov v triede sa pohybuje v rozmedzí od 13 do 18.¹

Na základných i stredných školách prevažujú vo vyučovacom procese aktivizačné vyučovacie metódy, najmä metódy problémového vyučovania. Vo väčšine panuje neformálna atmosféra a vzťah učiteľ - žiak je skôr vzťahom partnerským. Zabezpečenie škôl učebnými pomôckami a didaktickou technikou je v porovnaní so Slovenskom oveľa lepšie, najmä v oblasti projekčnej, výpočtovej a reprografickej techniky. Učitelia nemávajú problémy s rozmnožovaním študijných materiálov pre svojich žiakov a s tvorbou priesvitiek pre spätný projektor, ktorých kópie žiaci bežne dostávajú.

Sedem-, jedenásť-, štrnásť- a šesťnásť roční žiaci sa podrobujú celoštátnym testom. Učiteľ si môže vybrať didaktický test zo štyroch stupňov obťažnosti. Tieto testy oprávajú učitelia, ale kvôli obťažnosti kontroly sú ustanovení externí dozorcovia. V r. 1992 bol po prvýkrát realizovaný didaktický test z matematiky a prírodných vied pre 14-ročných žiakov v dĺžke trvania 6 hodín. V r. 1993 bol realizovaný didaktický test aj z predmetov jazyk anglický a technika (technology) a v r. 1994 aj zo zemepisu a z dejepisu. Ročne je testovaných 0,5 mil. 14 - ročných detí.

Okrem toho, že vzdelanie je bezplatné, majú žiaci ZŠ i SŠ celý rad ďalších výhod. Do škôl ich bezplatne privážajú i odvážajú školské autobusy (z osamelých usadlostí dokonca taxíky), strava v školách je dotovaná štátom a je veľmi lacná.

V Spojenom Kráľovstve existujú aj neštátne (súkromné) základné a stredné školy. Ich počet je 2489 a navštevuje ich 594 000 žiakov, čo predstavuje 6,6 % príslušnej populácie žiakov (v Škótsku iba 4,2 %).

Existujú aj špeciálne školy pre telesne a duševne handicapované deti. Takýchto škôl je 1792 a navštevuje ich 120 000 žiakov. Na jedného učiteľa špeciálnej školy pripadá 5,7 žiaka. 99 % špeciálnych škôl má počet žiakov nižší ako 200 a 83 % nižší ako 100 žiakov. Je trend zaočleňovať tieto znevýhodnené deti do normálnych škôl,

1 Poznámka: Čitateľ sa môže pozastaviť nad rozdielmi medzi počtom žiakov ZŠ a SŠ, hoci dochádzka do oboch typov škôl je povinná. Je to spôsobené tým, že obyvateľstvo Spojeného Kráľovstva starne. Kým v r. 1971 malo 24 % obyvateľov menej ako 15 rokov a 13 % viac ako 65 rokov, v r. 1991 už iba 19 % obyvateľov malo menej ako 15 rokov, ale viac ako 16 % malo viac ako 65 rokov. Na jednu rodinu pripadá 1,8 detí, 81 % detí žije v úplných rodinách.

Všetky štatistické údaje uvádzané v tomto príspevku sa vzťahujú na obdobie rokov 1990 - 1994.

kde sú pre ne vytvorené vhodné podmienky (bezbariérové priestory a pod.).

Terciárna sféra vzdelávania sa delí sa na 2 prúdy:

Ďalšie vzdelávanie (further education) a **vysokoškolské vzdelávanie**.

Skoly (colleges) zabezpečujúce ďalšie vzdelávanie navštevuje 542 000 študentov diaľkového štúdia (z toho 73 % vo veku 16-18 rokov) a 3 milióny študentov diaľkového štúdia (z toho 2/3 vo veku nad 25 rokov). V ďalšom vzdelávaní ide o prípravu na povolanie a v porovnaní so Slovenskom sem patria SOU, SOŠ i pomaturitné štúdium. Spravidla sa tu už nevyučujú všeobecnovzdelávacie predmety.

Na škole zabezpečujúcej ďalšie vzdelávanie je sústredených veľa rozmanitých učebných i študijných odborov: murár, čašník, kader-

níčka, elektromontér, automechanik, obchodná i hotelová akadémia až po nadstavbové pomaturitné štúdium v odbore elektronika.

Štúdiom na nich trvá od niekoľkých mesiacov (pre nenárodné učebné odbory) až 4 - 5 rokov (v SR nadstavbové pomaturitné štúdium). Návštevníka zo Slovenska prekvapí nízky počet študentov na technických odboroch a celkovo nižšie spoločenské hodnotenie a prestíž technického vzdelávania.

Veľmi zaujímavý a pútajúci pozornosť celého sveta je systém ďalšieho vzdelávania v Škótsku, ktorý je postavený na modulárnom systéme. Tomuto systému venujeme samostatný článok.

Vysoké školy navštevuje 589 000 študentov, z toho 60% je študentov denného štúdia, 92 % pregraduálneho štúdia a 8 % postgraduálneho štúdia. Pregraduálne štúdium trvá obvyčajne 4 roky (výnimkou je štúdium medicíny) a ukončuje sa získaním titulu bakalár. Postgraduálne štúdium je zamerané na získanie hodnosti master (asi 2 roky) alebo následne doktor.

Spojené Kráľovstvo je priekopníkom v netradičnom spôsobe vzdelávania v terciárnej sfére. Ide o tzv. otvorené vzdelávanie (open learning), pri ktorom sa nevyžaduje povinná návšteva prednášok, seminárov a pod., dokonca v niektorých prípadoch neexistujú ani žiadne vstupné požiadavky (napr. v open university). Študenti (veľmi často ženy v domácnosti) študujú z množstva špeciálne napísaných publikácií, videonahrávok, počítačových programov. Majú možnosť konzultácií s lektormi, ktorý navštevujú jednotlivé regióny alebo môžu konzultovať telefonicky. Požiadavky na vedomosti a zručnosti študentov sú ale rovnaké ako na študentov denného štúdia

a rovnocenné sú aj ich diplomy.

Učiteľ- základnou kvalifikáciou pre učiteľa základnej i strednej školy je 4-ročné štúdium na učiteľskej (pedagogickej) fakulte a získanie titulu BEd (bakalár pedagogiky). Učitelia, ktorí absolvovali neučiteľské fakulty, absolvujú ročné postgraduálne štúdium a získajú diplom PGCE (Postgraduate Certificate in Education). Vyučovať môžu aj tzv. učitelia s licenciou (licensed teachers). Musia mať aspoň 24 rokov a mať absolvované aspoň dva roky štúdia na vysokej škole (akejkoľvek). Riaditeľ školy, na ktorej učia, je povinný im zabezpečiť podmienky na štúdium, aby získali štatút učiteľa. V Škótsku na rozdiel od Anglicka je veľmi obťažný prechod učiteľa základnej školy na školu strednú a opačne. Úväzok učiteľov ZŠ i SŠ je 1265 hodín v priebehu 195 pracovných dní v roku (mimo prípravy na vyučovanie a opráv písomných skúšok), čo zodpovedá približne 26 vyučovacím hodinám týždenne (ale 50-minútovým). Učitelia sú povinní robiť si prípravy na vyučovanie, sledovať vývoj žiakov (record of pupils progress) a vzdelávať sa. Do 3 dní bezplatne suplujú, musia sa zúčastňovať na hodnotení iných učiteľov (kolegov na škole) a zabezpečovať styk s rodičmi. Nevykonávajú ale dozor cez prestávky.

Na rozdiel od SR, existujú špeciálne druhy učiteľov, napr. home tutor, ktorý vyučuje deti doma, ak sú choré, supply teacher - zastupujúci učiteľ, ktorý zastupuje riadneho učiteľa ZŠ a SŠ v priebehu dlhšej neprítomnosti a je zamestnancom školskej správy, home liaison teacher - zabezpečujúci spojenie ZŠ, špeciálnej školy a rodičov, ktorým radí, ako majú svoje deti vychovávať, welfare asistant (bez učiteľskej kvalifikácie) - stará sa o handicapované deti (poruchy pohybu, reči), ale nevyučuje. Na väčších školách existujú v laboratóriách asistenti (laboratory technical assistant) a na školských správach pracovníci zabezpečujúci didaktickú techniku a učebné pomôcky (media resources officer).

Literatúra:

Clark, P.L and Round, F. (1991) *Good State Schools Guide*. London: Ebury Press

Husén, T. and Postlethwhite, T.N. (Ed.) (1994) *The International Encyclopedia of Education*. 2nd.Ed. Pergamon.

Mackimmon, D et al. (1995) *Education in the UK. Facts and Figures*. Open University.

The Guinness European Date Book. (1995) London: Guinness Publishing Ltd.

Od apríla 1994 sa platy učiteľov ZŠ a SŠ pohybujú v rozmedzí od 11 571 GP do 31 323 GP ročne, pričom závisia iba od dĺžky učiteľskej praxe. Osobné príplatky neexistujú. Platy riaditeľov ZŠ a SŠ, ako aj ich zástupcov sa pohybujú od 23 055 GP do 52 052 GP ročne - v závislosti od veľkosti školy a dĺžky praxe.

Financovanie školstva. V roku 1990 rozpočet na školstvo v Spojenom Kráľovstve predstavoval 14,1 % štátneho rozpočtu, čo predstavuje cca 4,5 % hrubého národného produktu. 70 % tejto sumy pripadlo na platy učiteľov a školských zamestnancov. 61 % rozpočtu bolo venovaných základným a stredným školám, 29 % terciárnej sfére vzdelávania, 4 % vede (ale iba 0,1 % na pedagogický výskum), 5,7 % na administratívu. Štát uhrádzal náklady na jedného žiaka vo výške 1200 GP ročne v Anglicku a 1900 GP v Škótsku.

Riadenie školstva - uviedli sme už, že v oblasti školstva je každá krajina (Anglicko, Škótsko, Wales, Severné Írsko) nezávislá. Najvyšším úradom pre riadenie školstva v Škótsku je Scottish Office Education Department (SOED), ktorý riadi všetky typy škôl (okrem univerzít). Ide v podstate o strategické riadenie, určovanie školskej politiky a plátov učiteľov. Vlastné riadenie škôl prebieha na úrovni oblastí, ktorých je 9 na území Škótska + 3 ostrovné oblasti. Na školách existujú povinne školské rady, v ktorých sú zastúpení učitelia, rodičia a miestni činitelia. Maximálny počet členov školskej rady je 13, pričom väčšinu musia tvoriť rodičia. Školské rady sledujú najmä finančnú politiku a ekológiu škôl. Nesmú zasahovať do personálnej politiky učiteľov, prijímania žiakov a do curricula (učebných plánov, učebných osnov, hodnotenia). V Spojenom Kráľovstve existuje aj školská inšpekcia (Her Majesty's Inspectorate), ktorá má mimoriadne veľké právomoci a autoritu. Podlieha iba kráľovnej. Tvoria ju okolo 500 inšpektorov, ktorí pracujú spravidla na regionálnej úrovni. Každý inšpektor má na starosti niekoľko škôl. S pomocou externých poradcov vykonáva aj komplexné previerky jednotlivých škôl.

RECENZIE

POZNAJ SÁM SEBA

M. Košč: ZÁKLADY PSYCHOLÓGIE. Bratislava, SPN 1994. 103 s.

M. Podušelová, Fakulta humanitných a prírodných vied UMB B. Bystrica

Kultúrna vyspelosť spoločnosti, ale aj jedinca, prejavuje sa v úcte k druhému človeku ako inému človeku. Jej východiskovým predpokladom, okrem iného, sú aj psychologické a etické poznatky a názory vyjadrené v predstave o tom, ako šťastne, harmonicky, ale aj úspešne žiť vlastný život. Tieto predstavy v sebe zahŕňajú di-

ferencovanú škálu od hedonizmu až po asketizmus. Patrí medzi ne aj Sokratovo heslo: "Poznaj seba samého." Ak je niekto na uvedený Sokratov odkaz mimoriadne citlivý, tak sú to určite mladí ľudia. Nechcem však hovoriť o filozofii či etike, ale o vyučovaní psychológie, ktorá si našla istý priestor, aj keď nie samostatného povinného

predmetu, na našich stredných školách. Presnejšie, chcem hovoriť o učebnici Základy psychológie pre vyučovací predmet náuka o spoločnosti a občianska náuka.

Učebnica je na knižnom trhu už dlhšie a dá sa predpokladať, že v 1. polroku šk. roku 1994/95 bola na školách. Jej autorom je náš popredný psychológ Marián Košč. Je to dosť krátke obdobie na posúdenie kvality učebnice vo vyučovacom procese. Za úspech však treba považovať už fakt, že sa psychológia (s výnimkou pedagogických skôl, kde je samostatným predmetom) začala znovu na stredných školách vyučovať. Je to azda známkou prijatia úplne novej, inej paradigmy - idey psychickej reality. Povediac slovami C. G. Junga, "je to len otázka času, kedy táto idea všeobecne prerazí. Musí preraziť, pretože iba tento prístup umožňuje oceniť mnohोtvárne psychické javy v ich špecifickosti. Bez tejto idey je vždy celá polovica psychična výkladom nevyhnutne znásilnená". Vychádzajú z Jungovho názoru o modernej psychológii ako "psychológii o duši", t.z. učenia o duši, ktoré by bolo založené na predpoklade "autonómnosti ducha", chcem posúdiť i túto učebnicu.

Obsah učebnice autor štrukturoval tak, aby v jej centre pozornosti vystupoval človek ako nositeľ duševna, ako jeho "autonómnej súčasťi, ktorá rozhodujúcim spôsobom určuje ľudskú autenticitu. Tak aj ním posudzovaná psychológia vystupuje ako skutočná veda o človeku, o bohatosti jeho prežívania a pestrosti foriem správania a zároveň ako veda, ktorá v najväčšej miere človeku slúži.

V prvej časti knihy Základy všeobecnej psychológie (má šesť kapitol) podáva jednu z možných definícií psychológie a poukazuje na jej miesto v systéme vedeckého poznania. Charakterizuje základné psychické procesy - od pocitov až po myslenie - a jednotlivé štádiá psychického vývinu s ich špecifickými prejavmi. Štruktúru osobnosti chápe ako otvorený dynamický systém determinovaný rôznymi difencovanými potrebami, citmi, záujmami, cieľmi a hodnotami, ktoré sa v interakcii s vonkajším prostredím prejavujú v postojoch človeka k ľuďom a k svetu vôbec. Autor tu uvádza Maslowovu škálu potrieb, bežne v stredoškolských učebniciach psychológie sa nevyskytujúcu v jej komplexnej podobe. Poukazuje na to, ako tieto relatívne trvalé komponenty štruktúry osobnosti majú podiel na tvorbe hodnotovej orientácie človeka a môžu vo väčšej či menšej miere podmieňovať jeho psychickú vyrovnanosť či nevyrovnanosť. Preto sa zaoberá aj problematikou stresu a duševným zdravím, stručne načrtáva zásady psychohygieny, ktorých rešpektovanie je nevyhnutnou podmienkou pre rozvoj osobnosti ako integrovanej a dostatočne diferencovanej individuality. To je aj jeden z dôvodov, prečo venuje pozornosť praktickému využitiu psychologických poznatkov v našom intímnom, pracovnom a spoločenskom

živote.

Druhá časť učebnice Základy sociálnej psychológie (obsahuje 3 kapitoly) charakterizuje jedinca v spleti spoločenských vzťahov ako nevyhnutnej súčasťi ľudského života, ktorá vo veľkej miere ovplyvňuje jeho fyzický život. Autor definuje malé a veľké sociálne skupiny, problematiku dynamickej interakcie v sociálnej komunikácii. Poukazuje na význam a dôsledky socializácie a sociálnej adaptácie, ktorá je neraz sprevádzaná konfliktmi medzi ľuďmi. Konflikty interpretuje ako prirodzenú súčasť ľudského života a hoci psychicky môžu ľudí vyčerpávať, je potrebné ich riešiť a nie pred nimi unikať, pretože aj ony sú jednou z ciest rozvoja osobnosti. Autor sa zmieňuje nielen o verbálnych, ale aj o nonverbálnych formách sociálnej komunikácie, v ktorých sa prejavuje bohatosť a zložitosť ľudskej psychiky, tá časť, ktorú človek radšej neraz skrýva alebo azda nechce o nej vedieť. Sociálna psychológia sa nemôže nestretnúť s etikou problematikou, preto aj autor upozorňuje na etické dôsledky sociálnej komunikácie, povediac slovami A. Einsteina, že "ďalší vývin ľudstva závisí od jeho morálnych princípov, a nie od úrovne jeho technických v.ý.dobytkov".

Text učebnice je písaný čitateľným a "sviežim" jazykom. Akceptuje didaktické požiadavky zrozumiteľnosti a zároveň náročnosti učiva pre žiakov stredných škôl. V každej kapitole autor podáva stručnú, výstižnú a zrozumiteľnú charakteristiku psychologických termínov, ale pritom ju vôbec nezjednodušuje a ne vulgarizuje. Teoretické poznatky psychológie interpretuje v ich relevantných prejavoch v aplikácii na praktický život. Schémy a tabuľky, ktoré uvádza, slúžia na ľahšie pochopenie a sprehľadnenie textu. Za každou kapitolou nasleduje koncentrované zhrnutie problematiky a otázky s úlohami pre žiakov a učiteľov.

Obsah učebnice je v súlade so zámermi a cieľmi predmetu náuka o spoločnosti a občianska náuka, vychádza zo schválených učebných osnov a je previazaný s inými vyučovacími predmetmi a praxou. Novej učebnici možno hádam vytknúť iba to, že mohla priniesť viac ilustračného materiálu, čím by sa text vo väčšej miere skonkretizoval a znázornil. Tento nedostatok sa však môže javiť aj ako zámer autora vytvoriť priestor pre uplatnenie odbornej a didaktickej tvorivosti učiteľa.

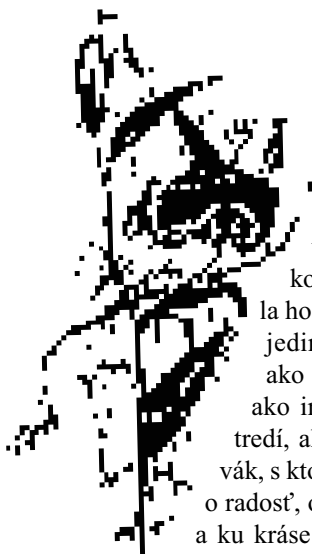
Základy psychológie od M. Kočšu sú prvým a zdá sa, že i úspešným pokusom vydania učebnice podobného druhu na Slovensku.

Občan

Pozná mnohých, priznať treba.

Priznať by mal ešte seba.

J. Bily



A.. Kadlečíková

K výstave výtvarnej tvorby bratislavských učiteľov

O. Kokavec, Metodické centrum mesta Bratislavy

Verejná výstava je pre výtvarníkov vždy vážnou skúškou pretože ponúkajú svoje diela hodnoteniu a kritike. Je to však jedinečná príležitosť overiť si, ako ich tvorba vyznieva v inom ako intímnom, ateliérovom prostredí, ako ich prežíva a hodnotí divák, s ktorým sa autor na výstave delí o radosť, o postoje k životu, k pravde a ku krásu. Každá výstava je bilanovaním tvorby autora.

Metodické centrum mesta Bratislavy - kabinet estetickej výchovy uskutočnil v Stredisku kultúry na Vajnorskej ulici výstavu z tvorby učiteľov bratislavských škôl. Výstava didakticky nadviazala na doterajšiu výstavnú činnosť a predstavila prácu časti učiteľov, o ktorých sa v metodickom usmerňovaní vyučovania opierame. Vystavovali svoje práce z posledných dvoch rokov. Všetci svojím spôsobom rozvíjajú reč modernej slovenskej výtvarnej tvorby prostredníctvom maľby, grafiky a plastiky. Prevažovali práce v tradične najsilnejšom zastúpení, krajinomaľby.

Zaujali nás krajinky **Otfílie Nevřelovej**, ktorá má rada krajinu pre jej dynamiku, a to od tichej, poetickej až po maximálne dramatickú. Pastely akad. maliarky **Yvonne Hanákovej**, ktoré kladú dôraz na vnútornú javovú podstatu zobrazovaného motívu. Alebo pokojná krajina **Magdalény Dečovej**, ktorá bola protikladom kytice a krajíniek **Evy Majerovej** s jej typickou škálou žltých, červených a okrových tónov, horiacich vlastným

vnútorným svetlom. Zaujímavo pôsobia maľby **Márie Malíkovej** - maľované na hudbu Ludvika van Beethovena - v eruptívnej spleti farebných tónov redukovaných do dramatických farebných skratiek a náznakov. Autorka **Alena Kadlečíková** rozvíja pocitový výraz tvorby v smere voľného kompozičného a farebného výrazu.

Sympatickým výrazom sa vyznačuje aj séria grafiky **Roma-na Šípa**. Z keramiky nás zaujal keramický tanier **Ambróza Pajdlhausera** a nežný súbor úžitkovej keramiky **Veroniky Melichárkovej** a **Aleny Kadlečíkovej**.

Aktívna výtvarná tvorba učiteľov - výtvarníkov priamo na-pomáha ich odbornej pedagogickej tvorivosti, lebo predkladá výsledky výtvarnej aktivity učiteľov ako nesporný dôkaz ich tvorivosti, ktorá sa výrazne odráža v pedagogickej praxi. Pre mnohých sa stala programom a životnou potrebou.

Výtvarná aktivita a výstavná činnosť učiteľov sa úzko viaže s prácou v škole a na verejnosti. Je správne, ak sa pre túto prácu nachádza vhodné ocenenie.

Mnohé z vystavených diel dokazujú odvekú túžbu človeka vyjadriť svoj cit pre krásu a pre poetické videnie skutočnosti a túžbu realizovať krásu v živote. Vystavené diela sú dokladom nielen radosť z tvorby, ale aj angažovanosti v kultúrno-spoločenskom dani, čo je najcennejšou devízou tvorby našich učiteľov.

Výstava bratislavských učiteľov - výtvarníkov je nesporným dôkazom radosť z umeleckej tvorby, konfrontáciou tvorivých snažení, ktorá zákonite umocňuje ich pedagogické prístupy v každodennej práci s mládežou.

INFORMÁCIE

Vzdelávací program Aplikovaná ekonómia v stredných školách

D. Kováčiková, Metodické centrum Bratislava

Pre 34 učiteľov všetkých druhov a typov stredných škôl z celého Slovenska sa príprava na školský rok 1995/96 začala o niečo skôr ako zvyčajne. Spomínani učitelia sa v dňoch 22. - 25. augusta stredli v Školiacom stredisku Metodického centra v Budmericiach, aby sa oboznámili s cieľmi, úlohami a štruktúrou alternatívneho ekonomického a podnikateľského vzdelávacieho programu, ktorého nositeľom na Slovensku je Nadácia Bata Shoes Foundation. Metodické centrum na Tomášikovej ulici

v Bratislave v spolupráci s Nadáciou pripravili inštruktáž pre učiteľov novozapojených škôl, aby mohli od začiatku nadchádzajúceho školského roka začať aplikovať uvedený program v podmienkach svojej školy.

Vzdelávací program Mladí podnikatelia sa do stredných škôl dostal pod názvom Aplikovaná ekonómia. V ňom je zapojených 67 stredných škôl, v každej škole sa vyučuje v jednej skupine po 12-25 žiakov vo forme voliteľného predmetu. Kladie si za cieľ

pripraviť novú generáciu manažérov, podnikateľov a obchodníkov, učí žiakov samostatne konať, rozhodovať a komunikovať.

Predmet Aplikovaná ekonómia tvoria tri navzájom úzko späté súčasti: teória - ekonomika a podnikanie, manažérske ekonomické simulačné cvičenia MESE, ktoré ako počítačové hry modelujú správanie sa subjektov trhu, a študentská firma, prostredníctvom ktorej žiaci tvoria a realizujú vlastné podnikateľské zámery.

Spomínaný program nie je našej učiteľskej verejnosti neznámy. Funguje na stredných školách už tri roky a sieť škôl, ktoré ho realizujú, sa každým rokom rozširuje ako dôsledok dobrých skúseností a záujmu zo strany vedenia škôl, učiteľov a žiakov. Okrem obsahu učiva zaujímavé sú predovšetkým netradičné metódy a formy práce vo vyučovacom procese, ktoré reprezentuje jednak počítačová hra MESE a realizácia vlastnej študentskej firmy. Vzdelávací program je zabezpečený po materiálnej stránke slovensko-anglickou mutáciou učebnice, cvičebnicou, príručkou pre učiteľa, konzultanta ako aj didaktickými testami spracovanými na počítačovej diskete.

Baťova nadácia na Slovensku ponúka pestrú paletu mimoškolských akcií. Ide o rôzne súťaže a stretnutia, ktoré majú za cieľ nielen výmenu skúseností, ale aj nadviazanie záujmových kontaktov s ľuďmi z podnikateľskej praxe z domáceho i zahraničného podnikateľského prostredia.

Metodické centrum sledovalo účinnosť experi-

mentálneho vyučovania predmetu aplikovaná ekonómia v minulom školskom roku a na základe získaných skúseností a poznatkov z tohto procesu vypracovalo návrh učebnej osnovy pre uvedený predmet. Navrhlo Ministerstvu školstva zaradiť tento vzdelávací program do sústavy voliteľných predmetov na stredných školách. Optimálny rozsah vzhľadom na predchádzajúce skúsenosti je 3 hodiny týždenne.

Uvedomujúc si možnosti učebných plánov pre jednotlivé študijné odbory, predchádzajúcu poznatkovú úroveň žiakov z oblasti ekonomiky, návrh učebnej osnovy vytvára možnosť variovať rozsah predmetu na konkrétnej škole v rozmedzí 2 - 4 hodiny týždenne. Vytvorenie časového priestoru pre AE vyžaduje konštruktívny prístup riaditeľov škôl k úprave učebného plánu v súlade s kompetenciami, ktoré riaditeľom škôl dáva učebný plán konkrétneho študijného odboru.

Na inštruktážnom školení získali učitelia okrem informácií k obsahu, metódam a formám práce na vyučovaní aplikovanej ekonomie, aj potrebné materiálne pomôcky. Učebnice pre žiakov dostanú po upresnení počtu žiakov, ktorí si vyberú tento voliteľný predmet.

Do náročnej práce, ktorá čaká učiteľov AE a ktorá bude vyžadovať oveľa viac času, než im vymedzí školský zvonček, želáme všetkým veľa energie, elánu a ochoty pri napĺňaní cieľov tohto nesporne zaujímavého programu alternatívneho ekonomického vzdelávania žiakov stredných škôl.

AKO ĎALEJ V MATEMATICKEJ OLYMPIÁDE NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH?

P. Mäsiar, Metodické centrum mesta Bratislavy

Od školského roku 1951/52 sa u nás koná matematická olympiáda (ďalej MO) pre stredoškolskú mládež. Postupne sa v nej ustálili tri kategórie - A, B, C (ak nepočítame kategóriu P - programovanie). Úlohy v týchto troch kategóriách sú však pre veľkú väčšinu stredoškôľakov viac ako náročné. Úspešní riešitelia MO (najmä v kategóriách A, B) sú len z niekoľkých gymnázií, ktoré vďaka svojej tradícii alebo zameraniu sťahujú zo základných škôl takmer všetkých matematicky nadaných žiakov. Mnohé iné gymnáziá majú (ak vôbec majú) úspešných riešiteľov len sporadicky. Ešte horšie sú na tom SOŠ a SOU.

Na ilustráciu tohto tvrdenia možno uviesť výsledky druhého kola 44. ročníka (1994/95) MO v Bratislave. V kategóriách A a C boli úspešní žiaci len z dvoch gymnázií (No-vohradská ul. a Grösslingová ul.). Iba v kategórii B boli úspešní aj štyria žiaci z ďalších troch gymnázií, títo však nezískali ani polovicu z možných bodov. Gymnázií je pritom v Bratislave 26. Ešte horšie dopadli iné stredné školy. SOŠ a SOU mali v spo-

mínanom kole MO zastúpenie jediným žiakom obchodnej akadémie v kategórii C, ktorý však nezískal ani bod. Bolo teda celkom prirodzené, keď pri podobnej situácii vznikla koncom osemdesiatych rokov matematická olympiáda pre učebné odbory SOU, ktorej cieľom bolo dať príležitosť súťažiť v matematike aj tejto skupine stredoškolskej mládeže. Postupne vznikol tlak usporiadať podobnú matematickú súťaž aj pre študijné odbory SOU a pre SOŠ, čo sa nakoniec i podarilo.

Nultý ročník MO pre SOU sa experimentálne uskutočnil v školskom roku 1987/88 vo východoslovenskom kraji. Prvý ročník v školskom roku 1988/89 mal už celoslovenský charakter. Súťaž sa až do školského roku 1991/92 skladala z dvoch kôl, školského a krajského. V júni 1992 sa v Bratislave konalo púťové aj tretie - celoslovenské kolo. V ďalšom roku prebehla súťaž už v troch kolách a nielen pre učebné odbory. Uskutočnil sa aj nultý ročník súťaže pre študijné odbory SOU. V Bratislave po regionálne kolo súťažili so žiakmi študijných odborov SOU aj žiaci SOŠ. No a v školských

rokoch 1993/94 a 1994/95 bola MO trojkoľová pre SOU aj pre SOŠ. Postupne sa vykryštalizovali dve kategórie pre SOU a dve kategórie pre SOŠ takto:

K - 1. roč. študijných odborov a všetky ročníky učebných odborov SOU,

L - 1. ročník SOŠ,

M - 2. až 4. ročník študijných odborov SOU,

N - 2. až 4. ročník SOŠ.

Odborným aj organizačným garantom MO pre SOU a SOŠ sú v súčasnosti Metodické centrá, ktoré sa striedajú v príprave úloh a pri organizácii celoslovenského kola. Pôvodnú MO riadia v regiónoch regionálne komisie MO, ktoré sú zastrešené ústrednou komisiou MO.

MO pre SOU a SOŠ si získala už určitú obľubu u žiakov a učiteľov matematiky. Počet zúčastnených žiakov v kategóriách K, L, M, N niekoľkonásobne prevyšuje počet účastníkov v kategóriách A, B, C pôvodnej MO. Nemožno však hovoriť o konkurencii týchto dvoch súťaží, lebo sú rozdielne v náročnosti úloh. Kým kategórie A, B, C sledujú rozvoj schopností najtalentovanejších žiakov v matematike, MO pre SOU a SOŠ sleduje skôr propagáciu matematiky v širšom okruhu mládeže.

Treba však poznamenať, že najlepší žiaci SOU a SOŠ nepochybne prejavujú tiež značnú mieru talentu pri riešení matematických úloh.

Na priblíženie úrovne náročnosti MO pre SOU a SOŠ uvádzame dva príklady o lichobežníku zo šk. r. 1993/94. (Súčasťou zadania týchto úloh boli i obrázky lichobežníka, z ktorých bolo jasné, že $AB \perp CD$ a $AB > CD$.)

1. V lichobežníku ABCD sú uhlopriečky AC, BD navzájom kolmé, $AC = 264$ mm, $BD = 495$ mm. Vypočítajte

a) obsah lichobežníka ABCD,

b) obvod lichobežníka ABCD, keď $BC + AD = 627$ mm. 2. V lichobežníku ABCD delí priesečník uhlopriečok bod E uhlopriečku AC v pomere 5 : 2. Obsah trojuholníka AED je 10 cm^2 . Určte obsahy trojuholníkov ECD, ECB, ABE. Pri súčasnom stave v MO zostávajú najviac bokom asi bežné gymnáziá, teda také, na ktoré sa nehlasia zo ZŠ najnadanejší žiaci na matematiku. Tieto gymnáziá sa buď nezúčastňujú MO, alebo sa zúčastňujú s nepovzbudivými výsledkami. Žiadalo by sa, aby aj žiaci týchto škôl mohli pocítiť úspech v matema-

tickej súťaži. Takú súťaž si síce môže zorganizovať každá škola aj sama, ale bolo by to zbytočné triedenie síl. Efektívnejšie je pridať ďalšiu kategóriu MO, čo by prinieslo aj možnosť porovnávania škôl a zvýšilo renomé úspešného žiaka danej kategórie. Iný nápad, ako riešiť nadhodnený problém, je začať súťažiť v MO trochu skôr a vo viacerých kolách, spočiatku s ľahšími úlohami. To tiež môže (a hneď teraz) robiť hociktorá stredná škola sama a izolovane, napríklad prostredníctvom predkôl (triedne kolo, ročníkové kolo) s primeranými úlohami pre svojich žiakov. No pre žiakov a školy (učiteľov) by bolo prítťažlivejšie, keby sa riešili spoločné úlohy už v predkolách matematickej olympiády.

Metodické centrum mesta Bratislavy pripravilo predkôl v školskom roku 1994/95 pre kategóriu C vo forme metodického listu. Princíp tvorby úloh do predkôl bol v zjednodušovaní oficiálnych úloh domácej časti prvého kola MO, čo vidieť i z nasledujúcej ukážky úloh o deliteľnosti.

Domáca časť prvého kola: Určte všetky štvorciferné prirodzené čísla deliteľné 4, pre ktoré platí: Ak v čísle vymeníme prvé dve číslice, dostaneme číslo deliteľné 7. Ak v čísle vymeníme prostredné dve číslice, dostaneme číslo deliteľné 5. Ak v čísle vymeníme posledné dve číslice, dostaneme číslo deliteľné 9.

Ročníkové predkolo:

Určte všetky trojciferné prirodzené čísla deliteľné 3, pre ktoré platí: Ak v zápise čísla vymeníme prvé dve číslice, tak dostaneme číslo deliteľné 5 a ak v zápise (pôvodného) čísla vymeníme posledné dve číslice, dostaneme číslo deliteľné 4.

Triedne predkolo (predpredkolo): Určte všetky dvojciferné prirodzené čísla deliteľné číslom 8, pre ktoré platí: Ak v zápise čísla navzájom vymeníme číslice, dostaneme číslo deliteľné 7. Nie každý príklad sa dá podobným spôsobom zjednodušovať. No základná myšlienka - sprístupniť pomocou predkôl úlohy domácej časti prvého kola MO - by mohla byť produktívna.

MO má veľký význam pre matematické vzdelávanie mládeže. Popri starostlivosti o úzky okruh najtalentovanejších žiakov by sa mala viac starať aj o propagáciu matematiky v širšom zázemí stredných škôl. A najlepšie by bolo, keby všetky vyššie spomínané aktivity boli zastrešené jednou strechou, už existujúcou Ústrednou komisiou MO.

Škola očami žiakov

Výsledky jedného prieskumu

V. Bednár, Inšpekčné centrum Nové Zámky

Prieskum bol zameraný na kvalitu výchovno-vzdelávacieho prostredia ZŠ, postojov a názorov žiakov 7. a 8. roč. ku školskej práci v okrese Nové Zámky.

Z vlastného podnetu prieskum vykonali pracovníci IC v Nových Zámokoch na **deviatich základných**

škôl čo je **18%** z celkového počtu základných škôl v okrese. **Výber** škôl sa uskutočnil tak, aby v sledovanom súbore boli zastúpené mestské i vidiecke školy, školy s vyučovacím jazykom slovenským, vyučovacím jazykom maďarským a zlúčené školy. Prieskumu sa zúčastnilo

celkom **199** žiakov 7. a 8. ročník, čo je **6%** zastúpenie žiakov z uvedených populačných ročníkov.

Cieľom prieskumu bolo zistiť a charakterizovať výchovno-vzdelávacie prostredie základných škôl, poskytnúť riaditeľom škôl a učiteľom materiál na bližšie objektivizovanie zistených skutočností na vlastných školách, a tak sa pričiniť o ďalšie skvalitňovanie výchovno-vzdelávacieho prostredia základných škôl.

Prieskum bol vykonaný metódou **anonymnej ankety**. Riaditelia základných škôl s vykonaním prieskumu **súhlasili** a k anketovým otázkam **nemali** žiadne pripomienky. Na 12 položených otázok mohli žiaci odpovedať výberom ponúkaných odpovedí: **ÁNO, OBČAS, NIE**. K ďalším 4 otázkam mohli napísať svoje vlastné vyjadrenie, ktoré do istej miery môže objektivne charakterizovať situáciu na škole a vyspelosť žiakov. Žiada sa pripomenúť, že výpovede žiakov nemusia verne odrážať skutočnosť na školách, ale môže sa v nich čiastočne prejaviť i fantázia žiakov.

Vyhodnotenie prieskumu poskytuje nasledovné informácie:

1. Na vyučovacích hodinách si **dôveruje 37%, občas** si dôveruje **61% a nedôveruje si 2%** opýtaných žiakov.

2. Do školy chodí **rado 68%**, občas chodí **rado 2% a nerado** chodí do školy **30%** žiakov.

3. Na vyučovacích hodinách je **pokojných 36%, občas** pokojných **60% a nepokojných je 4%** žiakov.

4. **64%** žiakov sa vyjadrilo za zmenu vyučujúceho aspoň z jedného vyučovacieho predmetu (M-16%, F-12%, Aj-9%, Ch, Pr, Vv-7%, Mj, Nj, D, Hv, Tv, Rj, Nbv-1-2%). Zmenu vyučujúceho zo žiadneho predmetu si **nepraje 36%** žiakov.

5. Na vyučovacích hodinách **pocituje strach 15%, občas** pocituje strach **64%** a **strach nepocituje 21%** žiakov.

6. **Vlastný názor** k problémom na vyučovaní má možnosť vyjadriť **76%**, občas vyjadriť **1%** a nemá možnosť vyjadriť **23%** žiakov.

7. **95%** žiakov sa domnieva, že pri odpovediach sa nemusí pridržovať textu učebníc.

8. Vyučovanie je zaujímavé pre **29%, občas** zaujímavé pre **70% a nezaujímavé pre 18%** žiakov.

9. Priemerne sa denne na vyučovanie pripravuje: **0,5 hod.** - 5%, **1 hod.** - 33%, **1,5 hod.** - 16%, **2 hod.** - 17%, **2,5 hod.** - 7%, **3 hod.** - 7%, **3,5 hod.** - 3%, **4 a viac hod.** - 5% žiakov.

Na vyučovanie sa vôbec **nepripravuje 5%** žiakov.

10. K schopnostiam žiakov je obťažnosť a rozsah učiva primeraný pre **50%**, čiastočne primeraný pre **34%** a **neprimeraný pre 16%** žiakov.

11. Ak sa chce žiak vyhnúť neúspechu v škole, musí sa **veľa učiť 72%** žiakov a pritom sa cíti byť vyčerpaných **38%** žiakov.

12. **39%** žiakov uprednostňuje **prísneho a požadovateľného** učiteľa, **61%** žiakov uprednostňuje **priateľského** učiteľa a **5%** žiakov vyhovuje **kombinácia**

prísneho a priateľského učiteľa.

13. **Žiaci si na škole najviac cenia:**

- učiteľov, niektorých učiteľov, dobrých učiteľov,
- spolužiakov, niektorých žiakov,
- spôsob vyučovania niektorých predmetov (Sj, Vv, Tv, VT, ÚC),
- získavanie nových vedomostí,
- možnosť poradiť sa s učiteľom, diskutovať, povedať svoj názor, opraviť si známku, poprosiť o opätovné vysvetlenie učiva,
- učebné pomôcky, materiálne vybavenie, školu, okolie školy,
- prázdniny, prestávky,
- všetko (6%).

14. **Čo by sa malo podľa priania žiakov na škole zmeniť?**

- Niektorí učitelia, vysvetľovanie učiva, spôsob vyučovania Cj, známkovanie, skúšanie, prejavovanie úcty,
- viac krúžkov, exkurzií, doučovania, športu,
- učivo by malo byť zaujímavejšie, menej vyučovacích hodín, menej ťažkých vyučovacích hodín za sebou, skrátiť vyučovacie hodiny, predĺžiť prestávky,
- viac učebných pomôcok, lepšie športové vybavenie, lepšie počítače, postaviť telocvičňu, plaváreň, vylepšiť osvetlenie, zabezpečiť pitnú vodu, lepšie v pondelok kúriť.

15. **Čo by som robil, ak by som bol učiteľom?**

- Jasne a dobre by som vysvetľoval učivo, učil, dobre učil, vyučoval tak, ako sa patrí, využíval by som viac praktických príkladov;
- k deťom by som sa správal priateľsky, hral by som sa s deťmi, chodil by som s deťmi na prechádzky, snažil by som sa žiakov pochopiť, odpúšťal by som žiakom, bol by som k nim milý, skúšal by som tak, aby sa deti nebáli, viac by som pomáhal slabším žiakom;
- viac by som využíval pomôcky, dal by som žiakom nové učebnice;
- robil by som to, čo robia naši učitelia (3%).

16. **Čo by som nerobil, ak by som bol učiteľom?**

- Nebol by som prísny, nekričal by som na deti, netrestal by som, nenechával by som deti poškole, nehrešil by som deti, nebil by som deti, nebol by som zlý, netrápil by som deti;
- nedal by som sa vyprovokovať zlými žiakmi, neskúšal by som každú hodinu, nedával by som päťky za domácu úlohu, nedával by som často poznámky do žiackych knižiek, nežiadal by som od slabších žiakov všetko;
- nedával by som žiakom písomné tresty, nerobil by som protekciu.

Niekoľko poznámok k výsledkom prieskumu:

Na základe uplatnenia **vzťahovej** analýzy možno konštatovať, že **prevažná časť** žiakov chodí do školy rada (68%), ale vyučovanie pokladá za zaujímavé iba **29%** žiakov, pocit únavy priznáva až **38%** a strachu

15% žiakov. Z toho vyplýva, že neprijemne sa v škole cíti **1/3 žiakov**, pretože 5% žiakov priznáva, že sa na vyučovanie vôbec nepripravuje, a teda nemá ani pocit zodpovednosti za školské výsledky. Významné sú zistenia, že približne rovnaký počet žiakov (36%) je v škole **pokojných, dôveruje si a nežiada zmenu** vyučujúceho zo žiadneho predmetu. Denne sa **primerane** (1-2 hod.) na vyučovanie pripravuje **66%** žiakov, **15%** žiakov sa pripravuje **neprimerane dlho** (3 a viac hod.), čo dobre korešponduje s údajom, že pre 16% žiakov je obsah a rozsah učiva **neprimeraný** k ich schopnostiam. Výpovede žiakov o zmene vyučujúcich jednotlivých predmetov (až 64% žiakov) súvisia s obťažnosťou učiva (iba pre 50% žiakov je obsah učiva primeraný k ich schopnostiam), jeho cyklickým osnovaním, ale i s osobnosťou vyučujúceho.

Snahy o **humanizáciu** súčasnej školy sa najviac odrážajú v možnosti žiakov slobodne sa vyjadrovať k problémom na vyučovaní a v akceptovaní ich odpovedí pri vyučovaní a skúšaní. Je chvályhodné, že žiaci si **najviac** na škole cenia predovšetkým učiteľov a ich pozitívne prejavy k žiakom a k vyučovaniu. Viacej si cenia **duchovné** než **materiálne** hodnoty, čo svedčí o ich správnej hodnotovej

orientácii. Zmeny očakávajú v **spôsoch** vyučovania, v jeho **organizácii** a vo vytváraní lepších **materiálnych** podmienkach pre výchovno-vzdelávací proces.

Výpovede žiakov o tom, čo by robili, prípadne nerobili, ak by boli učiteľmi, potvrdzujú **potrebu** rozvíjania a uplatňovania **partnerských** vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi. Žiaci si najviac prajú možnosť neformálnych stretnutí s učiteľmi.

V záujme skvalitňovania výchovno-vzdelávacieho prostredia je aktuálne pre súčasnú školu pozerat' na žiaka ako osobnosť, ktorá **už má** svoje hodnoty, **pamätat'**, že výchova sa môže úspešne realizovať jedine medzi **človekom a človekom** a nie medzi tým, kto je v role žiaka, a tým, kto je v role učiteľa. Hlavným **rysom** školy musí byť **odklon** od kladenia požiadaviek a vynucovania si podriadenosti od žiakov k položeniu **dôrazu** na získavanie žiakov pre výchovno-vzdelávaciu činnosť atraktívnejším spôsobom ako doteraz.

Bude mať Slovensko Art - gymnázium?

E. Kollárová, MC B. Bystrica

Zdá sa, že áno. Jeho základy sú už totiž položené. Gymnázium na Mládežníckej ulici v Banskej Bystrici má triedy so zameraním na umeleckú výchovu. Riaditeľka gymnázia K. Škapincová spolu s riešiteľským tímom, ktorý vedie skúsená erudovaná pedagogička doc. dr. Eva Langsteinová, CSc. (UMB), predložila MŠaV zaujímavý obsažný projekt stredoškolskej komunikácie s umením - ako hodnotnú prípravu na budúcu krásnu profesiu kultivovaných percipientov umenia, jeho šíriteľov i propagátorov (aj s "normálnymi" triedami).

Gymnázium odštartovalo. Má na Mládežníckej ulici svoje priestory, ktoré iste zanedlho budú dýchať všetkým tým, čo študentov tejto školy teší, čomu sa venujú a čomu sa učia rozumieť.

Prežili sme na tomto gymnázii pekný, podnetný užitočný deň. Riaditeľstvo Gymnázia prostredníctvom svojej profesorky - v úlohe manažérky a organizátorky seminára - Heleny Gradovovej pozvalo predstaviteľov MŠ, autorov projektu, bystrických i zvolenských umelcov - riaditeľa opery, dramaturga, skladateľa, pedagogickú pracovníčku bratislavského Filmového ústavu, metodikov z MC v Banskej Bystrici, skúsených

učiteľov publikujúcich v oblasti estetickej výchovy.

Seminár bol jedným z mála tých, kde všetko je dopredu precízne premyslené, koncepcia jasná, rečníci pripravení, diskutujúci zmysluplne aktívni - závery jasne formulované a k tomu celý rad drobností a pozorností (od pekného študentského privítania cez vkusné prehľadné informačné označenie a vizitky účastníkov seminára), ktoré vytvárali atmosféru vzájomného porozumenia (napriek polemikám, čo však posúvali konkretizáciu projektu do optimálnych poloh).

Odchádzala som z tohto gymnázia v ten deň s pocitom, že sa, vďaka Bohu, ešte nestratili ľudia, ktorí namiesto božekania, negácie každého a všetkého začali s novým, múdрым, zaujímavým. Veľmi sa mi žiada na ich úsilí participovať s pevným presvedčením, že to raz bude známe celoslovenské Art - gymnázium.

Aj ich zásluhou nestrácam vieru v dobré, zaujímavé, perspektívne školské dni. Nelamentujeme, nerezignujeme, pracujeme pre ne.