

LETMÝ POHLAD NA HUMANIZAČNÝ STAV NAŠEJ ŠKOLY

J. Gál, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: *Niektoré problémy humanizácie a demokratizácie našej školy. Názory žiakov na súčasnú školu a vyučovanie - výsledky prieskumu.*

KPúčové slová: *humanizácia a demokratizácia, škola, vzťah učiteľ - žiak*

Od novembra 1989 čoskoro uplynie 10 rokov. Vtedy sa veľká väčšina spoločnosti potešila nádejam na lepšie časy a šťastnejšiu budúcnosť. Vtedajšie predstavy ľudí boli také, že naša vlasť bude spravodlivejšia, slobodnejšia, humánnejšia, prosperujúca a demokratická. Kladím si otázku: Je desať rokov v živote spoločnosti veľa alebo málo? Ťažko na to odpovedať jednoznačne. Je isté, že zmeny v živote a na tvári jednotlivca sú pozorovateľnejšie a zreteľnejšie ako zmeny na tvári spoločnosti. Sú však spoločnosti, ktoré sa dokázali zmeniť zázračným tempom. Napríklad Nemecko, Rakúsko, Taliansko, Fínsko prehrali 2. svetovú vojnu a 10 rokov po vojne nás už neporovnateľné predbehli v ekonomike a v demokracii. Za desať rokov po vojne sa niekoľkonásobne zvýšila ich životná úroveň oproti východoeurópskym víťazom 2. svetovej vojny (ako boli ZSSR, ČSR, Poľsko a pod.). Nechcem však hovoriť o našej komparácii s vyššie spomínanými štátmi. Zamýšľam sa nad 10-ročným vývojom našej krajiny v oblasti výchovy a vzdelávania, o tom k akej transformácii dochádza a či možno byť spokojný s jej doterajšou úrovňou. Je úplne jasné, že jedným z hlavných komponentov zmeny spoločnosti, ľudí je škola. Do školy chodí každý človek, a preto vplyv školy je mimoriadne dôležitý na to, aké osobnosti z nej vyjdú, ako budú pripravení na svoju ďalšiu existenciu a pôsobenie, aká bude ich hodnotová orientácia, ich zručnosti, jednoducho - ich ľudské majstrovstvo. Rámčovo možno konštatovať, že v socialistickej škole, aká u nás do roku 1989 bola, odhliadnuc od obsahu výchovy a vzdelávania, jednoznačne dominovala klasická pedagogika (ako vzdelávací model zdôrazňujúci vedomostnú stránku výchovy a vzdelávania). Učitelia a pedagogickí pracovníci dbali o to, aby žiakom poskytovali maximálne množstvo poznatkov zo všetkých vyučovacích predmetov a vyžadovali od žiakov čo najväčší výkon vo vedomostiach. Jednoducho, klasická pedagogická požiadavka bola, aby *žiaci boli chodiacou encyklopédiou*. Aj v súčasnosti nie je problémom stretnúť učiteľov, ktorí sú hrdí na to, že naši študenti hocikedy vo vedomostiach "preskočia" svojich amerických, nemeckých, anglických rovesníkov. Spoločenské predsavzatie, ktoré je v súlade s dobovými požiadavkami a sociálnym trendom našej krajiny, je pre našu školu jednoznačné - že pôjde o jej humanizáciu a humanizáciu celého školského systému. Jednoducho povedané, pôjde nám o žiaka, jeho výchovu, vzdelanie, charakter a har-

monický rozvoj. Mnohí sa môžu opýtať: A ako to bolo doteraz? Či nám nešlo o mládež, či ako učitelia sme sa nevezdelávali preto, aby sme im odovzdávali vedomosti? Či sme nerobili prípravy na ich učenie, nevedli ich k mravnosti, disciplíne, spolupráci atď., atď.? Formálne všetci učitelia tvrdia, že oni sú k dispozícii žiakom, že sú na škole pre žiakov a poctivo im odovzdávajú všetko to, čo sami vedia, že všetko čo so žiakmi robia je pre ich dobro. Tu sa nepopiera tento úmysel učiteľov. Jedna vec je snaha a predsavzatie, no druhá vec je holá realita. V diskusiách pri rôznych stretnutiach s učiteľmi som sa ich spýtal, či by boli ochotní prijať napríklad fakt, aby ich namiesto (alebo popri) hodnoteniach riaditeľom školy, odborovou organizáciou, rodičmi, inšpektorom, ministrom, prezidentom a pod. hodnotili aj ich žiaci. Veľká väčšina to okamžite odmietla. Vynoril sa im schizofrenický obraz, že dokonalého, dospelého, kompetentného učiteľa hodnotí nedokonalý, nekompetentný, nezrelý a nespoľahlivý žiak. V tomto zmysle je pre nich žiak nulovou hodnotou. A potom: *kedy a za akých okolností by ich hodnotiť mohol*. Aj o tejto otázke väčšina učiteľov odmietla hovoriť. Nuž teda, ako máme chápať to, že učiteľ je na škole pre žiaka, že ústrednou postavou na škole je žiak? Nie je to zatiaľ ešte obrátene? Na druhej strane vieme, že vo vyspelých demokratických školských systémoch je hodnotenie učiteľa žiakom bežnou skutočnosťou. Ďalším postulátom humanizácie školy je horizontálna rovina vzťahu učiteľ-žiak. To znamená, že *učiteľ by mal žiaka vnímať ako seberovnú hodnotu*. V pedagogike existuje zásada, že ak učiteľ chce chápať žiakov, musí sa vedieť sám stať žiakom, musí sa stať jedným z nich, chápať ich momentálne city, prežívania, jednoducho byť empatickým. U nás vládne, a obávam sa, ešte dlho to tak bude, vertikálny vzťah, t.j. učiteľ je hore - žiak dole, učiteľ rozhoduje - žiak poslúcha, učiteľ má pravdu - žiak musí túto pravdu akceptovať, učiteľ je všetko - žiak nič. Pravda, v takejto relácii vzťahu je atmosféra školy pre žiaka dusivá. *Preto žiaci neradi chodia do školy, ba v mnohých prípadoch ju nenávidia, ako to potvrdzujú mnohé pedagogické výskumy*. Nie je to preto, že by odmietali vedomosti, múdrosť, ale je to preto, že na škole sa zle "ošetruje" duša žiaka, že sa nerešpektuje jeho mikrosvet, jeho osobnosť. Na potvrdenie svojich tvrdení uvediem vlastný pedagogický výskum, ktorý som robil v niekoľkých triedach v 3. a 4. ročníkoch gymnázia v priebehu dvoch

rokov. Vychádzal som z nasledujúcich hypotéz:

1. študenti neradi chodia do školy;
2. študenti sú školou preťažení;
3. súčasná škola je pre študentov nezáživná;
4. súčasná škola je direktívna;
5. učitelia žiakov podceňujú;
6. učiteľom na žiakoch nezáleží.

Pozrime sa na konkrétne skutočnosti: 97% všetkých respondovaných študentov tvrdilo, že škola, ktorú navštevujú, žiada od nich viac, ako to oni očakávali. Pri slove učiteľ sa 60% žiakom vybaví, že je to normálny človek, 10% ho vníma ako priateľa, 10% ako odmeraného a namysleného a 20% ako parazita. Pojem parazit študenti chápu vo význame sebca, ktorý chodí do školy iba kvôli zárobku a na žiakovi mu pramálo záleží, nepomôže, je neochotný a žiakov využíva na svoje osobné záujmy. Žiaci sú preňho lešením, po ktorom stúpa nahor za svojím cieľom.

Na otázku, *na čom učiteľovi ako profesionálovi vo vzťahu k žiakom záleží*, viac ako 50% odpovedalo, že najviac na tom, aby odovzdal žiakom svoje vedomosti a na svojom pokojnom živote. Pozoruhodným faktom je, že všetci žiaci cítia potrebu vzdelávania sa, ale 55% z nich tvrdilo, že dané vzdelanie im nevyhovuje. 33% z celkového počtu žiakov cíti, že škola ich veľmi preťažuje, 57% sa necíti byť preťaženými, ale väčšina z nich má problémy s vyučujúcimi, keď sa neučia.

Pri relácii učiteľ-žiak ešte zostaneme. Na otázku, *kedy si učiteľa vážia, alebo kedy by si ho vážili*, boli nasledujúce reakcie (podľa poradia dôležitosti) - žiaci 4. ročníkov: 1. keď pristupuje k nám ako k seberovným; 2. keď vie zaujať; 3. keď nám dokáže pomôcť; 4. keď je tolerantný; 5. keď berie svoju prácu ako poslanie; 6. keď dodrží slovo; 7. keď vie naučiť.

Žiaci 3. ročníkov: 1. keby nemal toľko príkazov a zákazov; 2. keby bol tolerantný a priateľský; 3. keď vie priznať svoju chybu; 4. keď je vzdelaný; 5. keď mi dá dobrú známku. Pokiaľ ide o vlastné porovnanie s okolím, v ktorom žijú, 30% cíti, že sú vzdelaní, 60% pripúšťa, že sú vzdelaní a iba 10% tento pocit nemá. Pri otázke, či majú pocit, že učiteľovi záleží na nich, boli tieto odpovede: 51% - nie veľmi, 33% - nie, 16% - áno.

Veľmi zaujímavým bol názor študentov na to, *koľko by chceli v škole pracovať*, t.j. ako dlho by malo vyučovanie v škole trvať za jeden deň. Celkove sú za skrátenie vyučovania. V tretích ročníkoch 48% je za 5 hodín denne, 34% za

6 hodín denne, 18% za 4 hodiny denne. Vo 4. ročníkoch je za 4 hodiny denne 45%, za 5 hodín 38% a za 6 hodín 17%. Ďalej sme sa pýtali na celkový zmysel súčasného vzdelávania. Na otázku, *prečo sa učia*, odpovedali takto: 1. lebo sa musím; 2. aby som niečo vedel; 3. lebo to vraj treba; 4. chcem v živote niečo dosiahnuť; 5. kvôli radosti druhých; 6. kvôli istote; 7. aby ma považovali za inteligenta; 8. nechcem byť posledný; 9. pre seba; 10. neučím sa. Ďalšia záujem smeroval k motivácii študentov. Na otázku, aké sú motívy ich prítomnosti v škole, boli najfrekvencovanejšie takéto reakcie:

1. aby som sa dostal na vysokú školu;
2. chcem dosiahnuť stredoškolské vzdelanie;
3. kvôli dobrému vzťahu s rodičmi;
4. aby som bol vzdelaný;
5. aby som sa dostal do sveta;
6. aby som mal lepšiu budúcnosť.

Obrovská väčšina žiakov sa vyjadruje v tom zmysle, že sa učia nezáživné veci. Iba 10% zo všetkých opýtaných tvrdilo, že to, čo sa učia, je záživné. 48% hovorí o jednoznačnej nezáživnosti a 52% pripúšťa záživnosť kedy-tedy. V tomto prípade by malo nasledovať zamyslenie sa učiteľov a vedenia školy, pretože záživnosť vyučovania prísne väzí v metodike učenia a je teda v rukách samotných učiteľov. Na priamu otázku, *či študentom vyhovujú metódy vyučovania učiteľov*, odpovedali: skôr záporne - 60% žiakov, jednoznačne záporne - 23% a iba 17% je spokojných s danou metodikou výuky na škole. Významným fenoménom v humanizačnom procese školy je požiadavka dobrej pozitívnej atmosféry v triede. Jedným prirodzeným stimulátorom pohody vo vzájomných vzťahoch učiteľ-žiak je humor. Ten rozpúšťa napätia, odstraňuje stres a dvíha dobrú náladu. Na otázku, *či je v škole dost humoru*, študenti reagovali jednoznačne kladne. Až 95% hovorí, že humoru je na škole dost.

Avšak tento existuje v drvivej miere iba medzi žiakmi samotnými. Pokiaľ ide o humor zo strany učiteľov, je ho málo. *Zo strany učiteľov ide skôr o sarkazmus, zosmiešňovanie, "vtipné" zhodenie žiakov, smiešne nálepkovanie a pod.* Žiaci sa na "vtipných" urážkach svojich kolegov zabávajú, smejú, pravda, pokiaľ sa to netýka ich samotných. Zmysel pre dobrosrdečný humor má podľa žiakov iba 15% učiteľov.

Ďalší záujem bol sústredený na to, ako *žiaci vnímajú pohľad učiteľov na nich (žiakov)*:

1. pozerajú sa na nás ako na "puberťákov" (25%);
2. vidia nás ako deti (21%);
3. veľmi kriticky (18%);
4. pozerajú sa na nás ako na veci (11%);
5. berú nás normálne



F. Farkašová: Stará ulica v Krumpachoch '78

(9%); 6. odmerane (8%); 7. ako na lajdákov (8%).

V pohľade na školu ako na celok majú žiaci taký názor, že škola by mala prioritne riešiť tieto veci (poradie podľa dôležitosti): 1. zúžiť rozsah vyučovacích predmetov; 2. skrátiť vyučovací čas; 3. zlepšiť materiálne vybavenie školy; 4. odstrániť domáce úlohy; 5. nesekírovať; 6. učiť iba to, s čím sa stretávame v praxi; 7. zabezpečiť kvalitné učebnice; 8. v matematických triedach sa venovať iba matematike. Až na fragmentárnu časť učiteľskej populácie, ktorú predstavujú v drivej miere iba učelia etickej výchovy, väčšina učiteľov vie veľmi málo o konkrétnych problémoch svojich študentov. Je to preto, že nerobia plánovaný pedagogický prieskum a nepoznajú spätnú väzbu od žiakov na svoje vlastné vyučovanie. Je paradoxom, že učelia sa dívajú denne žiakom do očí a nepoznajú vôbec ich stav duše, ich pocity, prežívania, názory na život a vôbec nemajú prehľad o ich intelektuálnych schopnostiach. Už dlhú dobu v našej pedagogickej činnosti absentuje poznanie profilu žiaka, jeho záujmov, jeho vnútorného sveta, vzájomných vzťahov, vzťahov k rodičom, prírode, spoločnosti, škole, politike a pod. V nasledujúcej časti tohto príspevku priblížim tú časť pedagogického výskumu, ktorý reflektuje vzťah žiaka k svojmu sociálnemu prostrediu a k sebe samému. V tomto bloku výskumu som v hypotézach prechádzal viac do filozofických rovín a stanovil som ich takto:

1. študenti sa v súčasnom svete cítia byť ohrozenými, 2. svet považujú za zlý; 3. aj keď sa radi smejú, sú pesimisti; 4. sú viac egoistami ako altruistami.

Na otázku, čo má pre nich najväčší význam, odpovedali: 1. priatelia; 2. šport; 3. hudba; 4. domov.

Z negatívnych javov v živote najviac odsudzujú:

1. falošnosť - 54%; 2. nespravodlivosť - 22 %; 3. bezohľadnosť - 15 %; 4. zákernosť - 9%.

Život vnímajú viac v pesimistickej rovine. Tvrdia, že na svete je viac zla (73% žiakov) ako dobra (27%), z čoho nutne vyplýva, že ľudia musia byť opatrnejší.

Pri ich pohľade na mladých ľudí sa vyskytli tvrdenia: mladí ľudia sú normálni - 35%; sú arogantní a drzí - 35% (tvrdia najmä dievčatá); sú neskúsení - 30%.

V pohľade na starších a starých ľudí tvrdia, že : starí vôbec nechápu mladých - 45%; sú konzervatívni - 32%; sú rezignovaní - 13%; sú skúsení - 10%.

Na otázku, ktorú časť obyvateľstva považujú za najčestnejšiu, odpovedali, že malé deti a potom veľmi starých ľudí. Z ostatnej populácie za najčestnejších ľudí považujú veriácich, vedcov a jednoduchých ľudí.

Strach z budúcnosti má viac ako polovica opýtaných žiakov a z nich najmä dievčatá. Pri určovaní poradia kvalít, ktoré majú pre nich najväčší význam, odpovede boli takéto: 1. priateľstvo, 2. spokojnosť, 3. šťastie, 4.láska,

5. rodina, 6. zdravie, 7. vernosť, 8. peniaze.

Ďalšie otázky smerovali k tomu, ako žiaci vnímajú významné spoločensko-politické pojmy ako je napr. sloboda, dejiny, život, politika, výchova, múdrosť, demokracia, zodpovednosť. Mnohé z týchto pojmov chápu veľmi svojsky, zvláštne a banálne, ale aj prekvapujúco rozumne. Napríklad v chápaní pojmu demokracia dominuje názor, že je to sloboda prejaviť svoj názor. Vyplýva to asi z toho, že študenti nemajú na škole veľký priestor povedať si svoju mienku. Potvrzuje to aj fakt, že napríklad slobodu najčastejšie charakterizujú ako ilúziu. Výchovu vidia väčšinou ako poučanie. Na otázku kam speje naša spoločnosť, boli takéto odpovede: do záhuby -26%, do neurčita - 24%, do horšej budúcnosti - 23%, do chudoby - 20%, do hrobu - 5%, som optimista - 2%. Na nadväzujúcu otázku, čoho sa v budúcnosti najviac obávajú, odpovedali (poradie je podľa najväčšieho počtu odpovedí): 1. hladu a biedy; 2. že Slovensko dopadne zle; 3. neúspechu; 4. spoločenskej neistoty; 5. seba samého; 6. nenávisť; 7. svojej citlivosti; 8. vlastného zlyhania; 9. pocitu zbytočnosti; 10. vojny.

K pohľadu na seba a zo zvažovania, čo by mali podľa seba urobiť v záujme seba v najkratšom a najbližšom čase, vygenerovali tieto odpovede: 1. žiť podľa seba samého; 2. žiť naplno; 3. žiť voľne; 4. psychicky sa so všetkým vyrovnat'; 5. zamilovať sa; 6. užiť si sex; 8. zohnať peniaze. Na otázku, komu najviac veria, boli tieto odpovede: sebe - 49%; priateľom 23 -%; rodine - 22%; cirkvi - 5%; škole - 1%. Ďalej sme sa žiakov pýtali, či sú viac nároční na seba alebo na ostatných. Odpovedali takto: 82% žiakov má vyššie nároky na iných a 18% na seba.

Na otázku, či si užijú v ich konkrétnom veku dost radosti, reagovali: 70% - striedavo, áno aj nie; 20% - jednoznačne áno; 10% jednoznačne nie.

Zaujímavé sú reakcie študentov na aktuálne spoločenské fenomény. Napríklad: za porušenie zákonov, teda zločinnosť navrhujú veľmi prísne tresty a pranierovanie zločincov. Väčšina žiakov je za zavedenie trestu smrti v prípade ťažkých zločinov, ako sú vraždy detí a lúpežné vraždy. Na záver chcem povedať, že veľká väčšina predpokladov sa v prieskume potvrdila. Aj keď v školskej práci máme za sebou veľa dobrého, mnoho kladných, potešujúcich výsledkov, nemožno si založiť ruky a čakať na pochvaly. Otázkou dňa je v súčasnosti transformácia učiteľa vo vzťahu k žiakovi. Učiteľ si môže vynútiť úctu žiaka k sebe, je to však úcta falošná. Pravá úcta príde, ak učiteľ investuje lásku do vzťahu k žiakom. Tým vytvorí dve pozitíva - stane sa prirodzenou, dôveryhodnou autoritou a zároveň zdvihne úroveň učiteľskej profesie, ktorá zatiaľ často leží na zemi v prachu a čaká na svoju renesanciu.

Summary: The author considers the state of humanisation and democracy in our schools. He presents results of a survey carried out among secondary school students in a period of two years.

UČITELIA AKO PROFESIJNÁ SKUPINA Z HĽADISKA NIEKTORÝCH OSOBNOSTNÝCH CHARAKTERISTÍK

S. Kariková, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Anotácia: *Odras špecifik v činnosti učiteľa v niektorých oblastiach typických pre túto profesiu. Konkrétne charakteristiky, ktorými sa učitelia odlišujú ako sociálna skupina od iných profesií. Požiadavky kladené na ich osobnosť učiteľa, konkrétne na charakter a morálne aspekty, ako aj na odolnosť voči záťaži.*

Kľúčové slová: *osobnosť učiteľa, morálne a charakterové vlastnosti, spravodlivosť, odolnosť voči záťaži, syndróm vyhorenia*

Asi každý, kto sa venuje učiteľskej profesii, si iste viackrát uvedomil jej isté špecifiká. Tieto sa odrážajú tak v charaktere práce, ako aj v konkrétnych pracovných, ale i osobnostných kompetenciách, ktoré sú kladené na túto profesiu. Pravdepodobne ani jedna z iných profesií nie je tak “pod drobnohľadom” laickej, ale i odbornej verejnosti, ako práve učiteľstvo. V našom príspevku sme sa pokúsili načrtnúť dve základné oblasti, ktoré sú typické práve pre túto profesiu, a tým vytvárajú určité špecifiká, ktorými sú učitelia (ako sociálna a profesijná skupina), charakterizované. Tieto špecifiká sa odrážajú aj v konkrétnych požiadavkách, ktoré sú kladené na osobnosť toho, kto sa chce venovať učiteľskej profesii.

Na úvod by sme chceli priblížiť generalizácie o učiteľoch, ktoré uvádzajú vo svojej publikácii Výskum v triedach (1989) autori L. W. Anderson a R. B. Burns: **1. Neexistuje univerzálna definícia dobrého či efektívneho učiteľa**

Hlavným argumentom pre túto tézu je skutočnosť, že rozsah učiteľových profesijných činností je taký veľký a rozmanitý, že žiadny učiteľ nemôže tento rozsah splniť rovnomerne.

2. Učitelia sú navzájom veľmi odlišní v mnohých osobnostných a profesijných charakteristikách, z ktorých len niektoré majú priamy vplyv na efektívnosť výučby.

Táto téza sa zakladá na výskumných zisteniach o tom, že učitelia sa odlišujú svojimi postojmi, záujmami, motíváciami, hodnotovými preferenciami a pod., ktoré pritom významne nekorelujú s učebnými výsledkami žiakov. Na druhej strane sú len u niektorých charakteristík (najmä v postojoch k jednotlivým žiakom) potvrdené vzťahy medzi osobnostnými vlastnosťami učiteľa a jeho správaním sa v triede.

3. Charakteristiky učiteľa nemajú priamy vplyv na prospech žiakov

Za kľúčový sa v tejto téze považuje výraz “priamy vplyv”. Táto téza netvrdí, že charakteristiky osob-

nosti učiteľa vôbec neovplyvňujú prospech žiakov, ale konštatuje, že tento vplyv je skôr nepriamy a sprostredkovaný.

4. Učitelia sa vyvíjajú tak, že postupujú cez niekoľko dost' dobre predpovedateľných a kvalitatívne odlišných etáp, t. j. od statusu začiatočníka až k statusu experta.

V týchto etapách sa, samozrejme, menia i niektoré charakteristiky osobnosti učiteľov (najmä vek, skúsenosti, ale i stupeň “opotrebovania”), zatiaľ čo iné zostávajú stabilné (pohlavie, neuropsychický typ a pod.).¹

I keď tieto konštatovania môžu vyznieť skepticky, najmä v pomerne silne akcentovanom názore o rozhodujúcej role osobnosti učiteľa, mnohé výskumy potvrdzujú, že skutočne existujú určité špecifické osobnostné požiadavky z hľadiska profesie, ktoré sú typické práve pre učiteľov.

Čím sa teda odlišujú učitelia od iných profesií? Uvedenú otázku sme si položili práve v súvislosti s tým, či sa dajú vyabstrahovať určité charakteristiky, ktoré by boli typické pre profesiu učiteľa. Poznatky získané na základe výskumných zistení rôznych autorov však opäť nedávajú na túto otázku jednoznačnú odpoveď. Určitá zhoda nastáva najmä v dvoch oblastiach:

1. morálne nároky kladené na profesiu učiteľov,
2. charakteristika profesie učiteľov ako mimoriadne záťažového povolania.

V ďalšom texte sa pokúsime o bližšie špecifikovanie uvedených kritérií.

Morálne nároky kladené na profesiu učiteľov

S morálnymi nárokmi, ktoré charakterizujú profesiu učiteľa, konkrétne jeho osobnosť, sa stretáme u väčšiny autorov, ktorí sa tejto problematike venujú. Za dôležité charakterové vlastnosti u učiteľa napr. J. Štefanovič (1991) považuje najmä charakternosť, čestnosť, úprimnosť, dôveryhodnosť, zásadovosť, spravodlivosť.

Spravodlivosť ako osobnostná charakteristika bola uvedená aj na prvom mieste v prieskume, ktorý sa týkal určenia profilu “ideálneho učiteľa” na 1. stupni ZŠ. 68 uč-

¹ Frůcha, J.: *Moderní pedagogika. Praha, Portál 1997, s.186.*

telielk určilo túto charakteristiku ako najdôležitejšiu (S. Kariková, 1998).

V tejto oblasti ide teda všeobecne o požiadavky, ktoré apelujú na charakter učiteľa - jeho mravné kvality, jeho spravodlivosť voči žiakom, jeho pozitívny vzťah k iným ľuďom, jeho bezúhonné správanie nielen v škole, ale aj mimo nej. Tieto charakteristiky by sme mohli označiť súhrnne ako isté morálne nároky, ktoré sú typické práve pre učiteľskú profesiu. Do istej miery sú tieto nároky opodstatnené, najmä u učiteľov 1. stupňa ZŠ, kedy sú práve oni najvýznamnejším vzorom pre žiakov. Ako uvádza M. Zelina, "...niet iného profesionála, ktorý by mal v povinnostiach naučiť človeka cítiť, hodnotiť, tvoriť, chcieť - je to len učiteľ."¹ Učiteľia sú však tiež ľudia so svojimi bežnými problémami a starosťami, ktorých riešenie a ich prežívanie je často komplikované práve tým, že si ich správanie verejnosť (žiaci, rodičia, kolegovia) viac všíma a učiteľia to často aj berú do úvahy. Tým môže narastať u nich pocit väčšej zodpovednosti, ktorý sa môže prejaviť vo zvýšení záťaž, ktorá nesúvisí len priamo s ich náročnou profesiou.

Ako ilustráciu uvádzame znenie Učiteľského kontraktu z r. 1930, ktorý špecifikoval v USA (Južná Karolína) nasledujúce požiadavky pre začínajúce učiteľky:

"Prisahám, že sa budem zdržiavať nevhodného a neslušného oblečenia a nebudem robiť ani iné veci, ktoré sa nehodia pre slušné dámy.

Prisahám, že nepôjdem von so žiadnym mladým mužom, okrem tých prípadov, keď to bude nevyhnutné a bude to podporovať prácu v nedeľnej škole.

Prisahám, že sa nezaľúbim tak, aby som sa musela zasnúbiť alebo vydať potajomky.

Prisahám, že zostanem v školskej ubytovni alebo na školskom pozemku, aj keď sa aktívne nezaobieram školskou prácou alebo prácou v cirkvi."²

Uvedené požiadavky na bezúhonnosť mladých učiteľiek vyznievajú v súčasnosti možno paradoxne a pravdepodobne žiadna terajšia začínajúca učiteľka by ich v takejto podobe neakceptovala. Skutočnosťou však zostáva, že práve v profesii učiteľov sa na ich morálne správanie bude stále klást' istý dôraz.

Zaujímavé je aj to, že i keď sú požiadavky na charakter učiteľa a jeho mravnosť stále deklarované, v literatúre sa takmer nestretáme s výskumami, ktoré by porovnávali, či sú učiteľia aj v skutočnosti mravnejší a charakternejší ako iné profesijné skupiny.

D. Johnson (1970) napr. uvádza, že učiteľia majú väčšiu potrebu a záujem pracovať s ľuďmi než s predmetmi, majú väčší záujem o interpersonálne vzťahy a problematiku socializácie, kultiváciu človeka ako ľudskej bytosti. Majú silný pocit zodpovednosti za

vývin druhých ľudí, zvlášť mládeže, vyznačujú sa výraznou sebakontrolou. Zároveň sú značne konzervatívni a konformní, podvoľujú sa spoločenským tlakom a požiadavkám. V tomto ohľade majú sklon ku kompromisom.

Podobné zistenia zaznamenali aj V. Poliach a S. Kariková (1995) pri výskume zameranom na sebaopádnenie interpersonálneho správania u 30-tich učiteľov. Títo sa najčastejšie posudzovali ako pomáhajúci, podporujúci, zodpovední, s tendenciou viesť a riediť, ale súčasne aj ako poddajní, skromní, poslušní, prispôsobiví, vyžadujúci pomoc.

Naproti tomu J. Čáp (1993) konštatuje na základe zistení viacerých zahraničných výskumov, že práve učiteľia prejavujú v priemere menšiu ochotu pomôcť druhému ako náhodný výber dospelých z iných profesií. Rovnaké skúsenosti zistil J. Čáp (tiež tam) aj v našich podmienkach, nakoľko učiteľia sa zaraďujú k tým povolaniam, ktorých príslušníci majú najväčšie ťažkosti v sociálno-psychologických výcvikoch. Niektorí z nich sú presvedčení, že je zbytočné učiť sa, ako treba počúvať iných, vžiť sa do ich citového stavu, situácie a problému a pod.

Podobné zistenia uvádza aj V. Poliach (1997). Pri výskume učiteľov, zameranom na riešenie modelových školských situácií a prisudzovania tohto riešenia kolegom vyplýva, že učiteľia majú silnú tendenciu pripisovať svojim kolegom horšie riešenia týchto situácií ako sebe samým.

Na záver popisu týchto charakteristík môžeme konštatovať, že požiadavky na **charakter a mravnosť učiteľa** sú významné, nakoľko učiteľ najmä na 1. stupni ZŠ je pre deti prvým a významným vzorom, s ktorým sa stretáva mimo svojej rodiny. Keďže väčšina detí sa na školu teší, je to práve učiteľ, prostredníctvom ktorého si vytvárajú vzťah ku škole k vzdelávaniu vôbec.

Stres a syndróm vyhorenia v učiteľskej profesii

Zvláštna pozornosť je venovaná aj problematike záťaž ako jedného z dôležitých znakov učiteľskej profesie. V odbornej literatúre sa často stretávame s konštatovaním, že táto profesia je mimoriadne záťažová a učiteľia v nej zažívajú mnohé stresové situácie.

C. Henning a G. Keller, autori publikácie Antistresový program pre učiteľov (1996), konštatujú, že učiteľská profesia patrí z hľadiska výskytu stresu k najrizikovejším skupinám. Stav vyčerpania a nervozity u učiteľov boli predmetom lekárskeho výskumu už na začiatku 20. storočia.

Ch. Kyriacou (1996) používa priamo pojem "učiteľský stres", ktorý definuje ako "situácie, v ktorých sa učiteľia cítia nahnevaní, deprimovaní, nervózni, sklamaní, keď pociťujú úzkosť alebo napätie v dôsledku nejakej

1 M. Zelina, Zelina, M.: *Osobnosť tvorivého učiteľa na 1. stupni ZŠ*. B. Eystriča, PF UMB 1994, s.4.

2 N.A. Sprinthal - R. C. Sprinthal: *Educational Psychology a development Approach*. McGraw - Hill, Inc., 1990, s.373.

skutočnosti, ktorá súvisí s ich pedagogickou činnosťou.”¹

Chronický stres môže vyústiť až do **syndrómu vyhorenia** (tzv. burnout efekt). Pod týmto pojmom sa rozumie vyčerpanie fyzických, psychických síl, strata záujmu o prácu, erózia profesionálnych postojov, ktoré sa predovšetkým prejavujú u pracovníkov tzv. pomáhajúcich profesií - sociálni pracovníci, poradenský pracovníci, pedagógovia a pod. (Pedagogický slovník, 1995).

Syndróm vyhorenia sa dáva teda do priamej súvislosti so stresovými faktormi, v ktorých sa realizuje učiteľské povolanie.

Na problematiku výkonnosti učiteľa a jeho zdravotného stavu upozorňovali už v 60-tych rokoch práce L. Ďuriča (1968, 1969).

K závažným výsledkom sa dopracovali aj ďalší naši autori. Napr. M. Zelina (1990) konštatuje, že až 68% učiteľov ZŠ (zo vzorky 300 respondentov) sa sťažuje na únavu a preťaženosť, na nedostatok času a nedocenenie svojej práce a ich odolnosť voči stresu je znížená. Ďalšia zo štúdií objavila až 42% neurotických učiteľiek (tiež tam, s. 200).

V. Kubáni (1997) vo svojom výskume realizovanom na vzorke 120 učiteľov stredných škôl zistil, že až 86% trpí často vyčerpanosťou, resp. nadmernou únavou, 79% pociťuje nepokoj a tenziu, 62% má nepokojný spánok, 61% má ťažkosti upokojiť sa po rozčúlení, 57% pociťuje stratu istoty a sebadôvery.

F. Kassay (1990) konštatuje, že pedagogickí pracovníci sú častejšie práceneschopní ako zamestnanci iných rezortov, majú veľké zdravotné problémy (vrátane neurotickosti), pričom neurotickosť sa na dieťa v predškolskom veku prenáša z učiteľa za 1 deň a v školskom veku za tri mesiace.

Zaujímavé údaje uvádza aj J. Průcha (1997) na základe výsledkov zahraničných výskumov. Napr. Buhr v roku 1985 na základe longitudinálneho 5-ročného pozorovania učiteľov zistil, že ich neurotické ťažkosti sa zvyšujú dĺžkou praxe. Do 10 rokov praxe trpí týmito ťažkosťami 8,3% učiteľov, nad 20 rokov praxe je to už 31% osôb.

Podobne aj D. Fontana (1997) konštatuje, že 72% britských učiteľov základných škôl trpí miernym stresom a 23% stresom vážnym.

Ch. Kyriacov (1996) na základe realizovaných výskumov konštatuje, že až každý štvrtý učiteľ prežíva pomerne často veľký stres.

Dôležité výsledky boli zistené aj v Číne.¹ Podľa štúdie Vedecko-výskumného ústavu Štátnej komisie pre telesnú výchovu a šport, zomierajú učitelia skôr než zbytok populácie. 70% z nich sa nedožije 65 rokov, zatiaľ čo priemerná dĺžka života v Číne dosiahla 70 rokov.

Zaujímavé sú aj zistenia, týkajúce sa vzťahu k profesii u starších učiteľov po 20- až 30-tych rokoch praxe.

L. Prick (1986) u holandských učiteľov zistil, že sa znižujú ich profesijné ambície, znižuje sa záujem “dokazovať ostatným, žesom dobrý”, rezignujú na perspektívy profesie, strácajú záujem o prácu s deťmi. Všeobecné charakteristiky tejto skupiny učiteľov sformuloval takto:

- klesajúci pocit uspokojenia z práce s pribúdajúcim vekom;
- klesajúca chuť byť stále medzi deťmi;
- narastajúci pocit fyzického “opotrebovania” a psychického stresu.

Podobné zistenia uvádzajú aj výsledky výskumov u švajčiarskych učiteľov (tiež tam), ktorí sú menej angažovaní, vynakladajú menej energie na prácu v škole, sú nešťastní zo správania sa svojich žiakov a pod.

Aké sú konkrétne príčiny, ktoré spôsobujú u učiteľov stres a následný syndróm vyhorenia?

Autori G. Henning a G. Keller (1996) ich rozdeľujú do troch skupín:

1. individuálne fyzické príčiny - pasivita, bezmocnosť, prenášanie zodpovednosti na iných (žiakov, rodičov, kolegov), strata zmysluplnosti svojej práce, ale aj nadmerná snaha o aktivitu a podávanie vysokých výkonov;
2. negatívne pracovné prostredie - nedostatočné priestory, zlé osvetlenie, vysoká hladina hluku a zlá vnútorná klíma školy;
3. inštitucionálne príčiny - nedostatok času, vyšší počet tzv. problémových žiakov v triedach, narušená komunikácia a kooperácia v zbore, malá možnosť pracovného postupu, slabá finančná odmena za vlastnú angažovanosť.

D. Fontana (1997) konštatuje, že stres je u učiteľov vyvolaný mnohorakými, často navzájom protichodnými nárokmi - zo strany žiakov, kolegov, rodičov, riadiacich pracovníkov.

Ch. Kyriacov (1996) za hlavné zdroje stresu u učiteľov považuje:

- žiakov so zlými postojmi a motiváciou k práci, ktorí často vyrušujú, a všeobecnú nedisciplinovanosť žiakov v triede;
- časté zmeny vzdelávacích projektov a organizácie školy;
- zlé pracovné podmienky, vrátane slabých vyhládok na zlepšenie postavenia;
- časový tlak;
- konflikty s kolegami;
- pocit, že spoločnosť nedoceňuje prácu učiteľov.

Ďalšími zdrojmi záťaže u našich učiteľov sú podľa M. Zelinu (1994) aj finančné problémy, pričom viac ako 50% z nich je so svojím platom nespokojných, a preto sa vyskytuje nebezpečný trend ďalšieho zamestnania, popri svojom hlavnom. 16,5% učiteľov hodnotí vzťahy a atmosféru v zboroch ako veľmi zlú.

U českých učiteľov má nadmerná záťaž, podľa J. Průchu (1997), príčiny najmä v:

- protiklade medzi rozsahom učiva vymedzeného nor-

¹ ALMA MATER, roč. 3, 1993, s.298.

- mou a množstvom času, ktorý je na učivo k dispozícii;
- v povinnostiach učiteľov mimo vyučovania;
 - v stále agresívnejšom správaní sa žiakov voči učiteľom.

Táto problematika je dôležitá z toho hľadiska, že stres znižuje kvalitu výkonu učiteľov, stráca sa pocit uspokojenia z práce a motivácie, čo vedie v konečnom dôsledku k zhoršovaniu vzťahov so žiakmi, k podávaniu horších pracovných výkonov a k celkovej zvýšenej nechuti vykonávať profesiu učiteľa.

Ďalšia požiadavka na osobnosť učiteľa sa týka jeho **odolnosti voči záťaži**. Táto charakteristika súvisí aj s celkovou psychohygienou učiteľa a otvára viacero možností. Jednou z nich môžu byť systematické programy a tréningy zamerané na zvládanie stresu u učiteľov, ako aj práca v oblasti prevencie. Ďalšou z možností by mohlo byť vypracovanie určitej psychodiagnostickej testovej batérie zameranej na odolnosť voči záťaži, ktorá by bola predkladaná ako súčasť pri prijímacích pohovoroch. I keď je to do istej miery diskutabilné, nakoľko

musíme brať do úvahy aj iné premenné - vek uchádzačov a neskoršie pôsobisko učiteľa, kde sú dôležité aj iné faktory: učiteľský zbor, vedenie školy, zloženie triedneho kolektívu, miesto pôsobenia učiteľa a pod.

V uvedených dvoch oblastiach sme sa pokúsili uviesť určité špecifiká, ktoré sú kladené práve na profesiu učiteľov a súvisia aj s ich konkrétnymi osobnostnými charakteristikami, resp. dispozíciami. Tieto oblasti však nie sú jediné, ktorými by sme mohli charakterizovať špecifiká učiteľskej profesie. Existujú aj ďalšie kritériá, ktoré sa už priamo dotýkajú toho, aký by mal učiteľ byť, najmä z hľadiska požiadaviek na jeho osobnosť. Tieto priblížime čitateľovi v niektorom z budúcich čísiel časopisu.

Vychovávateľský poznatok

*Najľahšie je prehnúť,
mám poznatok prostý,
cez koleno ľudí
bez chrbtovej kosti.*

J. Bily

Literatúra:

- Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha, Univerzita Karlova 1993.
 Ďurič, L.: *Výkonnosť a únava učiteľov vo vyučovacom procese*. Bratislava, SPN 1969.
 Henning, C. - Keller, G.: *Antistresový program pre učiteľov*. Praha, Fortál 1996.
 Kariková, S.: *Učiteľ ideálny - učiteľ reálny*. In: *Zborník príspevkov medzinárodnej vedeckej konferencie*. FF UK, Praha 1998 (v tlači).
 Frůcha, J.: *Moderní pedagogika*. Praha, Fortál 1997.
 Zelina, M.: *Osobnosť učiteľa*. *Pedagogická revue*, 42, 1990, č. 3, s. 197 - 209.
 Zoznam ďalšej literatúry je k dispozícii v redakcii.

Summary: *The author focusses on several aspects in teacher activities which are typical for a teacher's profession. She points out some characteristics which differentiate teachers as a social group from other professions.*

K NIEKTORÝM PROBLÉMOM ZAČÍNAJÚCICH UČITEĽOV V PROCESE ICH UVÁDZANIA DO PRAXE

J. Valocký, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: *Prvé pedagogické skúsenosti začínajúcich učiteľov, zisťovanie dotazníkovou metódou na začiatku a konci uvádzacieho procesu. Vývin a formovanie vzťahov k vedeniu školy, uvádzajúcemu učiteľovi, kolegom a žiakom*

Kľúčové slová: *začínajúci učiteľ, uvádzajúci učiteľ, proces uvádzania*

Metodické centrum v Banskej Bystrici sa každoročne podieľa na uvádzacom procese začínajúcich učiteľov stredných škôl odbornými podujatiami, ktoré organizuje na začiatku školského roka. V závere vzdelávania sme začínajúcim učiteľom podali anamnesticko-exploratívny dotazník, zameraný na získanie aktuálnych informácií o podmienkach práce začínajúceho učiteľa, o jeho prvých skúsenostiach z vykonávania učiteľskej profesie. Dotazníkový prieskum odкрýva niektoré špecifické problémy interakcie a komunikácie začínajúcich učiteľov s vedením školy, uvádzajúcimi učiteľmi, pedagógmi školy a samotnými žiakmi.

V uplynulom školskom roku 1997/98 sme dotazník administrovali nielen na jeho začiatku, ale v adaptovanej forme aj ku koncu školského roka, a teda i procesu uvádzania začínajúcich učiteľov do praxe. Otvorené otázky dotazníka dávali začínajúcim učiteľom možnosť možnej a obsiahlejšej odpovede, preto výsledky spracovania sú i pri relatívne menšom počte vrátených dotazníkov (prvé zisťovanie 44, koncoročné zisťovanie 17) podnetné.

1. Začínajúci učelia a vedenie školy

Viac ako 80% začínajúcich učiteľov tak na začiatku, ako aj na konci školského roka uvádza, že vedenie

školy javilo o ich prácu záujem. Pokiaľ však tento záujem na začiatku školského roka charakterizujú začínajúci učitelia ako značný až veľmi vysoký, na konci roka ho 70% všetkých opýtaných hodnotí ako nevýrazný záujem (je to skôr nezáujem ako záujem). Naznačený posun v intenzite záujmu najskôr súvisí s tým, že v počiatočnej fáze vedenie školy frekventovanejšie komunikuje so začínajúcim učiteľom, nakoľko vytvára legislatívne i materiálne podmienky pre jeho prácu, podrobnejšie sleduje začiatok procesu uvádzania a neskôr prenecháva zodpovednosť za priebeh uvádzania viac na uvádzajúcom učiteľovi. Otázkou je, ako sa uvádzajúci učiteľ zhostí svojej úlohy. Je zaujímavé, že neskôr v ojedinelých prípadoch narastá počet extrémnych odpovedí (žiadna podpora, nezáujem tak o uvádzajúceho, ako aj začínajúceho učiteľa, obmedzenie sa na hľadanie chýb...). Pomoc začínajúcim učiteľom zo strany vedenia škôl sa týkala hlavne organizačných, technicko-odborných a legislatívnych otázok zabezpečenia vyučovacieho procesu. Na požiadanie riaditeľa škôl konzultovali so začínajúcimi učiteľmi perspektívu ich pracovného začlenenia a odborného rastu. Časť začínajúcich učiteľov však vytyka vedeniu školy malý záujem o vytvorenie primeraných materiálnych podmienok (učebnice, učebné pomôcky a pod.) a v tomto smere sa ich očakávania splnili len sčasti. Vcelku však začínajúci učitelia vnímajú prístup vedenia školy ako ústretový, so snahou akceptovať ich požiadavky a konzultovať s nimi vzniknuté problémy. Vyššiu mieru nespokojnosti voči vedeniu školy vyjadrili začínajúci učitelia ku koncu školského roka, kedy poukazovali na nepružné riešenie problémov, vyššiu direktívnosť a problematické vzťahy k pedagógom, neadekvátnu odbornú podporu.

2. Začínajúci a uvádzajúci učitelia

V porovnaní s vedením školy začínajúci učitelia kritickejšie hodnotia prístup uvádzajúcich učiteľov. Pri prvom zisťovaní takmer polovica začínajúcich učiteľov uviedla, že uvádzajúci učitelia im venujú značnú pozornosť, v druhej polovici tejto skupiny výrazne prevažuje odpoveď, podľa ktorej sa im uvádzajúci učiteľ venoval len toľko, koľko musel. Pri zisťovaní na konci školského roka začínajúci učitelia uviedli pokles záujmu uvádzajúcich učiteľov o ich činnosť. Popri už uvedenej odpovedi (venoval sa mi len toľko, koľko musel) narastal počet odpovedí typu: venoval sa mi veľmi málo, v 2 prípadoch vôbec sa o mňa nezaujímal. Dôvodom nespokojnosti začínajúcich učiteľov s uvádzajúcimi učiteľmi je malý záujem uvádzajúcich učiteľov navzájom komunikovať, ich malá angažovanosť a motivácia (urobia len to, čo musia, poskytnú radu len vtedy, ak ich o to začínajúci učiteľ požiada). Preto niektorí začínajúci učitelia mali pocit, že boli pre uvádzajúcich učiteľov príťažou, prípadne že ich brali len ako "nutné zlo", ktoré museli

akceptovať. Začínajúci učitelia očakávali od uvádzajúcich učiteľov aktívnejší a zaujatejší poradenský prístup. Podľa väčšiny z nich uvádzajúci učitelia reagovali na ich problémy až vtedy, keď boli o to požiadaní. Ukazuje sa, že menší záujem časti uvádzajúcich učiteľov o aktívny kontakt so začínajúcimi učiteľmi je v prvom rade problémom ich nízkej motivácie a riaditelia škôl by si mali zodpovedať otázku, ktoré kritériá uplatniť pri výbere uvádzajúceho učiteľa a ako zvýšiť jeho motiváciu pre túto činnosť. Navyše nie je vo všetkých prípadoch možnosť, aby uvádzajúceho učiteľa robil učiteľ s tou istou aprobáciou. Na druhej strane aj prílišné zasahovanie do práce začínajúceho učiteľa má svoje negatívne aspekty.

V priebehu uvádzania sa zlepšil osobný kontakt medzi uvádzajúcimi a začínajúcimi učiteľmi. Napriek tomu v závere uvádzacieho procesu prejavili začínajúci učitelia čiastočnú nespokojnosť s prácou uvádzajúcich učiteľov v oblasti didaktiky a metodiky. Pomoc v odbore bola všeobecne hodnotená pozitívne, i keď na začiatku svojho pôsobenia mali niektorí začínajúci učitelia výhrady práve k odbornosti uvádzajúcich učiteľov.

3. Začínajúci učitelia a kolegovia

Zaujímalo nás, ako začínajúci vidia učitelia svojich ďalších kolegov v pedagogickom kolektíve. Ich hodnotenia na začiatku procesu uvádzania sa len veľmi málo líšia od hodnotení na konci uvádzania. Svojich kolegov charakterizujú na jednej strane ako priateľských, kolegiálnych, ochotných pomôcť a bez memorovania a povyšovania sa, na druhej strane im u viacerých prekáža ich konzervatívizmus, rigidita, schematizmus a stereotypizácia, odmietanie názoru mladších kolegov, voči ktorým majú nadradený postoj, sú autokratickí, hyperkritickí a podceňujú ich. Niektorí starší kolegovia (podľa nich) neradi prijímajú zmeny, boja sa straty prestíže, dokonca sa tešia z neúspechu alebo chyby druhých. Začínajúcim učiteľom najviac prekáža to, že sa ich starší kolegovia snažia stále počúvať, podceňujú ich a sami nepripúšťajú, že by sa mohli myliť.

Na žiakoch začínajúci učitelia oceňujú ich otvorenosť, úprimnosť, spontánnosť, vidia ich ako aktívnych, tvorivých, konštruktívnych jedincov. Z negatívnych charakteristík najčastejšie uvádzajú nedisciplinovanosť, celkovo nízku spôsobilosť ovládať svoje správanie na vyučovaní, ktoré niekedy ústi do arogantnosti až drzosti. Frekventovanejšie uvádzajú apatický prístup k učeniu, nezáujem o predmet a dianie na vyučovaní. Celkovo majú na začiatku viac problémov so správaním žiakov ako so zvládnutím učiva. Pri zisťovaní na konci školského roka však naopak začínajú mierne prevažovať problémy s učením (nesystematická príprava, nezáujem až odpor žiaka ku školskej práci).

4. Začínajúci učitelia a ich vysokoškolská príprava

V administrovanom dotazníku začínajúci učitelia

prezentovali i svoj názor na pregraduálnu prípravu z hľadiska reálnych požiadaviek pedagogickej praxe. Za adekvátnu považujú pripravenosť v odbore, nedostatky cítia predovšetkým v didaktike a praxi. Uvedomujú si potrebu zdokonaľiť sa v praktickej aplikovanej psychológii a pedagogike (komunikácia v triede, riešenie konfliktných situácií a vzťahových problémov učiteľ - žiak a pod.). Prípravu na povolanie vo fáze uvádzania im sťažujú aj iné aktivity, ktorými sú nad rámec vyučovacej povinnosti poverovaní vedením školy. Najčastejšie je to triedníctvo, vedenie rôznych krúžkov, súťaží. Ako ďalšie negatívum uvádzajú nedelené triedy, veľký počet žiakov v triedach, vyučovanie v maturitných ročníkoch. V ojedinelých prípadoch je to i veľmi široký odborný záber - vyučujú napríklad niekoľko odborných predmetov, z ktorých mali v rámci svojho štúdia len parciálne semestrálne skúšky. Napokon uvádzali i problémy sociálne (bývanie, dochádzanie a pod.).

Výsledky dotazníkového prieskumu poukazujú na to, že záujem vedenia školy o začínajúcich učiteľov sa sústreďuje na začiatok uvádzacieho procesu, čiastočne na jeho záver. Ťažiskovou je komunikácia začínajúcich

učiteľov s uvádzajúcimi učiteľmi, ktorá má vo viacerých prípadoch epizodický charakter a na začínajúcich učiteľov pôsobí zneisťujúco. Kontakt s ďalšími pedagógmi školy nevnímajú začínajúci učiteľia ako problémový; ak im niečo vadí, je to ich menšia ochota akceptovať nové nápady a podnety, ako i tendencia k unáhleným a zjednodušeným generalizáciám určitých pedagogických situácií. Pokiaľ v prvej polovici uvádzacieho procesu u začínajúcich učiteľov mierne prevažuje otázka ako efektívne zvládať komunikáciu so žiakmi, v jeho druhej časti stáva dominantnejšou otázkou motivácie žiakov pre učenie a zvládnutie metodiky aprobačného predmetu.

Situáciu začínajúcich učiteľov je v porovnaní s inými odbormi špecifická tým, že pokiaľ v iných profesiách existuje možnosť priebežne konzultovať so špecialistom, prípadne potvrdiť si správnosť postupu iným spôsobom, učiteľ vo chvíli, keď predstúpi pred žiakov, musí fungovať "naplno" po stránke odbornej, metodickej i pedagogicko-psychologickej bez ohľadu na to, či učí prvýkrát alebo dvadsať rokov. Preto o význame kvalitného procesu uvádzania nemožno vôbec pochybovať. Predložená analýza dotazníkového prieskumu má za cieľ napomôcť optimalizácii tohto zložitého procesu.

Summary: *The author deals with problems of novice teachers in introducing them into the pedagogical process. He focuses on the quality of their relationship towards the school representatives and compares the changes in the initial and final phase of the introductory process.*

Vážení čitatelia, v Pedagogických rozhľadoch č. 4/98 sme publikovali príspevok J. Medveckého pod názvom Staronový problém - skutočná reforma alebo "pro forma" reforma školstva. Autorovým zámerom bolo, okrem iného, vyvolať diskusiu pedagogickej obce o páľčivých otázkach školstva aj na stránkach nášho časopisu. V tomto čísle Vám predkladáme dve reakcie na spomínaný príspevok. Veľmi nás poteší, ak sa do diskusie zapoja aj ďalší pedagógovia zo všetkých typov škôl.

REFORMA - PROFORMA?

M. Majeriková, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Anotácia: *Krátky pohľad na realizáciu reforiem v školstve na ZŠ od r. 1989. Niekoľko poznámok k výučbe na pedagogických fakultách.*

Kľúčové slová: *netradičné metódy, zefektívnenie výučby, humanizácia školstva, osobnosť dieťaťa, osobnosť učiteľa, najvhodnejšia metóda, riadenie vyučovacieho procesu, školské systémy, sloboda*

Moja reflexia je reakciou na článok J. Medveckého z Metodického centra z B. Bystrice, ktorý bol publikovaný pod názvom Staronový problém - skutočná reforma alebo "proforma" reforma školstva.

Som absolventkou pedagogickej fakulty, s aprobáciou pre 1. stupeň ZŠ. Dovolím si polemizovať s názorom autora článku týkajúceho sa realizovania reforiem v školstve ako na 1. stupni, tak aj na vysokej škole pre prípravu budúcich pedagógov. Počas štyroch rokov na fa-

kulte som absolvovala množstvo seminárov a prednášok o humanizácii a o zavádzaní netradičných metód do vyučovania. Počas praxe som mala možnosť overiť si, ako to "funguje". Viaceré učiteľky sa nechali týmto spôsobom výučby "zviest". Koncepcia výučby na PF je založená na ucelenom obraze o priebehu vyučovania, o metódach, o teoretickej úrovni učiteľa, ale aj o praktickom využívaní nových metód, ktoré majú prispievať k zefektívneniu výučby, a o problémoch, ktoré môžu



F. Farkašová: Nimmický park '98 (suchý pastel)

učiteľa zastihnúť priamo vo vyučovacom procese. Tu sa študenti “učia byť učiteľmi” ako v teoretickej, tak aj praktickej rovine. Väčšina metodicky zameraných hodín ponúka študentom hneď na hodine vyskúšať si svoje schopnosti učiť a s pomocou učiteľa - metodika opravovať chyby, ktoré by sa vo vyučovacom procese nemali objavovať. Osobnosť učiteľa ako vieme, nie je vnímaná iba na teoretickej úrovni alebo na základe súhrnu jeho profesionálnych vedomostí. Učiteľ musí byť v prvom rade ČLOVEK. Je to pozadie celej prípravy na pedagogickej fakulte.

Je pravda, že proces humanizácie školstva sa deje trochu pomaly, ale predsa. Učiteľ je pre dieťa linkou dôvery, opatrovateľom, mamou, ochranným krídlom... A musí tým všetkým byť, nakoľko si to osobnosť dieťaťa vyžaduje. Slabé finančné ohodnotenie práce učiteľa je, žiaľ, tiež faktom. S tým, myslím si, súhlasí každý. Mnohí učitelia na základných školách ide podľa nových netradičných spôsobov vyučovania a nemajú pocit, že by sa toho báli (ide o 1. stupeň ZŠ). Kým tieto deti - zvyknuté na netradičný spôsob výučby prídu na stredné školy, prejde ešte veľa času. Teda aj autor článku si na ne bude musieť počkať. Existuje množstvo alternatívnych škôl a tried, do ktorých prichádzajú aj naši študenti, ktorí, ako som už spomínala, sú oboznámení, dokonca školení na učenie v takýchto triedach a zavádzajú ho aj do bežných tried.

Je pravda, že veľká časť študentov, ktorí ukončili štúdium na PF, nevykonáva prácu učiteľa. Je možné, že je to problém finančného ohodnotenia aj tak náročného povolania? Možno.

A teraz niečo bližšie k výučbe. Štúdium je rozdelené do ôsmich semestrov. V rámci každého z nich je možné vybrať si voliteľný predmet. Medzi voliteľné predmety patria aj rôzne netradičné metódy vyučovania, ako napríklad integrované tematické vyučovanie, waldorfské školy, otvorené vyučovanie, skupinové vyučovanie a podobne. Na týchto hodinách sa prezentujú praktické

ukážky učiteľom - metodikom odučených hodín. Študentom odpovedá na otázky o problémoch vzniknutých na takejto hodine. Hodiny sú orientované prakticky, čo znamená, že sú maximálnou pomocou pre študenta, ktorý sa rozhodne učiť takýmto spôsobom. Na druhej strane to otvára možnosti pre slobodný výber pre študenta najvhodnejšej metódy, ktorú neskôr využije.

Okrem toho sa na každej metodickej hodine každého predmetu využíva podobný spôsob. Ale neučí metodik, ale študent. Priamo na hodine si môže odučiť tému, ktorú si na začiatku semestra vyberie.

Teoretická príprava sa realizuje väčšinou v prvých štyroch semestroch. Aj keď sa študenti bránia množstvu učiva, nakoniec musia zvládnuť aj toto, pretože je nepredstaviteľné, aby učiteľ vedel menej ako jeho žiaci. Okrem toho sa praktické vedomosti a skúsenosti dajú stavať iba na pevnom teoretickom základe. Samozrejme, sú prípady, kedy to platiť nemusí. Ale väčšinou musí učiteľ riešiť problémy z hľadiska pedagóga aj psychológa naraz. Každý jeden predmet vyučovaný na PF je rovnako potrebný a nenahraditeľný. Aj keď sú niektorí presvedčení o opak.

Nie na každej PF majú študenti možnosť absolvovať potrebné množstvo praxe kvôli zlej finančnej situácii. Avšak nie je pravda, že prax ostáva v pozadí. Mohlo by jej byť viac, ale to neznamená, že je jej málo. Každý semester naši študenti absolvujú prax (ako nácvy, tak aj samotné vedenie hodiny) stále na inej škole a v inej triede, aby si vyskúšali učenie rôznych vekových skupín. Učia rôzne predmety na základe predtým odkonzultovanej prípravy. Vyžaduje sa, aby bola hodina odučená originálne, nie tradične.

V autorovom článku bol návrh pre budúceho pedagóga, ktorý by mal odučiť istý počet hodín na škole, na ktorej bude v budúcnosti pôsobiť. Nevie si dosť dobre predstaviť, ako by sa realizoval tento plán. Študenti, ktorí sú z iných miest by takto boli ukrátení o odborné zhodnotenie hodiny. A naopak ich učitelia by nemuseli vedieť celistvo posúdiť ich schopnosť riadiť vyučovací proces.

Ešte by som sa chcela vyjadriť k odlišnému platovému ohodnoteniu jednotlivých učiteľov. Existuje určitá forma odlišenia, a to formou špičkového pracovníka. Ako to funguje v praxi? Je to naozaj dobrý spôsob? A ako je to s výberom učiteľov na tieto “posty”? Na tieto otázky a na otázky finančného ohodnotenia by mohol odpovedať niekto kompetentnejší.

Je pravda, že nie na všetkých ZŠ sa robia reformy a nie všade to “klape”, ale myslím, že snaha je. Sú isté školské systémy, ktoré sa nedajú realizovať v našom školstve, ale po menších úpravách to ide. No na veľké zmeny treba aj viac času. Ak sa s tým budeme veľmi

ponáhľať, môžeme urobiť viac zla ako dobra. A možno by nezaškodilo trochu viac tolerancie zo strany učiteľov, ktorí učia tradičným spôsobom, voči kolegom, ktorí sa realizujú netradične.

Tak ako sa dom nedá stavať bez plánu, ani učiť sa nedá bez novej koncepcie. Myslím, že v najbližšom období uvidíme aj výsledky (kto ich ešte nevidí). Veľa

učiteľov nespí na vavrínoch predošlých rokov a mnohí sa chcú realizovať "po novom". Hľadáme sami seba a svoj spôsob, akým uplatniť slobodu v riadení vyučovacieho procesu a vieme, že je to sloboda, ktorá zaväzuje.

Týmto článkom som chcela obhájiť učiteľov, ktorí sa napriek zlej finančnej situácii snažia obohatiť vyučovací proces, a tak prispieť k reforme školstva.

Literatúra:

Medvecký, J.: *Staronový problém - skutočná reforma alebo "proforma" reforma školstva. Pedagogické rozhľady 1998, č.4, s.1-4.*

Summary: *The article is her reaction to J. Medvecký's article on humanisation of our education. In her opinion it is a "pro forma" reform in many cases. She presents her experiences from secondary schools, university and PhD. Study at the Faculty of Education, M. Bel University.*

POZNÁMKY O PRÍPRAVE UČITEĽOV

M. Šimkuláková, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Anotácia: *Potreba rozšíriť informovanosť o možnostiach získavania a využívania fundraisingových akcií. Niekoľko vlastných skúseností a poznámok k príprave budúcich učiteľov.*

KLúčové slová: *ľudské zdroje, manažment, časový manažment, fundraising, analýza, príprava budúcich pedagógov, memorovanie, vedomosti a zručnosti*

Článok J. Medveckého, ktorý bol publikovaný v Pedagogických rozhľadoch (1998, č. 4) pod názvom Staronový problém – skutočná reforma alebo "pro forma" reforma školstva ma inšpiroval k zamysleniu sa nad príčinami problémov v základnom a strednom školstve. Rovnako bol pre mňa podnetom na sumarizáciu vlastných skúseností z čias prípravy na učiteľské povolanie (som absolventkou FFUK Bratislava z roku 1997).

Autor spomenutého článku definoval problémy základných a stredných škôl. Načrtoľ aj isté alternatívne riešenia zmienených problémov. Realizácia načrtnutých riešení si vyžaduje investície (a nielen finančné). Čo sa týka tých finančných, zo skúseností vieme, že akékoľvek presadenie nových prístupov stroskotáva obyčajne na probléme ich nedostatku. Zo štátneho rozpočtu do oblasti školstva nemožno v dohľadnej budúcnosti očakávať výraznú finančnú pomoc. Ak chceme veci zmeniť, zostáva nám obrátiť sa len na vnútorné a mimorozpočtové zdroje. Pod vnútornými zdrojmi mám na mysli zdroje ľudské, manažment. Práve tu vidím jednu z príčin problémov spomenutých v článku Jozefa Medveckého. Zahraniční lektori pôsobiaci na slovenských základných a stredných školách sa pozastavujú nad tým, že slovenskí učitelia odchádzajú po poslednej vyučovacej hodine zo školy domov. Napríklad v USA zostáva učiteľ ešte minimálne hodinu po poslednej vyučovacej hodine

v škole a venuje sa príprave učebných pomôcok alebo metodických postupov.

Ďalšou príčinou je nepostačujúci manažment základných a stredných škôl. Predovšetkým nedostatočná informovanosť o možnostiach získavania a využívania fundraisingových akcií. Vedenie škôl by malo byť oboznamované prostredníctvom školských správ alebo metodických centier o aktuálnej ponuke nadácií, neziskových organizácií a ponúk z Európskej únie. Zároveň by mal byť iniciovaný kurz pre riadiacich pracovníkov, obsahom ktorého by bolo vypracúvanie návrhov projektov a možnosti využívania fundraisingu (ak sa tak ešte nestalo)¹. Riadiacim pracovníkom sa tak otvoria možnosti získavania ďalších motivácií pre učiteľov. Ak sa učiteľ zapojí do projektu, riadiaci pracovník by ho mal plne podporiť a nájsť zdroje ocenenia.

Riešeniu problému efektívnosti využívania pracovného času by mohla pomôcť analýza využitia pracovného času pedagogických pracovníkov na školách a následné zodpovedanie otázok: Koľko z pracovného času zaberajú administratívne záležitosti? Má učiteľ čas študovať nové prístupy a následne ich overiť v praxi?

Jednou zo schodných ciest riešenia tohto problému by mohlo byť prepojenie pedagogických fakúlt s fakultami ekonomickými. Študenti pripravujúci sa na

¹ Niektoré základné školy v Banskej Bystrici už spolupracovali pri realizácii fundraisingových akcií, kontrétne s Nadáciou Zdravé mesto vznikla akcia "Deti deťom", výťažok ktorej šiel na podporu aktivít základných škôl.

budúce povolanie učiteľa by tak mali možnosť oboznámiť sa s otázkami manažmentu a predovšetkým časového manažmentu.

Zvýšenie počítačovej gramotnosti u pedagogických pracovníkov a budúcich učiteľov je v dnešnej dobe nevyhnutnou podmienkou pre efektívnejšiu prácu. V tejto súvislosti spomeniem len jeden príklad. Školstvo dostalo multilicenciu na softvér od firmy Microsoft. Študenti pedagogických fakúlt nie sú vedení k tomu, aby sa naučili užívať tento softvér, s ktorým sa skôr či neskôr stretnú na svojom budúcom pracovisku. Ak si predstavíme, koľko prostriedkov muselo školstvo vynaložiť ma počítačové vybavenie, je až škandalózne jeho percentuálne využitie (mimochodom, koľko základných škôl posielala faxy a e-mailly cez internet?). To je jeden zo spôsobov ušetrenia finančných prostriedkov, ktoré môžu byť použité na ďalšie vzdelávanie učiteľov, nákup pomôcok...

J. Medvecký sa vo svojom príspevku zmienil o humanizácii školstva a o príprave budúcich učiteľov. V nasledujúcej časti príspevku by som preto chcela vyjadriť vlastné skúsenosti z tak teoretickej, ako aj praktickej prípravy na učiteľské povolanie. Ako som už spomínala, som absolventkou filozofickej fakulty. Väčšina odborných seminárov na tejto fakulte bola zameraná na prácu s konkrétnym textom, na prácu s literatúrou. V rámci čiastkových skúšok sa vyžadovala schopnosť nielen prezentovať namemorované fakty, ale prostredníctvom faktov hľadať súvislosti, odhaľovať isté príčiny a zákonitosti, čo považujem za nesporný prínos pre ďalšiu prácu budúceho učiteľa. Kriticky sa musím vyjadriť k poňatiu štátnych záverečných skúšok. V rámci štátnych skúšok považujem za zbytočné duplicitné prezentovanie faktov, ktorých zvládnutie bolo overené v rámci čiastkových skúšok. Stojí za zamyslenie, aký by mal byť kvalitatívny posun od čiastkovej skúšky ku skúške štátnej, teda celková koncepcia štátnej skúšky.

V rámci odborných seminárov by mal byť venovaný väčší priestor takým problémom, ako je:

- vyhľadávanie zdrojov informácií,
- spôsob stanovenia hypotézy,
- spôsob vytyčenia problému a jeho následného uchoopenia, spracovania,
- tímová práca (v zmysle čiastkového spracovania komplexného problému, ktoré by viedlo k následnej diskusii a uvedomeniu si zodpovednosti za svoj diel odvedenej práce),
- intedisciplinarita.

Veľkým prínosom bola pre mňa možnosť oboznámiť sa s rôznymi pedagogickými koncepciami, prístupmi k žiakovi v rámci seminárov z pedagogiky. Za zvlášť inšpiratívne považujem informácie o rôznych alternatívnych pedagogických systémoch a následnú možnosť hospitovať na vybraných typoch alternatívnych škôl. Seminára z učiteľskej psychológie boli zamerané nielen

na historický exkurz jej osobnosťami, ale predovšetkým na rozvíjanie tvorivosti učiteľa a následne žiaka.

Z môjho pohľadu nedostačujúcim zo strany týchto seminárov bolo venovanie sa krízovým situáciám. Koľko z budúcich učiteľov vie ako postupovať, ak je žiak týraný? Ako detektovať, že žiak je pod vplyvom drogy, psychotropnej látky? Ako sa správať pri sexuálnom zneužívaní?

Ďalšími dôležitými problémovými oblasťami, ktoré boli v obsahovej náplni týchto seminárov zastúpené len okrajovo, sú:

- spôsob vedenia vyučovacieho procesu v prípade etnickej zmiešanej triedy,
- prechod učiteľa z roly tútora na rolu facilitátora.

Čo sa týka predmetovej didaktiky, za najväčšie negatívum považujem absenciu modelových hodín, nedostatok času a priestoru na tvorbu a využitie učebných pomôcok.

K zlepšeniu priebehu pedagogickej praxe by prispela užšia spolupráca medzi katedrami a školiacimi učiteľmi. Veľakrát som mala pocit, že školiaci učiteľ neposkytol študentovi objektívne hodnotenie z obavy, aby mu ním nepoškodil. Práve z takýchto dôvodov by príslušné katedry mali vysvetliť zmysel týchto hodnotení. Hodnotenia by mali byť spätnou väzbou pre katedry, mali by pomôcť k lepšej pripravenosti učiteľa.

Ak hovoríme o spätných väzbách, tak jedným z konkrétnych prejavov humanistického prístupu by bolo zavedenie písomného hodnotenia kantorov. Študent by tak získal priestor na vyslovenie a obhájenie vlastného názoru a tiež uvedomenie si zodpovednosti za vlastný názor. Táto forma hodnotenia by sa nemusela obmedzovať len na vysoké školy. Považujem to za jeden z prostriedkov smerujúcich k princípom demokracie.

Mojím zámerom nebolo zneogovať všetko, čo sa snaží filozofická fakulta poskytnúť študentom. Na základe vlastných skúseností som len chcela upozorniť na isté momenty a zároveň aj vysloviť isté návrhy.

V súčasnosti pracujem na Pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici ako interná doktoranta. Mám tak možnosť porovnať charakter a smerovanie týchto fakúlt. Príprave na prax sa na Pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici v porovnaní s Filozofickou fakultou v Bratislave venuje nepomerne väčší priestor. Problém sa vynára zo strany presne opačnej. Nepodceňuje sa smerovanie k istej "vedeckosti" alebo lepšie - k dosiahnutiu "istého" spôsobu myslenia? Je vôbec priestor v rámci štyroch rokov a nepopierateľne širokej obsahovej náplne (týka sa to učiteľstva I. stupňa) na vytvorenie predpokladov k takémuto smerovaniu? Treba si uvedomiť, že pedagogická fakulta nie je inštitútom na prípravu učiteľov, ale je časťou univerzity. A práve to by malo byť garanciou, že študenti sa nestanú len zručnými učiteľmi, ale aj ľuďmi, ktorí dokážu problémovo myslieť,

samostatne pracovať s literatúrou, klásť si otázky a hľadať na ne odpovede.¹

Je naivné myslieť si, že úlohou pedagogických a filozofických fakúlt je vychovať hotového učiteľa. Dôležité je, aby fakulty poskytli budúcemu učiteľovi také infor-

mácie, skúsenosti, spôsoby a možnosti prežívania, aby on pochopil, že hotovým učiteľom sa nestane nikdy v živote, že ho čaká dlhá cesta - na nej mu má byť najväčšou pomocou to, čo sa naučil počas svojej prípravy - a poslanie byť učiteľom nielen deťom, ale aj sebe samému.

Literatúra:

Medvecký, J.: *Staronový problém - skutočná reforma alebo "proforma" reforma školstva. Pedagogické rozhľady 1998, č.4, s.1-4.*

Summary: *The article is her reaction to J. Medvecký's article on humanization of our education. In her opinion it is a "pro forma" reform in many cases. She presents her experiences from secondary schools, university and PhD. study at the Faculty of Education, M. Bel University.*

AKO ZLEPŠIŤ POZÍCIU VEDÚCEHO PREDMETOVEJ KOMISIE NA GYMNÁZIU?

E. Porubská - M. Vydrová, Gymnázium Považská Bystrica

Anotácia: *Pohľad na prácu a problémy vedúcich predmetových komisií. Ich postavenie na škole. Návrhy na zlepšenie existujúceho stavu.*

Kľúčové slová: *vedúci predmetovej komisie, štatút, legislatíva*

Poznanky z februárového klubu riaditeľov "severných gymnázií" v Martine nás inšpirovali k zamysleniu sa nad jedným z problémov personálneho riadenia škôl - ako skvalitniť a pritom neskomplikovať prácu vedúceho predmetovej komisie, ako pri súčasnom stave legislatívy a financií urobiť aspoň malý posun k zvýšeniu príťažlivosti tejto funkcie. Význam práce vedúceho predmetovej komisie (ďalej len PK) pre školu je zrejмый, rozsah jeho povinností, právomocí, spôsob hodnotenia a oceňovania jeho práce a na základe toho úroveň jeho statusu na škole súvisia s tradíciami školy, riadiacim štýlom riaditeľa, osobnostnými rysmi vedúci PK a pod. Preto je pozícia vedúcich PK na konkrétnych školách v niečom podobná (hlavne v množstve a obsahu práce, v spôsobe ustanovenia PK, predmetovom zložení komisie), v niečom odlišná (najmä v miere právomocí, postavení v organizácii chodu školy).

Za najdôležitejšie zdroje problémov pri riadení vedúcich PK považujeme:

1. nedostatočne presne vymedzené práva a povinnosti vedúceho PK v štatúte predmetovej komisie;
2. výrazný nepomer medzi povinnosťami a kompetenciami - veľa práce, málo kompetencií;
3. nedostatok času vedúceho PK na prácu s členmi PK, preťaženosť inými úlohami;
4. nedostatočná motivácia - morálne ani finančne ohodnotenie nevyvažuje nepríjemné stránky funkcie vedúceho PK (aj preto sa vyhýbajú hodnoteniu členov PK).

Dôsledkom týchto príčin je, že do funkcie vedúceho

PK sa kvalitní učitelia nehrnú a keď sa vedúcimi PK stanú, spravidla po 2-3 rokoch z nej odchádzajú s výdychom úľavy. Ak si uvedomíme, že po 2 rokoch získa vedúci PK práve dostatok skúseností na to, aby túto prácu robil dobre a že ide o ľudí, ktorí sú spojovacím mostom medzi vedením školy a celým pedagogickým zborom, ukazuje sa problém stabilizácie vedúcich PK ako jeden z najdôležitejších v oblasti personálnej práce.

Ak chceme, aby vo funkciách vedúcich predmetových komisií boli výrazné osobnosti (nie ten, kto ešte nebol vedúcim PK), ktoré naozaj budú zodpovedať za vykonanie všetkej tej rozsiahlej práce, mala by sa aj u nás, rovnako ako v anglosaských krajinách, stať funkcia vedúceho PK kariérovým miestom v štruktúre riadenia školy. Človek na tomto poste by mal používať okrem finančných výhod aj vážnosť kolegov, ako aj okolia školy. Na tom, aby sa v našich slovenských podmienkach tento idylický obraz stal skutočnosťou, budeme zrejme pracovať ešte dlho. Dovtedy však vedenie škôl môžu urobiť aspoň zopár krokov. Niektoré z nich vyžadujú zmeny v legislatíve a prísun financií, niektoré možno urobiť aj bez nich. Potrebné je:

- v štatúte jasne vymedziť povinnosti a kompetencie vedúceho PK, s dôrazom na významné posilnenie kompetencií (zverejniť v pedagogickom zbere, v poradných orgánoch riaditeľa školy apod.)
- vytvoriť im časový priestor na prácu - skrátenie úväzku podobne ako u výchovného poradcu by bolo vhodnou legislatívnou zmenou. V súčasných podmienkach sú mož-

² Práve tieto problémy boli, dá sa povedať, jednými z kľúčových, ktoré odzneli na konferencii "Príprava učiteľstva I. stupňa". Konferenciu organizovala Pedagogická fakulta UMB, Katedra pedagogiky 26. - 27. januára 1999.

né napr. vhodné rozvrhové úpravy, nezaťažovanie ho úlohami, ktoré môžu splniť iní (triednictvo, krúžky ...);

- vedúcemu PK garantovať fixný, relatívne vysoký osobný príplatok za vedenie PK (vynaložiť maximálne úsilie na udržanie tejto sumy i pri poklese objemu finančných prostriedkov počas školského roka) atď.;
- zvýšiť vážnosť funkcie vedúceho PK (napr. častejšie zisťovať ich názory, prizývať ich k rozhodovaniu, pravidelne ich menovať do komisií pre opravné a komisionálne skúšky, podporovať ich iniciatívu, pomáhať pri realizácii návrhov) atď.;
- umožniť vedúcim PK kvalitné vzdelávanie v oblasti psychodidaktiky, výpočtovej techniky, ale hlavne personalistiky (vedenie tímov, hodnotenie, komunikačné tréningy), časového manažmentu a ďalších potrebných oblastí. Niekoľkokrát ročne urobiť napr. pedagogický deň s lektorom MC, psychológom a pod. pre vedúcich PK v mimovyučovacom čase (tréningy pre malé skupiny ľudí, témy konzultovať s MC).

Formuláciu návrhu jednotného štatútu vedúceho PK pre všetky gymnáziá v SR nepovažujeme za možnú ani vhodnú, preto uvádzame len niektoré námety štatútu predmetovej komisie.

Povinnosti

Vedúci PK zodpovedá riaditeľovi za odbornú a metodickú úroveň vyučovania predmetu, a preto:

- zabezpečuje, aby sa PK aspoň 2x ročne venovala riešeniu metodických problémov;
- robí pedagogické pozorovania, vyhodnocuje ich, záznamy predkladá vedeniu školy;
- zodpovedá za správnosť vypracovania tematických plánov, ponukových listov voliteľných predmetov pod;

- sleduje odborný a metodický rast členov PK (vedie evidenciu o účasti na vzdelávaní, zabezpečuje prenos informácií zo vzdelávania medzi členmi PK);
- zodpovedá za odbornú správnosť a celkovú úroveň vypracovania maturitných tém, všetkých alternatív testov na prijímacie pohovory (SJ a L, M);
- eviduje mimoškolskú činnosť učiteľov svojej PK a úspechy žiakov (prácu v krúžkoch, olympiádach, SOŠ, krátkodobé súťaže apod.);
- určuje garantov riaditeľských testov za jednotlivé ročníky, rieši prípadné odborné a metodické rozpory pri tvorbe a oprave testov.

Právomoc

Vedúci PK vedie podrobný a aktuálny prehľad o práci členov PK a preto má:

- závažný poradný hlas pri tvorbe úväzkov, rozvrhu hodín, obsadzovaní voliteľných predmetov vyučujúcim;
- právo usporiadať požiadavky jednotlivých vyučujúcich na nákup učebných pomôcok, literatúry podľa poradia naliehavosti;
- má právo rozhodnúť o pridelení zodpovednosti za kabinety, knižnice v predmetoch, ktoré patria do pôsobnosti PK;
- v prípade vyššieho záujmu a obmedzených možností rozhoduje o tom, ktorý z členov PK sa zúčastní akcie (jazykový, lyžiarsky kurz...);
- rozhoduje o 70% osobného príplatku, resp. o odmenách členov PK.

Na iných školách sa zrejme nájdu mnohé ďalšie nápady na zlepšenie pozície vedúcich PK na škole a na zníženie ich "úmrtnosti". Každý krôčik, ktorý v tejto oblasti urobíme, skvalitní prácu aj atmosféru školy.

Summary: The author deals with the main problems of heads of departments, their status and duties. She presents several suggestions on how to improve their position and work.

ŠPECIFIKÁ HODNOTENIA HUDOBNEJ, VÝTVARNEJ, TELESNEJ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

L. Horňák, Metodické centrum Prešov - J. Mačej, ZŠ (Ďumbierska ul.) Prešov

Anotácia: Slovné hodnotenie a klasifikácia na 1. stupni ZŠ. Špecifiká slovného hodnotenia hudobnej výchovy, výtvarnej a telesnej výchovy.

Kľúčové slová: slovné hodnotenie, žiak 1. stupňa ZŠ, špecifiká hodnotenia, klasifikácia, výchovné poruchy

Hodnotenie žiakovej práce v škole a jeho kritériá vždy boli a budú a sú v centre pozornosti pedagogickej ale aj laickej verejnosti. Aj v súčasnosti v našom školstve, ktoré nastúpilo trend humanizácie, otázky hodnotenia vystupujú do popredia, a to najmä na 1. stupni základnej školy. Polemiky okolo hodnotenia školských výkonov

žiacov, ktoré sa permanentne objavujú v pedagogickej tlači, svedčia o postupnej kryštalizácii názorov na funkciu hodnotenia a klasifikácie žiakov v našom školstve.

V humanistickom prístupe je dôležité najmä to, ako sa žiaci cítia v situácii vzdelávania, a nie to, čo vedia, alebo aké výsledky dosahujú v pamäťových skúškach.



F. Farkašová: Chalúčky v Osturni

Z takto ponímaného prístupu ku žiakovi vyplývajú aj nutné zmeny v doterajšom spôsobe ich hodnotenia a klasifikácie.

Najmarkantnejšie zmeny v spôsoboch hodnotenia zaznamenávame na základnej škole, a hlavne na jej prvom stupni. Otázka znie, či sú učitelia v praxi, ale aj budúci učitelia, študujúci na pedagogických fakultách, pripravovaní na tieto zmeny. Nehovorí sa o týchto zmenách viac, ako sa koná?

Najväčším nedostatkom hodnotenia a klasifikácie na 1. stupni ZŠ je, podľa nášho názoru, preferovanie nosných predmetov (najmä slovenského jazyka a matematiky) na úkor výchovných predmetov, čo sa prejavuje aj v ich odlišnom spôsobe hodnotenia na drvinej väčšine základných škôl Slovenska. Tento nedokonalý systém hodnotenia a klasifikácie, ktorý preferuje pamäť a logické myslenie (resp. na 1. stupni ZŠ jeho rozvoj), nepostihuje adekvátne celú osobnosť žiaka, jeho nadanie, vlohy a schopnosti. To, že je žiak slabý v matematike alebo v materinskom jazyku, vyjadríme na vysvedčení štvorkou či päťkou, ale to, že je výborný v hudobnej, výtvarnej či telesnej výchove, vyjadríme v kategórii hodnotenia určitého výkonu nezmyselným slovom "absolvoval". Z tohto nedokonalého systému hodnotenia a klasifikácie vyplýva skutočnosť, že v konečnom dôsledku učiteľ, ale aj škola ako inštitúcia uprednostňujú klasifikované predmety pred neklasifikovanými. V praxi to vyzerá tak, že žiak, ktorý slabo prospieva napr. v matematike, ale pekne kreslí, je v škole hodnotený súdmi typu "Je to slabý žiak, ale pekne kreslí." Z takýchto a podobných výrokov cítiť, že pre žiakovú školskú úspešnosť nie je podstatné to, či je dobrý výtvarník, hudobník, či je manuálne zručný a pod., ale to, akú známku má hlavne z matematiky a materinského jazyka.

Z týchto dôvodov sa chceme viac upriamiť na špecifiká hodnotenia hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy na 1. stupni ZŠ, ktoré sa neklasifikujú, ale hodnotia sa slovne. Ešte predtým ale chceme upozorniť, že aj slovné hodnotenie – okrem nesporných výhod, ktoré sú uvedené v pedagogických dokumentoch ako aj v odbornej

literatúre, a preto sa o nich nebudeme zmieňovať – skrýva v sebe nebezpečenstvo nedostatočného zvládnutia zo strany učiteľa (od nevyužitia jeho predností až po jeho zneužitie). Nebezpečenstvo preto, lebo Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov základných škôl (1994), hovoria tiež o právomociach učiteľa pri slovnom hodnotení, o fakte, že je v jeho kompetencii určovať rozsah a štruktúru slovného hodnotenia jednotlivých predmetov, ako aj priebežného a súhrnného hodnotenia žiaka.

Aké sú teda špecifiká hodnotenia hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy na 1. stupni základnej školy?

Hlavným dôvodom neklasifikovania hudobnej výchovy boli najmä rozdielne schopnosti, talent žiakov, a to hlavne v súvislosti s hudobnými prejavmi žiaka (spevom, hrou na hudobný nástroj atď.). Nemôžeme predsa objektívne hodnotiť (a už vôbec nie klasifikovať) žiaka, ktorý trpí dysmúziou, laicky povedané, nemá hudobný sluch. Takýto žiak buď nepočuje správne výšku vnímaných tónov, a preto ich nevie ani reprodukovať, čiže nevie dobre spievať, alebo tóny hudby vníma správne, ale reprodukovať ich nevie. Aktivita a záujem o predmet sa odvíjajú od schopností žiaka. Ak by sme mali "klasifikovať" aktivitu dysmuzického žiaka v Hv, asi by dobrú známku nedostal a keď, tak len preto, že sa do aktivity nútil. Záujem o určitú činnosť je tiež podstatne podmienený úspešnosťou v tej-ktorej činnosti. To je pohľad na schopnosti, nadanie a talent v hudobnej výchove. Problematickejšie bude stanovisko k faktu, že aj v Hv sa žiaci učia určitým vedomostiam, ktoré sú dôležitým pre všeobecnú vzdelanosť. Nepoznať národných skladateľov, či aspoň základy hudobnej teórie sa nebude ani v budúcnosti považovať za prednosť. Do popredia teda vystupuje protirečenie medzi schopnosťami žiaka v Hv (ktoré môžu byť aj veľmi slabé) a medzi schopnosťou naučiť sa fakty z hudobnej histórie národa. Problémom číslo jeden ale ostáva prakticky nehodnotenie Hv na vysvedčení. Slovíčko "absolvoval" nehovorí nič o hudobných schopnostiach, aktivite a záujme žiaka o hudobnú výchovu, a to tak v prípade vynikajúceho žiaka z Hv, ako aj žiaka v tomto predmete veľmi slabého.

Špecifikom vo výtvarnej výchove v minulosti bolo klasifikovanie výtvarných prác žiakov. Na jednej strane sa vyžadovala a podporovala individualita a na druhej strane tu bol učiteľ, ktorý túto individualitu "objektívne" oznámkoval. O záujme a aktivite vo výtvarnej výchove platí to isté, čo bolo spomenuté už pri Hv. Kto pekne kreslí, rád kreslí, kto kreslí či maľuje škaredo, robí to nerád. A čo je to pekne alebo škaredo? Kto objektívne zhodnotí výtvarný prejav žiaka? Samozrejme, aj vo Vv významnú úlohu zohrávajú schopnosti a talent žiaka. Ale aj tu je jeden problém. Menej schopnému žiakovi neklasifikovanie vyhovuje. Schopnému, ktorý je "schopný" vo všetkých predmetoch, prakticky tiež. Ale čo so žia-

kom, ktorý je slabý v matematike a slovenčine, ak je najšikovnejší z triedy vo Vv? Na vysvedčení máme pre neho pripravené klasické "absolvoval". Učiteľia z praxe sa sťažujú na zníženú motiváciu žiakov. Často, keď sa im už od začiatku výkres nedarí, nesnažia sa ho ani opraviť, ani dokončiť. Žiaci menej kreslia aj doma, pretože nemusia. Otázka do diskusie znie: Nie je potrebné tak, ako všetko ostatné, aj motorickú zručnosť v kreslení a maľovaní? Nebude to mnohým žiakom v budúcnosti chýbať (napr. budúcim učiteľom a pod.)?

Výhody slovného hodnotenia sú naopak v tom, že žiak je slobodnejší, učiteľ sa mu snaží čo najviac priblížiť a vyhovieť jeho potrebám. Slovné hodnotenie dáva veľkú možnosť ohodnotenia originality výtvarného prejavu, štýlu práce, obsahu, čo sa v známke jednoznačne neprejaví.

To, že sa telesná výchova na 1. stupni ZŠ neklasifikuje, vyvolalo (tak ako v Hv a Vv) protichodné reakcie. V každom prípade sa nám zdá, že Tv je na "neklasifikovanie" najviac vhodná. Učiteľia sa obávali zníženia jej vážnosti, potrebnosti, prestíže u žiakov a verejnosti, a tiež zníženia spoločenského uznávania práce učiteľa Tv. Pre nedostatočnú pripravenosť učiteľov Tv na slovné hodnotenie (nie ich vinou) sa sčasti tak aj stalo. Žiaci si častejšie ako predtým "zabúdajú" úbory, sú chorí a pod. Na druhej strane sa odstránili (v prospech slabších žiakov v Tv) niektoré necitlivé, neprimerané prístupy učiteľa, bazirujúceho na výkonoch, a necitlivá klasifikácia žiakov, ktorí nemajú pre požadované výkony zdravotné, somatické a psychické predpoklady. V 1. až 4. ročníku ZŠ sa ale v praxi vyskytovali predovšetkým jednotky. Názory z praxe sú aj také, že nevyhovujúce materiálne podmienky na mnohých školách, nedostatočná pripravenosť učiteľov na vyučovanie Tv nie sú zárukou toho, aby klasifikácia mohla plniť svoju funkciu. Problémom 1. stupňa ZŠ po zavedení slovného hodnotenia Tv je, že sa znížili nároky na prípravu učiteľa (len subjektívne), čo vyhovuje prefeminizovanej ZŠ a často aj vyššiemu vekovému priemeru učiteľov na tomto stupni ZŠ. Neklasifikovaním by nemala klesať úroveň telesnej výchovy, ale naopak, mal by sa podchytiť spontánny záujem detí o pohybovú aktivitu, bez strachu zo zlých známok.

To, aké sú názory na slovné hodnotenie výchov, snažili sme sa u učiteľov 1. stupňa ZŠ zistiť prieskumom. Cieľom prieskumu bolo aj zisťovanie toho, aký vplyv má slovné hodnotenie výchov na žiakov.

Na našom prieskume sa zúčastnilo 36 učiteliek a učiteľov 1. stupňa ZŠ Prešovského kraja. Pomer učiteliek k učiteľom bol (35:1 v prospech žien – učiteliek). Priemerný vek respondentov bol takmer 44 rokov (43,94). Najmladším z učiteľov bol 24-ročný muž, najstaršou 61-ročná učiteľka. Priemerný počet odučených rokov bol 23,3 roka.

Charakter nášho prieskumu vyžadoval, aby sme za

účelom získania nových poznatkov využili najčastejšiu exploratívnu metódu – metódu dotazníka. Dotazník obsahoval 12 otázok. Prvá otázka bola všeobecná, venovaná významu hodnotenia a klasifikácie žiakov. Ďalšie tri sa venovali neklasifikovaniu v 1. ročníku ZŠ, jeho kladom, ale aj nedostatkom. Zvyšných 8 otázok bolo venovaných slovnému hodnoteniu hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy na 1. stupni ZŠ. Z 50-tich rozdaných dotazníkov sa nám vrátilo 36 vyplnených, čo predstavuje návratnosť 72 %.

Kvôli stručnosti a prehľadnosti uvedieme len najdôležitejšie zistenia prieskumu.

Aké spôsoby hodnotenia používate najčastejšie pri hodnotení výkonov žiakov vo výchovných predmetoch?

Z odpovedí na túto sme sa chceli dozvedieť, v akej miere využívajú učiteľia skrytú formu klasifikácie (body, hviezdičky a iné symboly), ktorou si pomáhajú po zavedení slovného hodnotenia výchovných predmetov. Zistili sme, že takmer 20% respondentov siahla ešte po tejto forme hodnotenia žiakov. Je ťažké posúdiť, či je to veľa alebo málo.

Od šk. roku 1991/92 sa výchovné predmety na 1. stupni ZŠ neklasifikujú. Stotožňujete sa s týmto opatrením?"

Pri striktné formulovaných možnostiach odpovedí sme sa chceli jasne dozvedieť, koľkí respondenti sú a koľkí nie sú za slovné hodnotenie vo výchovných predmetoch. Odpovede na túto otázku korešpondujú s odpoveďami na predchádzajúcu otázku, v ktorej takmer 20% respondentov využíva samostatne vypracovanú stupnicu hodnotenia. V odpovediach na túto otázku sa 22,2% učiteľov vyslovilo, že sa nestotožňuje s týmto opatrením. 28 učiteľov (77,8%) bolo naopak za neklasifikovanie výchovných predmetov.

Ovplyvnilo neklasifikovanie výchov vzťah žiakov k jednotlivým predmetom?

Odpovede na túto otázku nás veľmi zaujali vzhľadom na dôvody zavedenia slovného hodnotenia výchov, ktoré boli uvádzané v diskusii o tomto probléme v Učiteľských novinách, ako aj vzhľadom na dôvody uvádzané expertnou skupinou pre hodnotenie a klasifikáciu pri MŠ SR. Jedným z dôvodov bolo aj to, že dôraz sa má klásť na rozvoj estetického vnímania žiaka a nie na teoretické poznatky, že nie každý žiak má rovnaké schopnosti a talent a že najdôležitejšie je vypestovať vzťah k hudbe, výtvarnému umeniu, vzťah k pohybu a športovaniu. Z tohto pohľadu analýza odpovedí na túto otázku nevyznieva veľmi optimisticky. Predpokladali by sme, že vzťah k "výchovám" sa ich neklasifikovaním posunie viac do pozitívnych hodnôt. Kladne a veľmi kladne sa tento vzťah ovplyvnil podľa výpovedí učiteľov

len v 38,9%, ale neovplyvnil sa, či mierne zhoršil až v 61,1% odpovedí.

Slovo "absolvoval" nemá ku kategórii hodnotenia takmer žiadny vzťah. Celoročné slovné hodnotenie výchov, či už kladné alebo záporné, je na vysvedčení zdevalvované týmto slovom. Preto nás zaujímalo, **ako sa na ohodnotenie práce žiakov len slovíčkom "absolvoval" pozerajú učitelia z praxe.** Opäť nás odpovede prekvapili. 61,1% učiteľov (22) považuje takéto ohodnotenie za adekvátne, čo môže svedčiť o tom, že učitelia sa otázkou správneho ohodnotenia výchov nie veľmi zaoberajú.

Ako zmenilo slovné hodnotenie výchov vzťah žiakov k týmto predmetom?

Vzťah žiakov handicapovaných v týchto predmetoch sa zlepšil (66,7%), alebo sa nezmenil, čo potvrdzuje náš predpoklad. U výborných žiakov bol pozitívne ovplyvnený tento vzťah len v 19,4% a ostal nezmenený v 72,2%, čo je tiež v súlade s našimi predpokladmi.

Záver

Jedným z prostriedkov ozdravovania ducha našej

školy je aj oslabovanie vplyvu a postavenia známok v školskom hodnotení a postupné zavádzanie slovného hodnotenia na ZŠ. Ako sa ujalo slovné hodnotenie v praxi, aspoň orientačne ukázal náš prieskum. Prekvapivé bolo zistenie, že viac ako polovica opýtaných učiteľov je za klasifikáciu aj v 1. ročníku ZŠ, hoci jasne vidia aj pozitíva neklasifikovania, ktoré zaručujú lepšiu adaptáciu detí na školu, menej stresu a strachu zo školy a radosť z učenia. Negatíva vidia v menšom záujme o prácu a v slabšej informovanosti rodičov o výsledkoch učenia ich detí. Neklasifikovanie výchovných predmetov schvaľuje 78% učiteľov. Tu je v popredí otázka motivácie žiakov, v ktorej vidíme najväčšie rezervy u učiteľov.

Na skvalitnenie práce učiteľa v oblasti slovného hodnotenia je preto potrebné poskytovať učiteľom z praxe dostatok informácií formou prednášok, školení, ďalšieho vzdelávania na metodických centrách, poskytnúť im vhodnú literatúru o špecifikách slovného hodnotenia. Ďalej je potrebné, s ohľadom na budúcnosť, zamerať sa v pregraduálnej príprave pedagógov na otázky hodnotiaceho procesu a jeho vplyvu na rozvoj osobnosti žiaka.

Literatúra:

Hornák, L.: *Problémy integrácie detí v hraničnom pásme mentálnej retardácie do základných škôl.* In: *Aktuálne problémy vzdelávania učiteľov základnej školy.* Prešov, MC 1993.

Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov základných škôl. Bratislava, MŠaV SR 1994.

Rosina, J.: *K problematike subjektívnosti pri klasifikovaní žiakov.* *Pedagogika*, roč. 32, 1982, s. 167-177.

Summary: *The authors focus on verbal assessment of basic school pupils in educational subjects. They presents results of their survey.*

POZERALI STE VČERA TELEVÍZOR?

M. Vaterka, Vranov nad Topľou

Anotácia: *Vplyv televízie na psychiku stredoškôľakov. Niektoré výsledky výskumu. Čas strávený na vyučovaní v škole - okolo 1 100 hodín, čas strávený pred televíznou obrazovkou - 1 200 hodín ročne.*

KLúčové slová: *vplyv televízie, voľný čas, preferované žánre, negatívne vplyvy, napodobňovanie*

Áno!
Tak znie drvivá väčšina odpovedí na túto otázku, pretože to, čo sa skrýva za tenkou vrstvou skla, je informačnou bombou, ktorú možno odistiť bez problémov. Stačí dotyk a tlaková vlna prúdajúca z televíznej obrazovky nás zatláča hlboko do kresla, z ktorého vstaneme spravidla až vtedy, keď nám to sama dovolí. Hltáme informácie, ktorými môžeme manipulovať, ale, bohužiaľ, aj byť manipulovaní. No pokým sme my starší obrnení proti ich vplyvom vekom, skúsenosťou, presvedčením či vedomosťami, pancier tých mladších sa stenčuje úmerne s ubúdajúcimi rokmi. V zásade teda platí, že čím je divák mladší, tým je zraniteľnejší, pretože informácie prijíma nekriticky, bez vnútornej cenzúry a podľa nich si utvára

vlastnú, často skreslenú predstavu o vonkajšom svete.

Nechajme však najmladších divákov pri rozprávkach (nie vždy rozprávkových) a zamerajme sa na diváka o čosi vyspelejšieho, na mládež v stredoškolskom veku. Podľa výskumu uskutočneného koncom minulého školského roka (máj - jún) na vzorke 242 žiakov stredných priemyselných škôl a SOU priemerne 2-3 hodiny, ale počas víkendu už väčšinou viac ako 4 hodiny denne. Bez veľkého rátania zistíme, že ročne to predstavuje okolo 1200 hodín venovaných televízii, pričom vyučovanie predstavuje za rovnaký čas asi 1100 hodín. Ak si uvedomíme, že málokto učiteľ dokáže prezentovať učivo atraktívnejšou formou ako televízia, ktorá navyše predstupuje pred diváka nenútené, bez predstavy povin-

nosti, klasifikácie či trestu, dokonca na základe jeho priania, je celkom možné, že v tomto vekovom období má najvyšší podiel na výchove a utváraní osobnosti mladého človeka. Je silnou konkurenciou nielen pre školu, ale aj pre rodičov. Je načase brať výchovu televíziou, ale aj výchovu televízie vážne.

Cieľom už skôr uvedeného výskumu bolo zistiť, ako televízne vysielanie vplyva na psychiku stredoškolákov a čo pre nich toto médium znamená. Keďže výsledky priniesli niektoré veľmi zaujímavé zistenia, dovoľte, aby som sa o ne podelil.

Všetko zrejme začína a končí voľným časom. Tu totiž vzniká priestor, ktorý takmer 55% respondentov trávi pred televíznou obrazovkou. Veľmi zaujímavovo však pôsobí fakt, že ak by si stredoškoláci mohli vybrať, najradšej by voľný čas trávili s priateľmi na nejakej oslave – 44%, alebo podnikli výlet do prírody – 22%, prípadne športovali – 20%, až potom by dali prednosť dobrému filmu – 9% alebo počítačovej hre – 5%. Televízor teda nemusí byť magickou skrinkou ani neodolateľným lákadlom, ak je naporúdzi jeho adekvátna náhrada. Toto tvrdenie si dovoľm podoprieť faktom, že viac ako 34% opýtaných študentov sa vyslovilo, že ho zapína vtedy, keď sa nudí. Nie je teda tých 1200 hodín ročne čímsi takým ako východisko z núdze ...?

Ak teda mládež presedí taký nezanedbateľný čas pred televíznou obrazovkou, poďme sa pozrieť čím sa necháva ovplyvňovať.

Táto veková skupina jednoznačne preferuje akčné filmy (61%), ktorým dokážu konkurovať jedine komédie a zábavné relácie (53%), nasledujú športové prenosy (34%), erotické filmy (24%). Pre zaujímavosť – relácie pre mládež preferuje len o málo viac ako 6% respondentov.

Je samozrejmé, že preferované žánre poskytujú postavy so správaním charakteristickým pre daný typ žánru. Postavy predstupujú pred diváka ako určité vzory správania. Divák môže správanie odmietnuť, akceptovať, obdivovať, ba dokonca ho napodobňovať. Základom pre budúce kopírovanie správania televíznej postavy je, aby ste si ju obľúbili, bol vám sympatická. Ako väčšina z nás, tak aj väčšina stredoškolákov (55%) má svoju obľúbenú postavu, prípadne herca. Najčastejšie sa na tomto mieste objavovalo meno Steven Segal, Sylvester Stalone a Bruce Willis, potom aj ženské postavy stvárnené herečkou Pamelou Anderssonovou. Až po týchto štyroch najfrekvencovanejších filmových hrdinoch prichádza na rad komik Mr. Bean. Pravdou však ostáva, že stredoškolská mládež dokáže byť ku svojim obľúbencom aj kritická, pretože len 21% uvádza, že by chcelo mať podobné vlastnosti ako ich obľúbené postavy a len o málo viac ako 5% často napodobňuje ich konanie. Na druhej strane nikdy nenapodobňuje konanie televíznych postáv len 19% opýtaných...

Asi to nebude náhoda, že na prvých miestach obľúbenosti sa vyskytujú postavy spájané prevažne s násilím, dobrodružstvom a agresivitou. Smejeme sa menej ako kedysi, zato sa viac učíme bojovať o prežitie, peniaze, veci... o čosi. Televízia bojuje o diváka. Ponúka mu to, čo divák chce, ovplyvňuje ho a premyslene vychováva, aby chcel práve to, čo mu ponúka, aby toho chcel stále viac... A deti? Napodobňujú. Od malička. Pohyby, mimiku, správanie, vzťah, spôsob života. Bude z nich to, čo im ukážeme, budú žiť ako ich povedieme, zoberú si to, čo im (ne)dáme. Ak sme im dali Segala, Stallona, Willisa, dali sme im násilie. Čo na tom, že hrdina bojuje za pravdu, ak za ním zostáva spúšť. Ukazujeme, že cesta za pravdou vedie cez mŕtvolu.

Niektoré negatívne vplyvy televízneho vysielania môžu do určitej miery potlačiť rodiča, ak sú v správnom čase na správnom mieste a pripoja triezvy komentár k sledovanému deju, akcii, relácii či reklame. Táto časť priniesla vcelku dobré vysvedčenie pre rodičov mladých divákov, pretože hoci 51% respondentov uvádza, že nie sú rodičmi pri výbere a sledovaní TV – programov nijako obmedzovaní, až 42% sa s rodičmi o vysielanom programe pravidelne rozpráva a ďalších 26% ho po skončení s rodičmi zhodnotí alebo sa s nimi vzájomne podelí o zážitky z programu. Na druhej strane pôsobí trochu protichodne fakt, že až 49% stredoškolskej mládeže sleduje televíziu najradšej samo – individuálne.

A čo sa stane vtedy, ak televízii skrížia cestu školské povinnosti? Viac ako 27% respondentov uviedlo, že dá prednosť príprave na dôležitý školský test, pred mimoriadne zaujímavým programom. Naopak, prednosť televízii by dalo takmer 39% respondentov, väčšina z nich by sa však potom do noci učila. 25% by riešilo situáciu kompromisom – zobralo by si učenie k televízoru. Výsledok nechávam bez komentára.

Nasleduje posledná séria výsledkov, ktoré sú asi najzaujímavejšie, pretože priamo odzrkadľujú pôsobenie televízie (bez podceňovania ostatných výchovných vplyvov) na psychiku stredoškolskej mládeže. V priebehu dňa sú intervaly, v ktorých sa v myslí vraciame k udalostiam prežitým v minulých dňoch – spomienkach. Čo všetko sa tam dokáže zachytiť viete najlepšie sami. Televízne filmy a vysielanie všeobecne tu má, samozrejme, tiež svoje miesto. Boli sme zvedaví, s akou intenzitou sa stredoškoláci vracajú v myšlienkach v priebehu dňa k dejom z televíznej obrazovky.

Vzhľadom na zistené výsledky môžeme vysloviť domnienku, že zážitky zo sledovania televíznych programov musia byť pre stredoškolákov živé a silné, pretože až 34% si často v priebehu dňa v myslí premieta niektoré scény, 21% premýšľa o pointe niektorých filmov alebo si predstavuje seba v úlohe z niektorého filmu či programu a viac ako 37% uvádza, že sa im niekedy v myslí vybaví scéna zo zaujímavého filmu. Len 7% rýchlo zabúda

na televízne programy, prípadne pripúšťa inú možnosť.

Televízny svet vchádzajúci do osobnosti mladého človeka tu podľa výsledkov má pevné miesto, hlási sa o slovo a ponúka svoje alternatívny riešenia životných situácií. Vzhľadom na televízne žánre, ktoré mládež uprednostňuje, môžeme konštatovať, že ponúka veľa otvoreného, ale aj skrytého násillia. Vraždy, bitky, prenasledovanie, vydieranie, umieranie – to všetko zvyšuje napätie, prítlačivosť, dramatickosť deja a záujem diváka. Podľa názorov odborníkov však postupne zvyšuje aj toleranciu človeka voči prejavom násillia a agresivity, ktoré sa stávajú normálnou súčasťou jeho života. Či je to naozaj tak, posúďte sami:

Pred stredoškólákov sme predložili zoznam vlastností, medzi ktorými mali označiť tie, ktoré najviac neznášajú. Až 46% označilo za najnepopulárnejšiu vlastnosť ohováračstvo, 40% lakomstvo a vypočítavosť, 27% agresivitu a násillnckosť, 21% drzosť a aroganciu, 19% nespôľahlivosť...

Ďalej nás zaujímalo, či stredoškólákom robí problém niekoho udrieť. Odpoveď "vôbec nie" označilo takmer 12% respondentov, najväčšia skupina 70% sa vyslovila, že to záleží od situácie, prípadne od toho, či je to kamarát alebo známy. Len 2,5% sa priznalo k tomu, že by asi nedokázali niekoho udrieť.

V priamej nadväznosti na častú pointu akčných filmov – nespravodlivosť sme sa pýtali, ako by žiaci stredných škôl riešili prípad očividnej nespravodlivosti voči svojej osobe. Až 36% považuje za riešenie pomstu podobným spôsobom. 26% by sa vytrvalo domáhalo spravodlivosti

a 20% by vec nechalo tak, aby to ešte viac nepokazili. 10% by formou modlitby prosilo o Božiu pomoc.

A nakoniec: Čo by si stredoškóláci najviac želali, keby mali možnosť začať svoj život odznova? 29% by chcelo získať všeobecné uznanie a presadiť sa. 25% chce mať radšej veľa dobrých priateľov, 17% dost peňazí na to, po čom túži, 13% si najviac cení dobrých rodičov, 8% prítahuje možnosť mať silu, dobre stavané telo a fyzickú prítlačivosť. Ďalších takmer 8% uvádza inú možnosť.

Sprška výsledkov, podľa môjho názoru, upozorňuje, že televízia a jej vplyv na mladého človeka existuje aspoň tak, ako my – učiteľia a my – rodičia. To, čo asi vôbec neexistuje, je čas. Pretože ak by sme ho mali, potom by sme ho zrejme dali deťom. Dali by sme im aj inú možnosť ako len televíziu. Dali by sme im aj iné vzory, ako je Segal, Stallone, či Willis. Nedovolili by sme televízii povýšiť vlastný prospech nad hygienou duše diváka. Možno by potom aj stredoškóláci začali veriť v spravodlivosť viac ako v pomstu, vlastným rodičom viac ako všeobecnému uznaniu, sebaapresadeniu či peniazom. Možno by sa nám v noci ľahšie kráčalo po ulici... Hovorím, všetko sa zrejme začína a končí voľným časom.

Odplata

*Rodičia sa veru riadne natrápili,
do neba sa týčia prenádherne vily.
Detence si v nich žijú ako princí,
rodičia sa z toho tešia v starobinci.*

J. Bily

Summary: *The author presents the results of his research on the negative influence of television on teenagers. He stresses the fact that eliminating this negative influence is not possible unless parents spend more time with their children at home.*

EKOPEDAGOGIKA ALEBO "KRIEDOVÉ" VYUČOVANIE BIOLÓGIE NA GYMNÁZIÁCH

A. Mojžišová, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: *Sonda do vyučovania biológie na gymnáziách. Základná forma práce. Potreba zmeny koncepcie vyučovania biológie..*

Kľúčové slová: *biológia, cieľ, obsah, metódy a formy práce, aktivizácia žiakov vyučovanie "in natura"*

Vyučovanie biológie na gymnáziách má dlhoročnú tradíciu, v ktorej sa odráža nielen vývoj biologických vied, ale aj pedagogiky. Pri stanovení nového poňatia, obsahu a metód biologického vyučovania si pripomeňme, že nevyučujeme nejakú čistú, objektívnu vedu, ale zelenú biológiu - ekobiológiu.

Pri novom stanovení obsahu biologického vyučovania by sme nemali vychádzať len zo zvyčajných úprav tradičného učiva jednotlivých biologických odborov

pojatých do predmetu biológia - botanika, zoológia, biológia človeka s hygienou a všeobecnou biológiou, ale zo súčasného stavu biologických vied so zreteľom na výchovno-vzdelávacie ciele, prihliadajúc na vek a regionálne špecifiká.

Pedagogické a didaktické kritéria výberu poznatkov vedy v učebnom predmete vyjadrujeme v základnom učive so zohľadnením učebných a výchovných cieľov, ktoré existujú objektívne a zodpovedajú reálnym požia-

dvakám spoločnosti na prípravu pre život v treťom tisíc-ročí. Z tohto jasne vyplýva, že obsah i metódy vyučovania biológie sa aj na gymnáziách budú výrazne líšiť od súčasného stavu **“kriedového”** vyučovania - **učiteľ vykladá, píše, kreslí, diktuje a skúša, žiak počúva, píše, kreslí a učí sa naspamäť**. Prežíva učiteľ uspokojenie? Ak áno, mali by sa potom výsledky vyučovania posudzovať azda podľa spotreby kriedy? A výsledok? Absolútne neporozumenie prírode – životu!

Na gymnáziách upadá záujem o biológiu, pretože je málo životné. Je šablónovité, knižné, metodicky jednotvárne. Podceňuje sa význam biológie pre život v 21. storočí?

Príčiny tohto nepochybne prechodného ochabnutia sú viaceré. K tomuto stavu prispelo aj zvýšenie požiadaviek na žiaka vo všetkých predmetoch, nedostatky v učebných osnovách, učebniciach a vyučovacích metódach. Výsledkom je potom skutočnosť, že aktívna práca žiaka sa dostáva do úzadia. A je tu citeľný formalizmus vo vedomostiach biológie.

Prax ukazuje, že aj pri dnešnom predimenzovanom obsahu, malej dotácie hodín biológie je veľké množstvo metód biologického vyučovania, pomocou ktorých je možné priblížiť sa reálnym potrebám života. Veľmi vhodné sú samostatné práce žiakov - pozorovanie, pokus. Tu je potrebné zdôrazniť, že vyučovanie biológie nemôžeme vtesnať do tradičnej hodiny v triede. Nevyhnutné sú i iné organizačné formy - laboratórne práce, exkurzie, vychádzky na školský dvor, prípadne iný najbližší či vzdialenejší areál. Žiaci sa pod vedením učiteľa zoznamujú so základmi biológie a spoznávajú väčšinou to, čo je vo vede známe tak, aby si poznatky osvojovali čo najviac na základe vlastného pozorovania, pokusov, zápisov. Výsledkom je potom aktívne osvojovanie biologických poznatkov.



F. Farkašová: Bystranský kostolík '82 (olej)

Základnou formou práce so skutočnými objektmi je **pozorovanie** - zámerné, plánovité. V začiatkoch je vhodnejšie krátkodobé vnímanie nejakého javu, objektu, deja so zámerom spoznať a pochopiť. Pozorovanie je uvedomelá činnosť, ktorú treba pestovať a rozvíjať. Súčasťou je aj prehľadné vedenie záznamov. Nerozvinutá pozorovacia schopnosť vedie často k rýchlym a chybným záverom aj v bežnom živote. Napríklad ak žiakom v teréne ukážeme **“podpis“** dážd'ovky (drobné, malé stavby - útvary na pôde) a opýtame sa, čo je to, odpovedia, že je to zem, pôda...).

Aj krátky, ale sústavný výcvik v pozorovaní biologických objektov je na žiakoch badateľný a ovplyvňuje ich, často aj na celý ďalší život. Toto je jeden z najcennejších výchovných a učebných výsledkov. Zárukou úspechu vo vyučovaní biológie sú podrobne premyslené krátkodobé pozorovania v určitej zostave, so zohľadnením učebných osnov, veku a regionálnych špecifik. Žiaci, ktorí sú takto vedení, sú schopní zaznamenávať výsledky i v iných druhoch pozorovaní, nielen biologických v školskej a mimoškolskej činnosti.

Všetko sa začína údivom. Touto schopnosťou sa vyznačovali vynikajúci objavitelia a zároveň to aj vedome využívali. Väčšina dospelých túto vlastnosť - schopnosť stráca, ale väčšina stredoškolákov ju ešte má. Ak pozorovanie vzbudí postreh, poznatok, myšlienka údiv - začudovanie, vrýva sa hlboko do mysle, srdca a zanecháva trvalé stopy. V biologickom vyučovaní môžeme účelne navodzovať situácie, kedy žiak s údivom - začudovaním pozoruje objekty, javy. Hlboký význam tohto psychologického momentu v rozvíjaní poznatkov žiakov je hlavne v tom, že si zvyká prenikať od povrchného vnímania javu, skutočnosti k hlbšiemu pozorovaniu a mysleniu, od javu k jeho podstate. Je to jedna z ciest, ako priblížiť vyučovanie **“in natura”** a zároveň vzbudiť záujem o biológiu na gymnáziách. Takto prebudený záujem o prírodu bude hlboký, trvalý a plodný aj pre iné predmety!

Na záver treba pripomenúť, že ak má mať biológ radosť zo svojej práce, musí vynaložiť mnoho námahy, ktorá nie je a ani nebude dostatočne honorovaná. Biológ nemôže siahnuť do priehradky a vybrať pomôcku, ktorá je pre daný pokus stále pripravená. Každý rok musí začínať znovu a v tom je špecifickosť a krása jeho práce.

Ako je to teda s biológiou na gymnáziách? Je strážnikom, nudou, je prepchatá termínmi, pojmi, memo-rovaním, latinčinou...? Najlepšie by bolo, keby sa vyjadriili učiteľia, riaditelia, inšpektori a iní odborníci.

Summary:

Author thinking about reasons of declined interest to biology preparation in gymnasia. She see solution in changes of teaching methods and teacher-learner relationship. Observation is stressed as a basic method of instruction.

ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA V PREDMETE MATEMATIKA NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

E. Schwartzová, Metodické centrum Prešov

Anotácia: *Cieľ a obsah environmentálnej výchovy. Načrtnutie možností v obsahu matematiky ZŠ pri realizácii cieľov environmentálnej výchovy.*

Kľúčové slová: *environmentálna výchova, matematika, motivačný rozhovor, náučný text, úlohy z reality - aplikačné úlohy*

Prognózy budúcnosti našej planéty nie sú vôbec lichotivé. Súčasťou riešenia globálnych problémov ľudstva je aj šírenie myšlienok environmentálnej výchovy. Prečo musia byť ciele environmentálnej výchovy súčasťou našich výchovno-vzdelávacích cieľov? Čo z toho vyplýva pre nás pedagógov? Kde preŕať začarovaný kruh, ako a kde začať?

Je nutné zmeniť vzťah k prírode, k sebe, k svojmu okoliu a začať od seba. Nestačí zaradiť prvky environmentálnej výchovy do učebných osnov, vypracovať a realizovať projekty, programy, zavolať odborníkov na prednášky, premietat filmy. Môžeme chcieť aj viac. Môžeme sa usilovať zmeniť správanie sa každého jednotlivca, zmeniť jeho rebríček hodnôt prostredníctvom citlivého vnímania potrieb prírody, ale aj spoločnosti. Akokoľvek toto snaženie nazveme, cieľ nám musí byť jasný a musí vychádzať z nás - učiteľov, rodičov, žiakov, každého človeka.

Environmentálna výchova (ďalej len EV) je výchovou k schopnosti riešiť problémy v prospech prírody a človeka. Jej cieľom je vychovať človeka, ktorý pozná prírodu, dokáže s ňou žiť v súlade, pozná dôsledky svojho konania, cíti voči budúcnosti zodpovednosť a dokáže čeliť nepriaznivým dôsledkom svojich činov. Aby učiteľ vedel vychovávať iných, musí sa s cieľmi, ktoré chce výchovou dosiahnuť, najprv vnútorne stožovať, mal by vedieť prečo sa chce venovať environmentálnej výchove. Až potom bude ochotný šíriť tieto myšlienky využiť aj svoj predmet a bude schopný využívať všetky vhodné prostriedky a formy EV. Žiaľ, EV mnohokrát škodí úsilie niektorých jej falošných prorokov, ktorí netolerantne presadzujú jej špecifické ciele na úkor komplexného rozvoja osobnosti.

Ciele a obsah environmentálnej výchovy v matematike na ZŠ

Úroveň vedomostí žiakov z environmentalistiky možno a treba rozvíjať najmä prostredníctvom vyučovacích predmetov prírodopis, chémia a zemepis. Mnohé z úloh environmentálnej výchovy však môže plniť aj matematika. Na niektoré z možností poukážeme v ďalšom texte.

Rozvoj zručností a schopností a tvorba vhodných názorov

Vhodné bude uvedomiť si, že matematika rozvíjala mnohé pre EV potrebné zručnosti a schopnosti a pestovala pre EV dôležité názory skôr, než sa v slovníkoch objavil pojem *environmentalistika*. Potrebné je dosiahnuť najmä také zručnosti a schopnosti, ako sú:

- *numerické zručnosti* – schopnosť zhromažďovať, triediť a analyzovať údaje, schopnosť interpretovať štatistické údaje;
- *študijné schopnosti* – schopnosť získavať, analyzovať, hodnotiť a interpretovať informácie, chápať význam racionálnych argumentov a dôkazov;
- *zručnosti potrebné na riešenie problémov* – schopnosť identifikovať príčiny a následky problémov, schopnosť sformovať správny názor a úsudok na jednotlivé problémy;
- *sociálne zručnosti* – schopnosť pracovať v skupinách, ochota vypočuť si a rešpektovať názory iných, asertivita, schopnosť akceptovať nové myšlienky, schopnosť myslieť pozitívne.

Dosiahnutie týchto zručností a schopností patrí medzi hlavné ciele vyučovania matematiky a každé **dobré** vyučovanie ich u žiakov rozvíja. Tým, pochopiteľne, prispieva nielen EV, ale komplexne rozvíja osobnosť žiakov. Problém je v tom (a je to bytostný problém celého vyučovania matematiky), že tieto a vôbec všetky hlavné ciele vyučovania matematiky, najmä nekognitívne, sa do takých základných pedagogických dokumentov, ako sú učebné osnovy, štandardy a najmä učebnice, presadzujú veľmi ťažko. Nie je jednoduché ukázať žiakom, ako matematika prispela do dejín ľudskej civilizácie (keď ich chápeme ako rozvoj ľudskeho ducha) a v čom spočíva jej kultúrny prínos v súčasnosti. Navyše, trpíme naivnou predstavou, že **akokoľvek vyučovanie matematiky automaticky** rozvíja u žiakov tvorivosť, rozvíja ich schopnosť riešiť problémy, pestuje ich sociálne schopnosti a pod. Pravdou je že všetky tieto výchovno-vzdelávacie ciele sa dajú dosiahnuť len uvedomelou, cieleňou činnosťou všetkých subjektov podieľajúcich sa na výchovno-vzdelávacom procese.

Sledovať budeme predovšetkým tieto ciele:

- **rozvíjanie zručností žiakov v oblasti EV,**
- **pestovanie správnych postojov,**
- **zvyšovanie úrovne vedomostí z oblasti životného prostredia, pestovanie ekologickej gramotnosti.**

Príklady konkrétnych foriem a spôsobov takéhoto úsilia, sledujúceho ciele EV, vám teraz predkladáme.

Niektoré formy a spôsoby cieleného pôsobenia v EV K dosiahnutiu cieľov EV môžeme prispieť:

- **vhodným výberom aplikačných úloh** s takými okruhmi tém, ako sú zber druhotných surovín, ochrana lesných porastov, zdravá výživa, poľnohospodárstvo, ochrana a úprava okolia, ochrana rastlín, živočíchov, spotreba energie, vody, saponátov, úlohy z areálu školy, obce, mesta, regiónu, spotreba materiálov a pod.);
- **využívaním vychádzok** na zbieranie informácií, sledovanie okolia, pre globálne riešenie problémov aj v rámci iných vyučovacích predmetov;
- **používaním herných činností s environmentálnou tematikou**, ako sú napr. náučné texty s neznámymi číselnými údajmi, ktoré sú výsledkami matematických príkladov uvedených pod textom;
- **správnym slovom - v pravý čas, na pravom mieste** – žiaci musia učiteľovi veriť, že je pre EV zaniatený.

Uvedené formy a spôsoby učiteľ konkretizuje v príprave na vyučovanie v takej podobe, aby ich realizácia bola uskutočniteľná.

Niekoľko námetov úloh a tém aplikujúcich EV v matematike

Uvedené námety sú len ukážkou. Predpokladáme, že každý vyučujúci dokáže vybrať úlohy a témy priradené žiakom, ktorých vyučuje, a vhodné na použitie v danej konkrétnej situácii.

1. Náučný text s neznámymi číselnými údajmi (výsledkami matematických príkladov, úloh)

Horúčavy

Vlna horúčav sa v lete roku (1) zmocnila USA. Teploter ukazoval v mnohých oblastiach vyše (2)°C. Rekordné horúčavy si vyžiadali aj ľudské obete. V Európe sa ortuť vyšplhala vysoko ako nikdy predtým. V Rakúsku, v bývalej Juhoslávii, vo Francúzsku. V Bonne vystúpila na (3)°C.

Roku (4) namerali v štáte Ceara v Brazílii (5)°C v tieni. Také horúčavy, ba ešte značne vyššie, vládnu v oblasti rovníka a blízko neho, na väčšine púští. Takmer (6)°C v tieni merajú v Kuvajte, v Barne, na ostrovoch Indonézie a na púšti Thár v Indii.

Ako sa cíti a znáša takéto horúčavy “našinec”?

“Našinec” sa v takej horúčave ustavične potí, sprchuje sa, siaha po nápoji. V noci nemôže spať. Ak si trúfne zosťat’ na pražiacom, najmä poľudňajšom slnku trochu

dlhšie, nasledujú prudké bolesti hlavy, zvracanie, nervové podráždenie alebo útlm až bezvedomie. Sprievodným znakom bývajú horúčky. Telo pokrývajú pl’uzgiere, ktoré praskajú a potom dlhé dni, ba týždne hnisajú.

Horúčavy nad (7)°C bývajú v Mali, Líbyi, Tunise, Alžírsku, Sudane, Pakistane, v Austrálii, v Iráne. V Údolí smrti, v púšti na území USA namerali v roku (8) teplotu (9)°C. Dlhé roky bola táto teplota rekordnou na povrchu zemegule. Potom na Sahare, v Líbyi, pri El Azize namerali ešte vyššiu teplotu, a to (10)°C.

V Etiópii a v Masave dlhoročné merania potvrdzujú, že priemerná ročná teplota tu dosahuje (11)°C. Aj u nás na Slovensku namerali rekordných (12)°C. Bolo to v roku (13) na viacerých miestach južného Slovenska.

Za čísla v zátvorke dosad’ hodnotu (výsledok) príslušného príkladu a dozvieš sa zaujímavé veci.

1. $158,64 \cdot 12,5 =$
2. $(7 - 4,996) \cdot 20,5 - 4,082 =$
3. $0,18 \cdot (8,5 + 163,48) + 9,0436 =$
4. $1031,16 : 0,52 =$
5. $104 : 2,6 =$
6. $17 - (12 + 9) \cdot 2 + 19 =$
7. $840 : 16,8 =$
8. $158,64 \cdot 7 - (-48 - 26,14) \cdot 2 - 1316,4 =$
9. $413,82 : 7,26 =$
10. $(314 + 440) : 13 =$
11. $89,8 - 7,45 \cdot (3,8 + 4,2) =$
12. $(2\ 634 - 1\ 836) : 21 =$
13. $-3\ 052,92 : (-1,56) =$

2. Niekoľko informácií na motivačné rozhovory

- Náš najmenší vtáčik králik zlatohlavý (oriešok) váži len 6 gramov.
- Náš najväčší vták drop veľký váži 14 kg.
- Z jedného páru sýkoriek pribudne za rok až 20 sýkoriek, lebo hniezdia i dva razy do roka. Jedna takáto rodina vyzbiera až 50 - 75 kg hmyzu.
- Kukuričné steblo vyparí za vegetačné obdobie 200 litrov vody.
- Z 30 kg čerstvých listov podbeľa sa nasuší 6 kg suchého.
- Z 50 kg čerstvých kvetov rumančeka pravého sa nasuší 10 kg suchého.
- Ľudské srdce bije priemerne 60 až 80 ráz za minútu.
- Sýkorka čiernohlavá má srdce, ktoré bije 1 000 ráz za jednu minútu.
- Slimák záhradný sa pohybuje rýchlosťou 5,5 m/h, je však schopný ťahať za sebou náklad, ktorý je 200-násobne ťažší ako on.

3. Aplikačné úlohy

Obsah obrazca - obdĺžnik, štvorec

1. Les tvaru obdĺžnika, dlhý 458 m a široký 294 m je rovnomerne vysadený borovicami. Koľko je v ňom boro-

víc, ak je jeden strom približne na ploche 3 m²?

2. Koľko q pšenice sa urodí na obdĺžnikovom poli 185 m dlhom, 120 m širokom, keď sa na 1 ha urodí priemerne 15 q pšenice?

Desatinné čísla

1. Záhrada bola vysadená kvetinami na ploche 27,5 m², ovocnými stromami na ploche 99,25 m², zeleninou na 39,2 m². O koľko m² bola časť vysadená stromami väčšia než ostatná časť záhrady?

2. Na poli s rozlohou 19,75 ha sa urodilo 120,5 ton pšenice. Koľko ton pšenice sa urodilo priemerne na 1 ha?

Percentá

1. Les má rozlohu 35 ha. Pri neopatrnom zaobchádzaní s ohňom v ňom vznikol požiar, pri ktorom 12 % lesa zhorelo. Koľko ha lesa zhorelo a koľko ha lesa ostalo?

2. Továrňou vypustila do ovzdušia v jednom roku 5 800 ton exhalátov. Inšpekcia ochrany ovzdušia uložila podniku znížiť množstvo exhalátov aspoň o 40%. Aké množstvo exhalátov môžu vypustiť ročne do ovzdušia?

3. Na pobreží jedného zálivu na Aljaške žilo približne 500 tuleňov. Pytliakom sa z nich podarilo uloviť 3%, na následky havárie ropného tankera uhynulo 150 tuleňov. Vypočítajte, koľko percent tuleňov ostalo nažive.

Objem a povrch telies

1. Nádrž v čističke odpadových vôd má tvar hranola so štvorcovou podstavou s dĺžkou strany 5,3 m a výškou 7,2 m. Vypočítajte, koľko vody sa zmestí do tejto nádrže.

2. Kmeň stromu má tvar zrezaného rotačného kužeľa. Obvod podstáv je 120 cm a 88 cm, výška je 3,4 m. Aký je jeho objem?

3. Priemerné ročné zrážky sú u nás 700 mm. Koľko m³ kubických vody (koľko litrov) naprší na jeden hektár?

Uvedené námety sú výberom z metodických listov vydaných MC v Prešove, s ktorými pracujú učitelia matematiky ZŠ na seminároch k tejto problematike.

Namiesto záveru by som si dovoľila citovať dve zrnká múdrosti, ktoré úplne vystihujú dôležitosť a opodstatnenosť environmentálnej výchovy:

- *Snažme sa o to, aby naša generácia bola posledná, ale posledná iba z tých, ktoré žili devastujúcim spôsobom.*
(DUHA)
- *Zem poskytuje dosť pre uspokojenie potrieb človeka, ale nie dosť pre jeho chamtivosť.*
(Gándhi)

Summary: *The author deals with aims, objectives and contents of environmental education and outlines possibilities of accomplishing it through teaching maths in a basic school.*

INFORMÁCIE

PRÁCA PODNETNÁ PRE OBIDVE STRANY

H. Danihelová, Metodické centrum mesta Bratislavy

V snahe pomôcť začínajúcim učiteľom, vznikol Projekt uvádzania začínajúcich pedagogických pracovníkov do praxe. Pri jeho projektovaní sme zohľadňovali predchádzajúcu profesionalizačnú prípravu na vysokých školách, ktorú realizuje tak všeobecno-pedagogickú, ako aj didakticko-metodickú prípravu a snažili sme sa vyvarovať toho, aby sa tu znova objavovali témy, ktoré sú identicky obsiahnuté vo vysokoškolskom programe.

Témy seminárov, ktorých je v priebehu šk. r. sedem, sú aktuálne a týkajú sa:

- etáp vyučovania procesu,
- tvorivo-humánneho prístupu k vyučovaniu,
- etiky a estetiky spoločenského vystupovania,
- výučbovej komunikácie,
- právnych noriem v školskej praxi,
- základných pojmov didaktiky vyučovania,
- autodiagnostiky učiteľa,
- záťažových situácií,
- drog a kriminality mladých ľudí.

Lektormi týchto seminárov sú takí renomovaní odborníci, ako je prof. M. Zelina, doc. E. Gajdošová,

doc. E. Žilínková, Dr. M. Bratská, CSc., E. Poliaková., s ktorými spolupracovať je naozaj radosť. A mladí kolegovia to vedia aj patrične oceniť.

Aby sme sa mohli vyvarovať nedostatkov, žiadame od učiteľov spätnú väzbu. Dovoľte nám zacitovať z niektorých ich hodnotení. "Je to fajn. Myslí si, že som po takomto stretnutí optimistickjšie naladená. Dosť ma motivuje". "Nazbierala som tu veľa dobrých nápadov, ale uvítala by som viac právnych a ekonomických informácií". A napríklad táto myšlienka nás viedla k tomu, že sme promptne zaradili do programu modul Právne normy v školskej praxi.

Na základe môžeme konštatovať, že stretnutia sú užitočné, zaujímavé a čo je pozitívne, mladí kolegovia majú záujem stretávať sa aj naďalej. Takže po absolvovaní ročného štúdia skupina má možnosť zúčastňovať sa aj na ďalšom priebežnom vzdelávaní.

Ako sa nám javí ročná spolupráca so začínajúcimi pedagogickými pracovníkmi (ďalej len ZPP)? Len minimálne percento ZPP uvádza, že má určité adaptačné ťažkosti. To je pozitívne. Proces tejto adaptácie uľahčuje a urýchľuje správne riadená pedagogická prax

na vysokých školách. Hospitácie u začínajúcich učiteľov potvrdili, že veľká väčšina sa svedomito pripravuje na vyučovanie. Nie vždy však vie správne posúdiť časový rozmer vyučovacej jednotky a individuálne schopnosti a možnosti žiakov. V snahe prebrať čo najviac učiva, neostáva čas na jeho upevňovanie a kontrolu.

Z nášho pohľadu (hospitácie, rozhovory) možno ZPP rozdeliť do troch skupín:

- **jednu tvoria** učители, ktorí realizujú klasický model vyučovania s dôrazom na vysokú aktivitu učiteľa a pomerne nízky stupeň aktivity žiakov;
- **druhú skupinu tvoria** učители, ktorí sa pokúšajú o moderné chápanie vyučovania, ale ich snaha prevyšuje ich skúsenosti a schopnosti. Skúšajú progresívne metódy, ale nevedia organizovať prácu žiakov, používajú didaktickú techniku, ale nie vždy poznajú pedagogické požiadavky na jej uplatnenie;

- **do tretej skupiny možno zaradiť** ZPP, ktorí majú predpoklady dobre vyučovať tak klasickým ako aj moderným spôsobom. Žiakov vedú k aktivite a tvorivosti, sami si zhotovujú učebné pomôcky. Je potešiteľné, že práve do tejto skupiny patrilo najviac začínajúcich pedagogických pracovníkov.

Najväčšie nedostatky v ich práci sú pri zabezpečovaní výchovnej činnosti. Niektorí mladí kolegovia sú málo nároční, majú k žiakom veľmi priateľský vzťah, čo často vedie k familiárnosti. Iní v snahe udržať si v triede disciplínu sú príliš nároční, prísni, majú veľký odstup od žiakov.

Z rozhovorov tiež vyplynulo, že viac priestoru treba venovať problematike práce triedneho učiteľa.

Vychádzajúc z našich niekoľkoročných skúseností so začínajúcimi učiteľmi, možno konštatovať, že práca s nimi je náročná, zodpovedná, ale mimoriadne inšpirujúca a podnetná pre obidve strany.

POTREBA PROFESIONÁLNEHO ROZVOJA UVÁDZAJÚCEHO UČITEĽA

A. Tomengová, Metodické centrum B. Bystrica

Ako argument na zdôvodnenie potreby profesionálneho rozvoja uvádzajúceho učiteľa použijem stručnú štatistiku: Vo výstupnej štúdii projektu Phare - Rozvoj vzdelávacej politiky, v časti Príprava pedagogických pracovníkov marec 1996 som sa dočítala, že zo 100 respondentov uznáva ako vzdelávaciu inštitúciu pre učiteľov metodické centrum. Tá istá vzorka si svoje vzdelávanie predstavuje ako výcviky a niekoľkodňové sústredenia obsahovo zamerané na budovanie vzťahov učiteľ - žiak v novej kvalite (71,9%) a na inovačné metódy a formy práce (43,5%). Vo vzorke prevládali ženy (61,2%) s praxou nad 10 rokov (66%).

Práve zo skupiny nad 10 rokov práce bývajú spravidla určení uvádzajúci učители. To, že podľa vyššie uvedeného výskumu 71,9% z týchto učiteľov pociťuje problémy a nedostatky v oblasti komunikačných zručnostiach a motivácii žiakov, ale i metódach a formách práce, je alarmujúce!

Keď si čitateľ prečíta článok Dr. Valockého o problémoch začínajúcich učiteľov, nájde tam zaujímavé informácie a názory, na proces uvádzania a uvádza-

júcich učiteľov. Vypichnem malý záujem o komunikáciu uvádzajúceho učiteľa so začínajúcim, malá angažovanosť, nízka motivácia uvádzajúceho učiteľa. Začínajúci učiteľ očakáva aktívnejší poradenský prístup zo strany uvádzajúceho učiteľa.

Vážne sú i výhrady začínajúcich učiteľov voči práci uvádzajúcich učiteľov v oblastiach didaktickej (konzervativizmus, rigidita, schematizmus, stereotyp). Z osobnostného hľadiska im prekáža nadradený postoj, autokratický, hyperkritický, poučajúci prístup, často podceňujúci a sebaaprecaňujúci.

Preto je nevyhnutné zvýšiť efektívnosť uvádzania začínajúcich učiteľov na stredných školách, pričom treba brať do úvahy tieto konkrétne ciele:

- rozšíriť profesionálne vedomosti a zručnosti uvádzajúcich učiteľov v oblasti moderných vyučovacích koncepcií;
- zlepšiť komunikačné spôsobilosti smerom k žiakom, kolegom, rodičom;
- sprofesionalizovať spoluprácu so začínajúcim učiteľom v zmysle zásad personálneho manažmentu;

POZVÁNKA DO BANSKEJ ŠTIAVNICE

Na základe požiadaviek učiteľov a výchovných pracovníkov sa v B. Štiavnicí uskutoční seminár

Kultúrne, historické a prírodné bohatstvo regiónov - zdroje environmentálnej výchovy.

Odborným garantom seminára je prof. M. Ružička.

Cieľom seminára je poukázať na zdroje informácií a možnosti využitia kultúrnych a prírodných hodnôt regiónov v environmentálnej výchove na všetkých typoch škôl a súčasťou je i exkurzia náučným kultúro-historicko-prírodným chodníkom v B. Štiavnicí. Účastníci seminára získajú metodickú príručku pre učiteľov environmentálnej výchovy a zborník.

Dátum konania sa seminára: **5. máj 1999**

Uzávierka prihlášok: **10. apríl 1999**

Prihlásiť sa a získať informácie možno v Slov. agentúre život. prostredia v B. Bystrici, Tajovského 28, č. t.: 4135 152, 4135 213

- zvládnuť metódy sebareflexie vo svojom pedagogickom pôsobení;
- získať zručnosti v pedagogickom pozorovaní a spätnej väzbe.

Toto vzdelávanie možno realizovať formou cyklického vzdelávania obsahujúceho semináre, exkurzie, výcviky, s využitím rôznych metód práce, napr. prednášky, skupinovú prácu, rolové hry, prípadové štúdie atď. Program vzdelávania obsahuje niekoľko modulov, ktoré veľmi stručne predstavíme.

Pedagogicko-psychologické aspekty práce uvádzajúceho učiteľa:

- sociálna percepcia, komunikačné spôsobilosti (riešenie konfliktov, asertivita, vyjadrovanie kritiky a negatívnej spätnej väzby, transakčná analýza);
- kultúra školy a jej hodnoty;
- estetika a etika učiteľovho pôsobenia.

Pedagogicko-didaktické zásady práce učiteľa:

- model dobrého vyučovania (vstup, proces, spätná väzba);
- plánovanie vyučovania;
- motivácia;
- moderné vyučovacie stratégie;
- pedagogické pozorovanie, analýza vyuč. hodiny.

Aký som učiteľ?

Metódy získavania informácií o úspešnosti vlastného pedagogického pôsobenia v oblastiach:

- podielu na vedomostiach žiaka;

- na motivácii;
- analýza klasifikácie;
- diagnostika a nadania žiaka;
- diagnostika vplyvu osobnostných charakteristík žiaka na postoje učiteľa voči nemu.

J. Průcha (1998) uvádza, že úroveň pedagogickej práce učiteľa sa posudzuje podľa jeho odbornej úrovne, primeranosti klasifikácie, stupňa tvorivosti, metodologickej úrovne a podiele na obľúbenosti a obtiažnosti predmetu hodnotenom žiakmi.

Ako uvádzajú začínajúci učitelia, v ich pregraduálnej príprave je odbornosť na vysokej úrovni, avšak postrádajú kvalitnú prípravu, prax v oblasti metodologickej. To je potrebné zabezpečiť v rámci uvádzajúceho procesu.

Preto nie je až také dôležité, aby uvádzajúci učiteľ mal takú aprobáciu ako začínajúci učiteľ, ale dôležitejšie je, aby bol metodicky na vysokej úrovni a uvádzací proces viedol smerom ku konštruktívnym a kvalitným riešeniam a postupom. Zostáva však na vedení školy, ako dokáže motivovať uvádzajúcich učiteľov a aký inštitút vážnosti im prideli v kariérovom rebríčku pracovníkov školy.

Uvedený vzdelávací projekt ponúka MC od tohto školského roku pre uvádzajúcich učiteľov stredných škôl. Záujemcovia sa môžu prihlásiť v oznámených termínoch na začiatku školského roka.

Veríme, že projekt doplní ponuku vzdelávacích podujatí o aktivity, ktoré budú viesť k zvýšeniu metodologickej úrovne práce pedagógov na našich školách.

MEDZINÁRODNÁ KONFERENCIA PULLING THE THREADS TOGETHER

J. Medvecký, Metodické centrum B. Bystrica

V dňoch 4.-7. februára kabinet anglického jazyka Metodického centra v Banskej Bystrici usporiadal v spolupráci s Britskou radou – ELTECS (English Teaching Contacts Scheme), Slovenskou asociáciou učiteľov angličtiny, s finančnou spoluúčasťou USIS (United States Information Service) konferenciu organizátorov, metodikov a školiteľov ďalšieho vzdelávania učiteľov angličtiny. Na konferencii sa zúčastnili aj kolegovia z Českej republiky, Estónska, Chorvátska, Litvy, Lotyšska, Maďarska, Rumunska, Ruska, Slovenska, Slovinska, Turecka, Ukrajiny a z Veľkej Británie.

Ciele konferencie

1. Výmena informácií, správy o súčasnom stave a porovnanie vzdelávania učiteľov angličtiny v jednotlivých krajinách, so zameraním na priebežné vzdelávanie počas pedagogickej praxe v oblastiach:

- systémov ďalšieho vzdelávania,
- obsahu vzdelávacích programov,
- rozvoja a skvalitnenia práce školiteľov.

2. Diskusia o možnostiach zlepšenia a skvalitnenia existujúcich systémov a programov, návrhy na prípadné zmeny vo všetkých oblastiach.

3. Vytvorenie možností pre systematickú ďalšiu spoluprácu, vzájomnú výmenu návrhov, programov, prípadne aj školiteľov s možnosťou vypracovať medzinárodne aplikovateľný flexibilný systém ďalšieho vzdelávania učiteľov angličtiny.

Priebeh konferencie

Konferencia prebiehala podľa programu. Ťažiskom bol hlavne druhý deň, kedy sa podarilo po prezentáciách a diskusiách prvého dňa identifikovať 6 základných problémových oblastí:

- aké má byť postavenie školiteľov a ako ho dosiahnuť;
- aká je potrebná legislatíva na úpravu primeraného postavenia školiteľa;
- aké druhy systémov a programov vzdelávania učiteľov sú potrebné;

- ako vybudovať systém vzdelávania na základe analýzy potrieb;
- ako vytvoriť efektívnu spoluprácu s inými subjektmi;
- čo treba urobiť pre zlepšenie vzťahu s existujúcimi inštitúciami alebo prípadne vytvorenie nových inštitúcií pre ďalšie vzdelávanie.

Závery

Potvrdili sa predpoklady organizátorov, že spolupráca východoeurópskych krajín pri zabezpečovaní kvalitného ďalšieho vzdelávania učiteľov angličtiny je potrebná a nutná. Konferenciu treba chápať ako jeden z krokov na zlepšenie systémov a programov v týchto krajinách. Účastníci po diskusiách súhlasili, že na konferencii sa podarilo:

- identifikovať základné problémové oblasti;
- formulovať náčrt profilu školiteľa, popisu práce a potrebných zručností;
- vysloviť potrebu širšieho konsenzu a stanovenia postavenia školiteľov anglického jazyka v porovnaní so školiteľmi iných predmetov v rámci národných systémov;
- súhlasiť s ustanovením medzinárodnej pracovnej skupiny reprezentantov jednotlivých zúčastnených krajín, ktorá bude spolupracovať vo vytýčených smeroch s cieľom optimalizovať využitie pozitívnych skúseností jednotlivých krajín na skvalitnenie jednotlivých národných systémov.

Odporúčania pre Ministerstvo školstva SR

1. Vytvoriť alebo prepracovať legislatívu tak, aby jasne definovala postavenie, pracovné zaradenie, popis práce a platové podmienky školiteľov a multiplikátorov.
2. Legislatívne vyriešiť problém ďalšieho vzdelávania tak, aby sa systematické ďalšie vzdelávanie stalo potrebným pre každého učiteľa a bolo aj náležito oceňované v jeho kariére.

Väčšina zúčastnených krajín doposiaľ nemá systém ďalšieho vzdelávania viazaný na platové a kariérne ohodnotenie učiteľa. Na seminároch sa často zúčastňujú tí istí aktívni učitelia, avšak mnohí, práve tí, ktorí by školenie najviac potrebovali, neprejavujú záujem. Tým dochádza k silnej nerovnováhe aj v rozdelení finančných prostriedkov na ďalšie vzdelávanie - vlastne ich čerpajú len tí učitelia, ktorí sa na seminároch zúčastňujú.

Odporúčania pre školiteľov

1. Nadväzovať spoluprácu so školiteľmi iných predmetov s cieľom dosiahnuť konsenzus v oblasti potrieb ďalšieho vzdelávania učiteľov.

V cudzích jazykoch je nutnosť systematického udržiavania a rozvoja jazykových zručností a ďalšieho vzdelávania v oblasti didaktiky a metodiky silnejšia ako v iných predmetoch. Preto je potrebné definovať požiadavky na ďalšie vzdelávanie učiteľov jazykov tak, aby učitelia dokázali reagovať na meniace sa požiadavky v priebehu celej svojej kariéry.

2. Kontinuálne porovnávať, aktualizovať a vytvárať nové moduly programov ďalšieho vzdelávania s cieľom prispôsobiť ich aktuálnym požiadavkám.
3. Vytvoriť medzinárodnú diskusnú skupinu zo zástupcov zúčastnených krajín, ktorá by prostredníctvom internetu pokračovala v diskusii o problémoch naznačených konferenciou, s cieľom prispieť ku skvalitneniu národných systémov a programov.

Ako oficiálni hostia sa na otvorení konferencie zúčastnili pán David Lyscom, veľvyslanec Spojeného kráľovstva v Slovenskej republike, a pán R. Murphy, zástupca Informačnej agentúry Spojených štátov amerických so sídlom vo Viedni.

V priebehu konferencie pozdravil jej účastníkov na slávnostnej recepcii aj minister školstva Milan Ftáčnik. Vo svojom príhovore poďakoval (v plynulej angličtine) všetkým učiteľom angličtiny za kvalitne odvedenú prácu a vyzdvihol význam vyučovania angličtiny ako svetového jazyka. Konštatoval, že počas svojho účinkovania na ministerstve sa vynasnaží zvýšiť kvalitu vyučovania a zlepšiť postavenie všetkých učiteľov, avšak v prvom rade učiteľov angličtiny a cudzích jazykov, pretože sú to práve oni, ktorí pomáhajú otvárať brány do Európy.

Záujem tlače, rozhlasu a televízie o rokovanie konferencie svedčí o tom, že ani im nie je problematika vyučovania cudzích jazykov ľahostajná, čo zaväzuje obe strany - tak ministerstvo, ako aj učiteľov na všetkých úrovniach vytvoriť také podmienky, aby dnešné a budúce generácie mladých ľudí vstupovali rovnocenne bez bariel a bez bariér do integrovanej Európy 21. storočia.



F. Farkašová: Pohľad z okna '98 (suchý pastel)

INOVAČNÉ PROJEKTY NA ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH

CELOSLOVENSKÁ KONFERENCIA

K. Lužinská - A. Mistríková, Metodické centrum Banská Bystrica

V dňoch 25. a 26. februára 1999 usporiadalo Metodické centrum v Banskej Bystrici celoslovenskú konferenciu s medzinárodnou účasťou o inovačných projektoch na základných a stredných školách. Konferencia sa konala v Dome kultúry SKC v Banskej Bystrici a zúčastnilo sa na nej 280 účastníkov (učiteľov, metodikov a inšpektorov).

Štyridsiati lektori z celého Slovenska využili túto možnosť a pokúsili sa na základe vlastných skúseností predstaviť výsledky práce v dvanástich inovačných projektoch. Účastníkom konferencie poskytli základnú orientáciu a stručný prehľad známych tendencií v alternatívnom školstve v súčasnom období u nás.

Svet alternatívnych škôl je veľmi dynamický, vo svete sa rozvinul ako pestrá paleta špecifických druhov a foriem vzdelávania, z ktorých každá má svoje vlastné rysy, ktorými sa odlišuje od ostatných. Spoločné a typické znaky (podľa J. Průchu) pre všetky alternatívne školy (u nás sú to väčšinou len triedy, kde učitelia aplikujú prvky z alternatívnych smerov) sú:

- výchova zameraná na individualitu dieťaťa;
- rozvíjanie aktivity, tvorivosti a vychovávanie k zodpovednosti;
- úsilie o komplexnú výchovu, t.j. rozvíjanie nielen intelektuálnej stránky, ale i emočnej a sociálnej oblasti výchovy;
- na výchove a vzdelávaní sa podieľajú pri vytváraní foriem a postupov spoločne so žiakmi učitelia aj rodičia;
- cieľom výchovy a vzdelávania je učenie sa zo života pre život.

Dopoludňajší program v Komornom divadle DK SKC naplnili naši poprední pedagógovia a hostia konferencie. Riaditeľ Metodického centra PhDr. **Miroslav Valica** otvoril konferenciu a vo svojom referáte sa zameril na potrebu zmeny kultúry základnej a strednej školy. Prof. **Miron Zelina** z PF UK Bratislavy zaujal publikum svojím príspevkom o nových trendoch v pedagogike a predpoludnie uzavrela Dr. **Olga Wágnerová** z PF UMB v Banskej Bystrici, ktorá priblížila účastníkom konferencie prípravu učiteľov pre alternatívne školstvo na PF.

Popoludnie sa nieslo v duchu pracovnej a tvorivej atmosféry. Účastníci konferencie sa rozdelili do sekcií základných a stredných škôl.

V sekcii stredných škôl sa vytvoril pracovný priestor na prezentáciu 4 projektov, ktoré sa realizujú na stredných školách už dlhší čas. Zabezpečili ju lektori z pi-

lotných škôl, resp. garanti projektov. Išlo o nasledujúce projekty:

- Pri prezentácii projektu Phare – Reforma odborného vzdelávania (lektori z pilotných škôl – SPŠ stavebná L. Mikuláš, SOU obchodné L. Mikuláš) získali účastníci veľmi podrobné informácie o realizácii všetkých etáp projektu na vlastných školách, hlavne o možnostiach rozšírenia vzdelávacích profilov, výberu vzdelávacích programov, overovaní prepracovaných učebných modulov a možnosti zabezpečenia horizontálnej a vertikálnej priepustnosti štúdia.

- Projekt *Výchova k podnikaniu*, založený britským Know-how fondom, prezentovala pilotná škola – SPŠ textilná Ružomberok. Na základe praktických skúseností lektori potvrdili, že mladí ľudia musia mať zručnosti, vedomosti a prístupy, aby nimi riadili svoje vlastné záležitosti a riešili svoje vlastné problémy. Projekt dáva základy, ktoré sú potrebné na porozumenie a prácu v podniku a pre podnikateľské aktivity.

- Projekt *Hospodársky týždeň* záujemcom predstavili lektorky z Metodického centra B. Bystrica ako veľmi žiadaný zo stredných škôl, ktorým sa netradičným spôsobom môže sprostredkovať problematika trhového hospodárstva. Žiak prostredníctvom hry na podnikanie prijíma konkrétne rozhodnutia v rôznych oblastiach riadenia podniku a získava orientáciu pri riešení hospodárskych problémov. Projekt je veľmi dynamický a školy, ktoré si overili jeho realizáciu, pravidelne ho zabezpečujú pre svojich žiakov.

- Získať ekonomické myslenie a praktické skúsenosti v rozhodovaní a zručnosti pre vedenie podniku pomáha aj projekt *Baťa junior – Achievemt*, ktorý sa diferencovane, podľa stupňa rozsahu svojich ponúk, dostáva k žiakom nielen na SŠ, ale aj na ZŠ. Veľmi zaujímavu sprístupnili výsledky projektu zástupcovia regionálnych kancelárií projektu z B. Bystrice a Košíc. S vlastnými zážitkami sa podelili aj účastníčky projektu, členky študentskej rady, ktoré už pracujú so žiakmi ZŠ.

Každý projekt bol vyčerpávajúco zdokumentovaný. Účastníci veľmi pozitívne hodnotili možnosti informácie a otvorenosť lektorov pre výzvu na spoluprácu a aktivity pre ďalšie stredné školy.

Sekciu základných škôl otvorili lektori a predstavitelia *waldorfskej pedagogiky* na Slovensku. Ich prezentáciu doplnil hosť konferencie, zástupca Nadácie HELIAS z Holandska, koordinátor vzdelávania učiteľov na Slovensku pán **Cornelis Boogerd**.

Nasledujúce hodiny patrili predstaviteľom *Montessori pedagogiky*, *Freinetovskej školy*, projektu *Zmena* a pozornosť vzbudili krátkym vstupom predstaviteľa projektu *Ba'a Junior Achievement*. Štvrtkový program sa naplnil. Neskončil však pre členov Asociácie S. Kovalikovej, vzácných hostí a účastníkov, 44 absolventov vzdelávacieho projektu MIF Britskej rady, ktorým slávnostne odovzdali osvedčenia pri príležitosti ukončenia vzdelávacieho programu *Demokratizácia riadenia procesu učenia v školskom systéme*. Osvedčenia odovzdávali zástupca Britskej rady: pán **Simon Hant**, predseda Asociácie S. Kovalikovej, pani **Lubica Bagalová** a lektorka projektu pani **Dana Halašová**.

Nasledujúci deň pokračovala sekcia ZŠ prezentáciou a zoznámením sa účastníkov s modelom *Integrovaného tematického vyučovania (ITV)*, ďalej sa predstavil program *Orava, Škola hrou* a záver piatkového programu patril *školám s rozšíreným vyučovaním regionálnej výchovy a ľudovej kultúry*. Celú konferenciu dopĺňala podnecujúca **výstava** jednotlivých prezentujúcich projektov, nechýbal informačný a propagačný materiál i predaj odbornej literatúry a metodických materiálov.

Pri predstavovaní jednotlivých projektov prezentujúci poukázali aj na funkcie rozširujúcich sa alternatívnych pedagogických prístupov:

- kompenzačná - náhrada určitých nedostatkov, uspokojenie tých potrieb, ktoré nemôže uspokojiť klasická škola;
- diverzifikačná - zaisťovanie pluralitného vzdelávania

pre rozšírenie možností žiakov a rodičov vybrať si z viacerých možností;

- inovačná - vytváranie priestoru, kde sa realizuje experimentovanie a inovácia vzdelávania.

Snahou usporiadateľov konferencie nebola len možnosť zoznámiť sa s procesom realizácie inovačných projektov, s ich výsledkami a očakávanými vplyvmi na výchovu a vzdelávanie, ale aj poskytnúť priestor na získanie nových vedomostí, nadviazanie nových priateľstiev a kontaktov a v konečnom dôsledku uvedomenie si, že "lepšie je pozerat' sa na jednu vec z desiatich strán, ako na desať vecí z jednej strany". (Diesterweg)

Účastníci stretnutia veľmi pozitívne hodnotili možnosť stretnúť sa a navzájom sa obohatiť svojimi skúsenosťami a vyslovili požiadavku uskutočniť ďalšiu konferenciu v roku 2000, dať možnosť vytvoriť sekciu aj pre materské školy, zostaviť zborník príspevkov z konferencie a vytvoriť tiež priestor pre vzájomné oboznamovanie sa s projektmi základných škôl so strednými a opačne.

Čo povedať na záver? Snáď len toľko, že v období transformácie spoločnosti na prelome nového tisícročia spolu s prevratnými zmenami v ostatných oblastiach života sú alternatívne školy (triedy) popri klasických školách (triedach) jednou z významných ciest uspokojovania rôznorodých výchovných a vzdelávacích potrieb verejnosti. Prinášajú zmeny v koncepcii riadenia škôl, prepojenie so životom, inováciu cieľov obsahu i metodických prístupov vo výchovno-vzdelávacom procese na základných a stredných školách.

PREDSTAVUJEME...

FABIOLA FARKAŠOVÁ

Získať si "moc" nad žiakom, ktorý hľadá výtvarné sebaujavenie svojho talentu tým, že je výtvarne činný a tvorivý sám učiteľ, je v súčasnosti veľkým prínosom. Keď je učiteľ skutočne dobrým, výtvarne citlivým pedagógom, schopným tvorivo spracovať podnety okolitého života, prekrásnej prírody a umenia, je prínos aj pre školu ešte výraznejší. Mgr. Fabiola Farkašová zo ZUŠ v Krompachoch k takýmto učiteľom rozhodne patrí.

Fabiola Farkašová žije a tvorí na Spiši. V najkrajšom kúte Slovenska, v prostredí, v ktorom je príroda darom najzaujímavejším. Práve inšpiráciu z nej čerpá vo svojich akvareloch, olejomalbách, kresbách. Jej romantické drevenice a dedinská architektúra vyjadrujú subjektívne pocity autorky. Je to akoby únik od spoločenskej reality. K nesmiernej kráske prírody a citlivému zásahu človeka do nej. Jej obrazy prechádzajú z predmetov reality do roviny pocitov. Vlastný zážitok cez lásku v zobrazení prírodných scenérií prerazí do výtvarnej expresivity v línii, farbe, kompozícii.

Mgr. Fabiola Farkašová je učiteľkou na ZUŠ (výtvarného odboru) v Krompachoch. Po absolvovaní Pedagogickej fakulty UPJŠ v Prešove, kombináciou 1.-4. ročníka a výtvarná výchova, nastúpila na túto školu najprv ako externá pracovníčka a od roku 1973 ako kmeňový učiteľ a pôsobí tu dodnes. Výtvarné práce jej žiakov boli ocenené v rôznych súťažiach na Slovensku, ale aj v Lidiciach, ba aj v Indii a Japonsku.

Široká učiteľská obec sa môže zoznámiť s výtvarným projektom jej hodín na tému *Strom a Portrét* v záverečnej práci na 1. kvalifikačnú skúšku v Metodickom centre v Prešove.

V. Kučinská



F. Farkašová: Nimnické zátišie '98