

PRETRVÁVAJÚCE NEJASNOSTI OKOLO VÝKONOVÝCH ŠTANDARDOV

Marián Lapitka, Škola knihovníckych a informačných štúdií Bratislava

Anotácia: Vymedzenie obsahu a funkcie výkonových vzdelávacích štandardov. Náčrt príčin pomalého postupu pri ich tvorbe. Príklady zo zahraničia. Ukážka návrhu výkonového štandardu zo slovenskej literatúry.

Kľúčové slová: obsahové a výkonové štandardy, taxonómia kognitívnych operácií, výkonové úrovne, porovnávanie výkonov škôl, štátna maturita

Vymedzenie pojmu výkonových štandardov

Koncepcia vzdelávacích štandardov, ktorá vznikla na Slovensku v r. 1990, počítala s tým, že štandardy – ako druhý pedagogický dokument vymedzujúci obsah vzdelávania – prinesú oproti existujúcim osnovám tri zásadné inovácie:

- určia minimálny obsah záväzný pre každého učiteľa,
- operacionalizujú ciele pre každý tematický celok,
- štandardizujú hierarchizované výkonové kritériá.

Hoci pre všetky tieto zložky štandardov existovala už určitá teória a aj rýchlo rastúci počet zahraničných vzorov, počas nasledujúcich skoro piatich rokov neodborné zásahy do koncepcie štandardov vytvorili zbytočné nedorozumenia a spôsobili, že sa práca za ten čas vlastne nepohla z miesta. Aj keď sa trpezlivými diskusiami podarilo tento mŕtvý bod v príprave vzdelávacích štandardov prekonať, zvyšky nedorozumení, pramieniacich v pôvodných úvahách, stále zasahujú do ich realizácie. Za tie roky sa podarilo postupne vyriešiť takmer všetky nejasnosti okolo funkcie štandardov (už sa nepovažujú za nástroj na odstraňovanie “zlých” učiteľov a likvidáciu škôl, ktoré “neplnia plán”), ale jeden problém zostal nevyriešený: *podstata, tvar a funkcia výkonových štandardov*.

Je to veľmi zlá skutočnosť, pretože bez kompletnej sústavy výkonových štandardov samotné obsahové štandardy prinesú do školy málo nového. Nehovoriac o tom, že celý projekt “štátnej maturity”, i keď si to možno nie všetci jeho navrhovatelia jasne uvedomujú, je bez spolačlivých a presných výkonových štandardov nerealizovateľný.

Čo je vlastne výkonový štandard? Je to progresívny pedagogický dokument, ktorý účelne kombinuje tzv. taxonómiu kognitívnych operácií a čo možno najpresnejšie kritériá na kontrolu výsledku učenia vyjadrené v terminológii príslušného učebného predmetu. Problematika taxonómií je už pomerne široko známa, ale v našej pedagogike a v našom školstve sa zatiaľ veľmi málo prakticky využíva.

Pri ústnych odpovediach sa hierarchizácia kognitívnych výkonov žiaka vôbec neberie do úvahy a fakticky sa stále používa (i keď zväčša nepriznane) kritérium “naučenosti”, teda uhladenosť verbálnej reprodukcie osvojenej látky a miera potrebných učiteľových zásahov, “pomoci”, do žiakovho prejavu. Netreba iste zoširoka vysvetľovať, že pri tvorivom vyučovaní a pri skúške zameranej na riešenie

problémových úloh je takéto “kritérium” bezcenné. Pri písomných a praktických formách kontroly sa ako výkon chápe “počet bodov” získaných v tejto skúške. Číselná hodnota supluje neznáme kritérium.

Príčina, pre ktorú sa v otázke výkonových štandardov akosi nedarí pohnúť z miesta, spočíva v dávnejšie stabilizovanom úze, ktorý si pomýlil “úkon” (teda určenie kognitívnej operácie alebo požadovanej zručnosti) s výkonom, teda **zaradením požadovanej (zrealizovanej) operácie do presne definovanej hierarchie, taxonómie týchto operácií**.

Toto fatálne nedorozumenie možno dobre ilustrovať na príklade atléto-skokanov. Keby na rôznych štadiónoch skákali športovci do výšky tak, že by dvaja usporiadatelia držali latku v nejakej, presnejšie neurčenej výške, zistilo by sa síce, ktorý atléta na štadióne skok zvládol a ktorý nie, ale nikto by nevedel zistiť, kto zo všetkých štadiónov bol najlepší, kto dosiahol rekord, kto splnil olympijský limit a pod. Aby tieto skoky bolo možné porovnať, spočívajú latky na stojanoch vybavených štandardizovanou stupnicou v centimetroch, ktorá presne povie, aký výkon ktorý atléta podal (a nie len to, či preskočil nejakú výšku). Presne o to isté ide aj pri štandardizácii učebných výkonov.

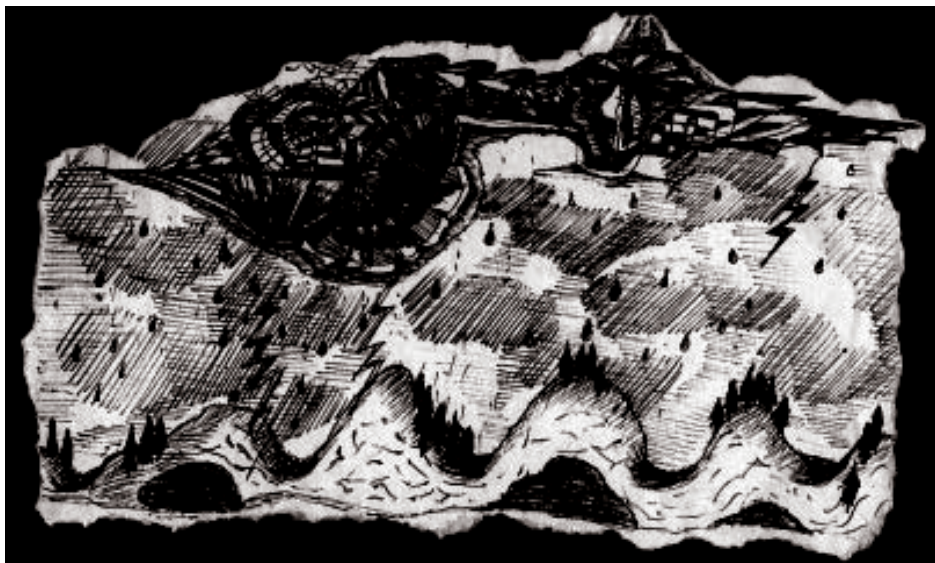
Výkonový štandard sa tiež musí opierať o jasne definovanú stupnicu, taxonómiu kognitívnych operácií. Taxonómií je niekoľko, voľba niektorej z nich by mala vziť z diskusie zainteresovaných. Mne osobne sa javí ako najvhodnejšia štvorúrovňová hierarchia vypracovaná v r. 1979 poľským pedagógom Niemierkom. Podľa jej kritérií možno akýkoľvek intelektuálny úkon žiaka priradiť k niektorému zo štyroch kritérií, a tým ho určiť ako výkon. Niemierko uvádza tieto štyri úrovne:

1. reprodukcia naučeného,
2. porozumenie, úprava naučeného,
3. riešenie aplikačných úloh,
4. riešenie štruktúralne nových úloh, tvorivosť.

V zahraničných štandardoch sa použité taxonómie zväčša takto explicitne neuvádzajú (po pokusnej aplikácii Bloomovej taxonómie do škôl v USA – v 60. rokoch – sa ukázalo, že prácu s ňou učitelia v praxi nezvládli – mimochodom aj preto, že nebola konzistentná), ale sú “rozpustené” v kritériách jednotlivých výkonových úrovní. Anglický a škótsky model manipuluje až s 12 úrovňami

výkonov, t.j. každý základný pojem (napr. “veta” v jazykových predmetoch alebo “gravitácia” v prírodovedných predmetoch) sa uvádza v dvanástich náročnosťou stále stúpajúcich kognitívnych úkonoch.

Ostatné národné modely sú stratifikačne jednoduchšie.



E. Dobáková : *Neviem si poradiť s problémom (Vytrhnuté z kontextu)* 2001, perokresba

Napr. americký štandard pre občiansku výchovu (National Standards for Civic and Government) z r. 1994 – asi najlepší príklad štandardov, aký autor tohto príspevku pozná – definuje všetky obsahové jednotky na troch úrovniach: basic (základná), proficient (stredná, pokročilá) a advanced (optimálna, dokonalá).

Veľmi dobré štandardy na hodnotenie úrovne ovládnutia ruského jazyka predstavili v Bratislave v r. 1999 (na IX. svetovom kongrese rusistov) pracovníci novozriadeného ruského inštitútu na štandardizáciu, ktorý tesne spolupracuje so štátmi OECD. Tieto kompletne štandardy sú rozpracované do piatich výkonových úrovní (teda každý prvok jazykového systému sa definuje na piatich úrovniach ovládnutia). Zaujímavosťou je, že Rusi – ako prirodzene jediní gestori vyučovania ruštiny na svete - ich chápu ako svetové, a nielen ako národné štandardy. Teda chcú dosiahnuť, aby sa kdekoľvek na svete, kde sa vyučuje ruský jazyk, úroveň jeho zvládnutia posudzovala podľa ich päťstupňových štandardov. Mimochodom, vytvorili ich za dva roky. A my už desať rokov nie sme schopní vypracovať niekoľkoúrovňový model platný aspoň na území Slovenska.

Možnosti Slovenska

V súčasnosti na Slovensku niet zhody v tom, koľko úrovní by výkonové štandardy mali obsahovať a ako ich určiť. Preto oficiálne nejestvujú žiadne obsahové štandardy, ktoré by disponovali aj zodpovedajúcimi výkonovými štandardmi. Neoficiálne existuje niekoľko pokusov, ktoré by mohli byť východiskom.

Na Slovensku je reálne dopracovať existujúce obsahové štandardy na jednu, dve alebo tri výkonové úrovne žiakov. Ako kritérium sa akosi prirodzene núka spomenutá

Niemierkova taxonómia (má výrazne pedagogického ducha a je u nás dobre známa).

Najmenej vhodným návrhom je **jednourovňový** variant. Môže byť definovaný na optimálnej alebo minimálnej úrovni. Pokusy o akúsi “priemernú” úroveň sú cestou do slepej uličky. To už je potom užitočnejší model s minimálnou úrovňou, teda taký, ktorý oddelí neúspešného žiaka od všetkých ostatných, ktorých už ďalej nediferencuje. Vo všetkých taxonómiách sa toto minimálne kritérium viaže na pamäťové zvládnutie a verbálnu reprodukciu predpísanej látky. Uplatnenie aspoň takéhoto kritéria by bolo lepšie ako terajší stav bez akéhokoľvek výkonového štandardu, ale je to naozaj chudobný program s potencionálne nepatným vplyvom na úroveň vyučovania a kontroly na školách.

Oveľa výraznejším krokom vpred by bol **dvojúrovňový štandard** – s optimálnym a minimálnym stupňom. Optimálny variant by vlastne obsahoval operacionalizovanú podobu tých cieľov, ktoré sa teraz nachádzajú pred učebnými osnovami. Tieto ciele vždy predstavovali tzv. ideálny profil žiaka (a preto svojou univerzálnosťou tak dráždili a dráždia učiteľov, ktorí ich vnímajú ako nateraz jedinú kritérium na hodnotenie svojho i žiackeho výkonu). Optimálnu kognitívnu úroveň predstavuje v štandardoch postupne sa rozvíjajúca schopnosť žiaka pracovať nezávisle, objavovať pri veľkej miere samostatnosti nové poznatky, hľadať originálne cesty riešení, produkovať nové hodnoty...

I keď to kompozične na toto miesto nepatrí, vedený dlhodobou skúsenosťou už tu poznamenávam, že nepoznám nijaký štát (hoci je pravdou, že sa nejaký čas týmto smerom pechorili dva-tri štáty americkej únie), v ktorom by výkonové štandardy zahŕňali nejaké predpísané percento žiakov, ktorí musia dosiahnuť napr. najvyššiu výkonovú úroveň (ako indikátor úspešnosti svojho učiteľa). Štandardy sú *meradlo, ktoré kvalitatívne opisuje intelektuálne výkony žiaka, ale nepredkladá nijaké štatistické normy, za ktorými sa učiteľ (škola) musí naháňať!* To uvádzam preto, že najmä na začiatku prác so štandardmi sa v podobnom duchu vyjadrovali – a to aj zo strany ľudí, ktorí mali vplyv – neuvážené predstavy o akomsi represívnom poslaní štandardov voči školám.

Pre Slovensko za najpriateľnejšie a hneď v druhej etape prác (teda po stabilizácii obsahových a dvojúrovňových výkonových štandardov na školách) za celkom reálny považujem koncept s **troma úrovňami**: optimálnou, strednou a minimálnou.

Funkcia výkonových štandardov

Jednou z príčin tvrdošijného odmietania výkonových štandardov je nedostatočná informovanosť o možnostiach ich praktického využitia. Ako som uviedol vyššie, samotné obsahové štandardy prinesú do školy málo pozitívnych zmien. My nie sme v situácii viacerých západných krajín, ktoré až po zavedení štandardov do vzdelávania vlastne po prvý raz získali nejaký koncepčný a z hľadiska riadenia a supervízie vzdelávania aj záväzný obsahový dokument. Na Slovensku máme celoštátne osnovy od r. 1919.

Obsahová precízia učebnej látky v obsahových štandardoch bude v každom prípade prínosom, ale definitívny prielom do stojatých vôd vzdelávania na Slovensku, o ktorý sa neúspešne pokúsil predchádzajúci politický režim prostredníctvom tzv. novej koncepcie, môžu priniesť až výkonové štandardy. Pravda, ani to nemôže byť nejaký automatický proces. Aké zmeny možno očakávať?

Predovšetkým by sa mohla zmeniť *pozícia a váha vzdelávacích cieľov*. V ich využívaní a rešpektovaní zatiaľ nemáme žiadnu tradíciu, až na pozoruhodné školy, ktoré si samy pripravujú komplexné vzdelávacie programy, tzv. alternatívy. Inde sa učitelia o ciele v osnovách nezaujímajú, nezaujímajú sa o ne ani riadiace a kontrolné orgány a už vôbec nemajú prečo zaujímať rodičov a žiakov.

I keď sa to možno niektorým kolegom nebude pozdávať, rôzne humanizačné a liberalizačné projekty sa v školách nijako významnejšie neuplatňujú okrem iného aj preto, že nie sú previazané ani so vstupnými cieľmi, ani s výstupmi. Vznášajú sa nad školou ako plamenná výzva bez dotyku s jej realitou.

Zavedenie štandardov obsahujúcich aj výkonovú zložku by mohlo v tomto mnohé zmeniť. Predovšetkým to, že by ciele – a to najmä tie primárne – konečne vystúpili z tieňa. Učitelia by sa nemuseli (a nesmeli) orientovať na “tradičné kvality”, ktoré v pedagogickej teórii už dávno neplatia ako hodnoty. Uvediem príklad z oblasti, ktorá mi je odborne blízka, ale s tým, že analógie možno nájsť v každom predmete.

Napriek tomu, že už koncom 50. rokov najosvietenejší didaktici literárnej výchovy signalizovali zmenu hlavného cieľa literárnej výchovy a žiadali umiestniť do “strediu terča” vyspelé kritické a hodnotiace čítanie umeleckého textu, a napriek tomu, že túto ideu opracúvali a vždy znova sa pokúšali uviesť do školy všetky nasledujúce vzdelávacie reformy, na základných a stredných školách je stále ideálom “odučiť” čo najviac spisovateľov, naučiť žiakov čo najviac titulov kníh a “rozobrať” čo najviac nikdy neprečítaných kníh, “aby žiaci boli vzdelaní”.

Štandardizácia výstupov v predmete, z ktorého pochádza predchádzajúci príklad, by s týmto stavom nevyhnutne skoncovala, pretože každý správne zostavený test by učiteľovi jasne ukázal, či smeruje k správnym metám. Doteraz takáto spätná väzba neexistuje (celkom určite ňou nie je prijatie žiaka na strednú alebo vysokú školu, pretože tieto prijímacie procedúry veľmi často sledujú tie samé hodnoty ako predchádzajúce školy).

Preto asi najdôležitejším aspektom uplatnenia sa výkonových štandardov je *umožnenie kontrolnej sebareflexie učiteľa a školy, čo doteraz nebolo možné*. Ani učiteľ, ani predmetová komisia školy, ani škola ako celok nemajú teraz žiadne možnosti sebakontroly, z čoho väčšinou plynie pocit, že to, čo robia, je to najlepšie, čo sa dá. Výkonové štandardy budú vonkajším meradlom a každé škola získa možnosť posúdiť viac-menej objektivizovanými prostriedkami, ako sa jej darí. Nepotrebuje na to ani nezávislú inšpekciu (tá by vlastne z tejto sebareflexie mala vychádzať ako z prvého bodu). Dokonca by to bolo možné dosiahnuť aj v čase, keď štát ešte nebude mať k dispozícii dostatok kontrolných prostriedkov, testov, pretože pri existencii výkonových štandardov si môže štandardizovaný test vytvoriť aj samotná škola. Pravda, to sa treba naučiť, ale mnohí učitelia to vedeli v minulosti, iste to mnohí dokážu aj v budúcnosti.

Za želateľný stav však možno považovať len takú situáciu, keď škola má možnosť získať testy vytvorené odbornými inštitúciami. A nielen škola!

V krajinách, kde štandardy už zaviedli, sa zdvihla vlna komerčnej iniciatívy (podobná nášmu boomu s príručkami pre prijímacie skúšky na stredné a vysoké školy alebo ročníkovými zbierkami diktátov či matematických príkladov). To znamená, že nielen škola, ale aj žiak si môže kúpiť brožúru s testovými úlohami, na ktorej je presne označený štandardizovaný tematický celok a uvedená výkonová úroveň, t. j. všetky úlohy v knižke sa opierajú o kognitívne operácie označenej taxonomickej úrovne. *Žiak si môže takto sám overiť, ako vysoko je v danej chvíli schopný vystúpiť po stupnici náročnosti a kde sa jeho terajšie možnosti končia*. V Bratislave sa už niekoľko rokov dajú kúpiť takéto knižôčky vytvorené podľa anglických vzdelávacích štandardov.

O uplatnení štandardov s výkonovou zložkou by sa dalo napísať ešte viacero ďalších dôležitých skutočností, vrátane potencionálnych negatív, ktoré so sebou nesú (napr. nadmernú koncentráciu učiteľov na štandardizované učivo, aby im úspech žiakov zabezpečil dobrú reputáciu atď.), ale rozsah článku by to nedovolil. Preto uvediem už iba jednu poznámku. Týka sa pojmu “porovnatelnosť” (učiteľov, škôl), ktorý sa objavil aj v Miléniu a dostal sa aj do diskusie o maturitách (V. Burjan – M. Valica).

Túžba porovnávať jednotlivých učiteľov či školy pomocou výkonov žiakov je dosť starého dáta, ale významnejšie sa ani u nás, ani v zahraničí doteraz nerozvinula. Štandardizácia žiackych výkonov znova zdvihla vlnu záujmu, ale spomenutý dokument i spomenutá polemika ukázali, že sa narába s plytko zakoreněným pojmom, čo by mohlo viesť k veľmi chybným predstavám, od ktorých by sa ľahko dalo sklznúť k chybným opatreniam. Principiálne je *porovnatelnosť* možná aj v školstve, ale bolo by vážnym omylom domnievať sa, že ju umožní už *štandardizácia obsahových vstupov a štandardizácia žiackych výkonov*. Ak nechceme porovnávať neporovnateľné, musíme dosiahnuť to, čo dokážu napríklad ekonomickí štatistickí, ktorí štandardizujú všetky zúčastnené premenné okrem jedinej

závislej. V škole to znamená nielen štandardizáciu, o ktorej som hovoril vyššie, ale aj štandardizáciu žiackych predpokladov (napr. schopností – doteraz to robí iba švédská škola metódou SAT - a hodno-tovej úrovne, motivácie) a tiež potrebu štandardizovať vybavenosť školy (asi formou nejakej dohodnutej paspor-tizácie) - a všetky takto získané hrubé hodnoty previesť z empirických údajov na štandardné: až takýto komplexný údaj nám umožní porovnávať transformované skóre z testov a vyvodzovať z toho závery o kvalite učiteľov. Takže tak hneď to asi ešte nebude...

Ukážka č.1

8. tematický celok: ROMANTICKÁ LITERATÚRA

Vzdelávacie ciele

- 8.1 Definovať uvedené literárnotematické pojmy
- 8.2 Charakterizovať romantické umenie a literatúru
- 8.3 Porovnať základné znaky klasicizmu a romantizmu atď.

Terminologický štandard

Romantizmus, titanizmus, historický román, balada atď.

Autorský štandard

V. Hugo (Chrám Matky Božej v Paríži), S. Chalupka

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- Control of the Curriculum* (ed.R.Glatton). University of London, Institute of Education, 1976. ISSN 0458-2101.
National Core Curriculum (ed. J. Setényi). Ministry of Culture and Education, Hungary, 1996. ISSN 963-6735557.
National Standards for Civic and Government. Center for Civic Education, Calabasas, 1994. ISSN (818) 591-9321.
 Niemierko, B.: *Taksonomia celów wychowania*. In: *Kwartalnik pedagogiczny*, 24, 1979, č.2 s. 67-78.

Summary: The author deals with the question of performance standards, defines the notions like content and functions of performance standards, shows reasons of their slow development

ALTERNATÍVY POPRI ŠTÁTNO M VYUČOVANÍ ALEBO ALTERNATÍVA PRE ŠTÁT VO VYUČOVANÍ?

Cornelis Boogerd¹, Holandsko

Anotácia: *Predpoklady na zavedenie alternatívneho vyučovania na Slovensku. Svetová kríza a situácia v Holandsku. Vymedzenie pojmov alternatívne školy a alternatívne vyučovanie. Štát a vyučovanie. Ako ďalej?*

Kľúčové slová: *alternatívne vyučovanie, štátne vyučovanie, pluralitné školstvo, svetová kríza vyučovania, štát a vyučovanie*

Privítal som iniciatívu Metodického centra Banská Bystrica zorganizovať konferenciu "Škola orientovaná na dieťa", ktorá bola vlastne pokračovaním prvej konferencie konanej v roku 1998. Vtedy vznikol podnet na založenie Združenia pre alternatívnu pedagogiku na Slovensku, ktorá sa zasadzuje za väčšiu pluralitu a autonómiu v slovenskom školstve. V Banskej Bystrici žije teda tvorivý duch, ktorý

(Mor ho) atď.

Výkonový štandard

Základná úroveň

Žiak dokáže reprodukovať fabulu epického diela, identifikovať hlavné prvky kompozičnej štruktúry a reprodukovať štylistickú a ideovú charakteristiku prebraného diela. Vie vystihnúť myšlienkové posolstvo prebraného básnického diela, určiť v známom texte typické štylové prvky romantickej poézie. Pri hlasnej deklamácii cíti rytmus básne a vie vysvetliť podstatu sylabickej poézie.

Výborná úroveň

Žiak pozná ideové a štylistické prvky romantickej prózy, dokáže ich s pomocou učiteľa identifikovať aj v neznámom texte a vysvetliť ich vzťah k ideovej rovine. Aj v poézii dokáže na neznámom texte dokumentovať znalosť ideového zamerania diela a zaradiť úryvok do kompozície skladby. V lyrickej skladbe rozlišuje objektívnu a subjektívnu stránku autorskej výpovede a dokáže to dokumentovať aj na neznámom texte skladby. Vie identifikovať romantické štylistické prvky, na ktorých spočíva autorova výpoveď. Pri hlasnom čítaní a recitácii cíti rytmus a vie ho vysvetliť na základe teoretických pravidiel sylabickej prozódie. Vie identifikovať a dokumentovať vzťah umeleckých diel k politickému a umeleckému programu štúrovcov.

je schopný a pripravený chopiť sa i praktických iniciatív.

"Ako možno zaviesť alternatívne vyučovanie na Slovensku – čo je na to potrebné?" - tak znie hlavná otázka. Opierajúc sa o svoje "Poznámky k projektu Milénium 2000" (2000), vyjadrím sa aj k situácii v Holandsku a v západnej Európe, kde stav vôbec nie je ideálny. Práve v posledných rokoch sa dostalo školstvo v rôznych krajinách do hlbokej

¹ Cornelis Boogerd je koordinátorom vzdelávania pre waldorfskú pedagogiku na Slovensku, člen predstavenstva Nadácie Helias – Holandsko, pre Slovensko a Českú republiku.

krízy. Základné otázky sú pritom tie isté ako vo východnej Európe či inde vo svete.

Ďalej sa dostaneme iba tak, ak rozviníme pojem vlastného postavenia školstva v spoločnosti. S tým je zviazaná otázka, *aká by vlastne mala byť úloha štátu v oblasti výučby*. Tieto pojmy nám potom umožnia selektívny pohľad na praktickú situáciu a následne i na cestu do budúcnosti. Dobré riešenie na Slovensku by prebudilo záujem a rešpekt i na západe. Ale najskôr niečo o Holandsku.

Pluralitné školstvo v Holandsku

Holandsko ako štát vzniklo z 80-ročnej vojny za náboženskú slobodu, ktorá bola v rokoch 1568 – 1648. Ešte i dnes žije tento motív v národnom cítení a niečo z toho i v dejinách školstva. Medzi cirkvou a štátom sa v Holandsku odohral tuhý boj, pričom cirkvi chceli samé spravovať svoje školy. Preto je tam relatívne veľa škôl vo vlastnej správe a iba 30% spravuje štát. Hlavné školy (nepatriace štátu) sú teda školy s cirkevným zázemím, avšak nie s vlastnou pedagogickou koncepciou. Učebný plán sa neodlišuje od učebného plánu štátnych škôl. Sem patrí potom ešte asi 30 typov škôl, ktoré však tvoria len 5% všetkých škôl. Dostávajú rovnakú finančnú podporu ako štátne školy. Aj štát si chváli pluralitu ponuky. Existujú štátne školy i s metódou Montessori, pretože je záujem poskytnúť v určitom regióne širšiu ponuku. Nebolo by to však možné s každým typom školy, napr. s waldorfskými školami. Týchto je v Holandsku viac než 90. Na druhej strane sa v posledných rokoch i v Holandsku posilňuje centralistická snaha, ktorá stanovuje stále viac uniformných noriem, ktoré zasahujú hlboko do života škôl. Keď to zhrniem, možno povedať, že v Holandsku je prirodzene väčší priestor pre pluralitu škôl než teraz na Slovensku. A predsa sa školstvo v Holandsku - a vlastne všade vo svete - dostáva do krízy. Vyslovím sa len k niektorým skutočnostiam, ktoré na to poukazujú.

Svetová kríza vyučovania

V Holandsku viedli centralistické zásady a systematické podfinancovanie k hroziacemu kolapsu. Jeden prieskum v posledných rokoch ukázal, že školské budovy sú špinavé, nebezpečné, príliš tesné a často nezodpovedajú požiadavkám používateľov. To je jeden z následkov mnohoročného podfinancovania vyučovania – napriek vysokej ekonomickej konjunktúre. Škody sú enormné. Motivácia učiteľov hlboko poklesla. Chýba už 2500 učiteľov, o pár rokov to bude 6000. A v tom ešte nie sú započítaní tí, ktorí boli dosadení na základe rýchlokurzov, napríklad rodičia. Z uvedeného dôvodu chýba teraz v Nemecku asi 7000 učiteľov. Aktuálne výskumy ukázali, že najmenej tretina učiteľov v Nemecku je vyhorených (bez zápalu) a až 80% vykazuje symptómy preťaženia. V Anglicku majú ten istý problém. Už len v Essexe chýba 200 učiteľov, a preto sa zvažuje, či zaviesť 4-dňový školský týždeň (ako v Amsterdame). V Holandsku sa školstvo

nachádza v najvyššom stave výpadku kvôli chorobnosti: 7% . Riaditelia škôl odstupujú, pretože zaťaženie sa stáva neúnosným. To má, prirodzene, svoje dopady na kvalitu vyučovania. A práve za týchto ťažkých podmienok dochádza k stále väčším očakávaniam voči školám: musia reagovať na rýchle zmeny v spoločnosti a sú konfrontované s novými sociálnymi a pedagogickými problémami.

Táto kríza je nielen v Holandsku, Nemecku a Anglicku. I vo Francúzsku prebehli v poslednom roku veľké štrajky učiteľov. Centralizačná tendencia vo Francúzsku bola dovedená až k bodu ad absurdum napríklad tým, že štát chcel deti už v druhom roku života podrobiť vyučovacej povinnosti.

V USA je viac než milión domácností, v ktorých vyučujú svoje deti radšej doma - a s lepšími výsledkami, pretože štátnym školám už vôbec nedôverujú. Ako obraz hrôzy nám pred očami vystupuje situácia škôl v Japonsku a v Kórei, kde je najvyššia krivka samovrážd mládeže na svete – ako daň technizovanému tlaku na výkon a uniformnej nútenej disciplíny.

Slovensko teda nie je osamotené s problémami motivácie vyučujúcich a s jednou tretinou nekvalifikovaných učiteľov.

Ani úrady nemôžu viac uhýbať pred skutočnosťou, že niečo nejde správne. Riaditeľ inšpekcie Merstens v januári 2001 konštatoval: “Posledných 20 rokov sme systematicky odoberali školám z ich sebazodpovednosti. Povedali sme: - Všetko ide tak dobre, že nepotrebujete samostatne myslieť. - To sa stalo osudným. Preto dnes musíme dať školám autonómiu.”

V Holandsku sa v súčasnosti rýchlo zostavujú nové dokumenty ministerstva školstva, ktorými sa rušia mnohé násilne presadené konštrukcie posledných rokov. Viac sa teraz obhaja autonómia pre školy, slobodnejší systém financovania – napríklad s "vouchers" (cenný papier na 1 rok - zatiaľ len pre študentov vysokých škôl) a podobne. Otázka znie: Čo teraz vlastne chceme? Aby v súčasnosti autonómne školy upratali štátom spôsobené smetisko? Chceme vytvoriť technologicko-ekonomický trh a prispôbiť mu vyučovanie? Alebo tu konečne zasvietia nové základné myšlienky, ktoré otvoria priestor a rešpekt k jednotlivcovi? Túto otázku si kladú teraz v Holandsku, ale i v iných krajinách, kde sa rozvinula otvorená diskusia o budúcnosti školstva. Na Slovensku bola takým dobrým pokusom napr. diskusia k projektu Milénium.

Čo sa deje?

Okolnosť, že v týchto krajinách nie je rovnaký učebný plán a metóda, ukazuje, že problém je potrebné hľadať inde, menovite v *spoločenských požiadavkách na školstvo*. Keď sa dosiahne jasno v tomto bode, potom bude k dispozícii i priestor na hľadanie zmysluplnej, človeka dôstojnej výchovy.

Avšak tieto dve požiadavky veľmi súvisia. Ako môžeme vychovávať dieťa k slobode, ku schopnosti nájsť v živote svoje vlastné ideály a uskutočniť ich, ak my sami

stojíme pred triedou so zviazanými rukami, keď my sami nemáme odvahu a silu stáť si za svojimi ideálmi? A ako bolestne a únavne dochádza k takému dospelému dovedomiu: toto neslobodné a obmedzené vyučovanie aj mňa ako osobnosť hlboko impregnuje - to ale nie som ja, ale ja sám sa z toho musím vyslobodiť čo najskôr. Školský systém a jeho implikované hodnoty spolu nesieme v našej osobnosti a tvoríme tým novú neslobodu. Aby sme sa z toho vyslobodili, potrebujeme najskôr pojmy, ktoré objasnia vzťahy a ukážu nový smer. Pojmy, ktoré nás oslovia ako celého človeka. Tu nepomôže nadávanie. Všetci v tomto väzíme, avšak na to, aby sme išli ďalej, je potrebná otvorenosť a pripravenosť prísť k veciam po novom.

Čo je alternatívne vyučovanie?

Pozrime sa na pojem "alternatívne vyučovanie", pretože už v ňom sa ukazujú podstatné otázky. Keď hovoríme o "alternatívach" v rámci vyučovania, potom sa tým väčšinou myslí alternatíva voči štátnej škole. Z toho následne vyplýva rozlišovanie medzi jednak obsahom vyučovania a didaktickými metódami použitými v štátnej škole, a jednak alternatívami ku štátnej škole v zmysle zriadenia.

Alternatívna pedagogika?

Všimnime si najskôr aspekt obsahu učiva a metódy. V tejto oblasti sa pri pojme "alternatíva" predpokladá, že má jednotný učebný plán a metódu, čo je typické pre vyučovanie na štátnych školách. Tak to však nefunguje. Našťastie! I štátne školy sa líšia. Vyvíjajú si svoju vlastnú alternatívu v momente, kedy tvorivo a inovačne hľadajú nové a lepšie metódy.

To si predsa želáme od všetkých škôl – štátne školy a aj tie takzvané alternatívne školy by mali zostávať v pohybe a ďalej sa rozvíjať. Štátne školy v jednej krajine sú rozdielne i po obsahovej stránke. V Holandsku sú štátne školy s veľmi odlišnými učebnými plánmi, napríklad i s metódou Montessori. To všetko poukazuje na skutočnosť, že pojem "alternatívne vyučovanie" v oblasti učebného plánu a metódy je vlastne nereálny a iba nás odvádza od podstatných otázok. Prečo sa potom v štátnych školách táto tvorivá a inovačná kvalita v oblasti učebného plánu nejaví ako samozrejmosť a jej miesto sa rezervuje iba pre "alternatívne školy".

Odpoveď je jednoduchá: pretože väčšinou sa pre **všetky** štátne školy centrálna a nútene ukladá **jeden** učebný plán, rozvrh hodín, didaktická metóda. Tento tlak na uniformnosť však nedosiahne ďalej než práve len po štátne školy. Štát má sklon stanoviť rovnaké vyučovacie normy pre všetky školy. To pôsobí demotivačne a ponížujúco na priamo zodpovedných pedagógov. Sú to predsa dospelí ľudia s vlastnými životnými skúsenosťami, talentom a odbornými schopnosťami, pomocou ktorých si organizujú svoju prácu v priamom vzťahu k jedinečnej skupine detí. Nemôžu však slobodne vložiť svoju osobnosť do vyučovacieho procesu. V tom spočíva hlavná príčina problémov motivácie. Ak by sme sa teda spýtali, čo je potrebné na podporu alternatívnej

pedagogiky, teda na podporu inovačnej kreativity v školách, dostaneme dôležitú podmienku: Namiesto alternatív popri štátnom vyučovaní **potrebujeme alternatívu pre štát vo vyučovaní.**

To je skutočná alternatíva, ktorá povedie ďalej. Tento výrok sa na prvý pohľad môže zdať radikálny, je však niečím zrozumiteľným. Nie je myslený ako protest voči štátu ako takému. Naopak, ide o to, aby všetci tí, ktorých sa to v spoločnosti týka, našli svoju vlastnú úlohu.

Alternatívne školy?

Druhý aspekt, ktorý súvisí s pojmom "alternatívne vyučovanie", je **zriadenie** škôl. Môžeme povedať: škola je alternatívna tým, že nie je riadená štátom. Z toho by ale vyplývalo, že môže byť len tzv. súkromná. Označenie "súkromná škola" je však zavádzajúce. Ak je škola verejne prístupná, potom je časťou verejnej kultúry a nesie zodpovednosť ako iné inštitúcie. Je verejnou školou práve tak, ako i štátna škola - nie je iba "súkromnou záležitosťou". Dnešný status tzv. súkromných škôl na Slovensku má tú výhodu, že majú (trochu) viac slobody pri tvorbe učebného plánu a v organizácii. Štát ich za to ale trestá tým, že dostanú menej peňazí. Na túto rozdielnosť vo financovaní však neexistuje žiadny právny podklad: deti sú deti, majú rovnaké právo na vyučovanie. Právo na slobodnú voľbu školy je zakotvené v mnohých medzinárodných dohodách: EÚ – OSN – UNESCO. Toto právo môže byť konkrétne len vtedy, ak platia rovnaké podmienky a ak vôbec existuje možnosť, **niečo** si zvoliť.

Prečo by škola mala byť súkromnou? Škola Montessori v Bratislave je súkromná. Rodičia a učitelia, ktorí chcú založiť waldorfskú školu, zvažujú to isté. Prečo? **Nie** preto, žeby nepotrebovali, alebo si nenárokovali podporu z peňazí spoločnosti. **Nie** preto, že by sa nepovažovali za práve tak verejnú inštitúciu ako štátne školy. **Musia**, pretože štát vyvíja tak masívny nátlak na obsah učiva a organizáciu školy, že ťažko uveriť, žeby si ako prípadná štátna škola dokázala potvrdiť svoju vlastnú identitu. Teda: strach zo štátu ako centralistického vlastníka moci je väčší než ťažkosťi súviace so založením autentickej školy, ktoré je potrebné na seba vziať - vrátane menších finančných prostriedkov.

Tak prichádzame i vo vzťahu k **zriadeniu** školy ku kľúčovému problému: Škola, ktorá chce mať vlastnú identitu a chce ju autonómne spravovať, **nemôže** byť v súčasných podmienkach štátnou školou. Je smutnou skutočnosťou, že to neplatí pre menšie skupinky angažovaných rodičov a učiteľov v súkromných školách, ale aj obrátene: štátna škola nemôže za súčasných podmienok rozvíjať žiadnu výraznú identitu tak ako samostatná škola. Samospráva ľudí priamo zodpovedných za prácu nie je možná. Prichádzame k ďalšej kľúčovej otázke: ako by mal vyzerat' vzťah medzi štátom a výchovou?

Štát a vyučovanie

V dávnych dobách bolo všade vyučovanie vecou ducho-

venstva. Francúzska revolúcia chcela túto úlohu preniesť na verejnosť a zaviesť rovnaké základné právo na vzdelávanie pre všetkých ľudí. Štát však nevytvoril iba právny základ, ale sám seba videl ako toho, kto má zodpovednosť za vykonávanie vyučovania. Práve tu už revolúcia skončila. Slobodu, rovnosť a bratstvo – tieto tri ideály sa nepodarilo zakomponovať do organicko-praktického konceptu pre spoločnosť. Po slobode bola rovnosť tým ideálom, ktorému boli všetci podrobení - pred gilotínou sme si všetci rovní. Túto bludnú cestu zavŕšil Napoleon zavedením jednotného štátu, ktorý neskôr



E. Dobáková : Vystupuje z pozície sily (Výtrhnuté z kontextu) 2001
perokresba

násilne zaviedol i Bismarck v Nemeckej ríši. Napriek tomu, že existovali "volajúci v pustatine" ako von Humboldt a Goethe, zavádza sa koncepcia jednotného štátu po celom svete. Po prvej svetovej vojne to bol Rudolf Steiner, zakladateľ waldorfskej pedagogiky, kto poukázal na to, že tri ideály francúzskej revolúcie je potrebné chápať ako hlavné princípy pre usporiadanie troch spoločenských oblastí: ekonomiky, právneho štátu a kultúry, okrem iného i výchovy. Waldorfské školy vôbec sú časťou pokusu o uskutočnenie týchto myšlienok, napríklad slobody v kultúre. V tom čase bolo pre to príliš málo pochopenia, preto mohli nacisti využiť štátne vyučovanie bez zásadných zmien na svoje stranické účely.

Rudolf Steiner, ktorý chcel tomuto vývoju predísť, bol potom aj číslom jeden na zozname nepriateľov nacistov, ktorí na jeho život podnikli viaceré útoky. Ale i vo východnej Európe je známe, čo to znamená, keď sa jednotný štát stane nástrojom politickej moci.

Dnes však ešte stále žijeme v "guláši" jednotného štátu. V školstve je to veľmi zreteľné. Štát napríklad zasahuje do viacerých oblastí:

- vytvára obsah vyučovacích plánov, časovej dotácie učebníc;
- formuluje právne podmienky pre zakladanie škôl, prijímanie učiteľov a detí, spôsob riadenia školy;
- je výkonným zadávateľom výučby a správcom škôl;
- je metodickým sprievodcom škôl;
- je kontrolným inšpektorom s vlastnými, pevne stanovenými pravidlami;
- vedie školy i s ich riaditeľmi, ktorí ako úradníci vytvárajú právnu subjektivitu školy a sú teda podriadení cudziemu vplyvu (na Slovensku);
- financuje školy a sám si stanovuje podmienky financovania, i pre neštátne školy.

Z toho vidieť, že kultúrno-výchovné, právne a ekonomické prvky tu vria jedny cez druhé a všetko je v rukách **jedinej** spoločenskej inštitúcie: štátu. Preto je školstvo neprestajne hračkou politiky. Vlastnou úlohou právneho štátu je ochrana rovnosti pred zákonom vo vzťahu k veciam, ktoré sa týkajú všetkých rovnako – ako základného práva. Keď štát podniká alebo tvorí kultúru, potom stráca nezávislosť, ktorú potrebuje, aby splnil svoju základnú úlohu. V oblasti školstva je to úplne jasné – princíp rovnosti sa nastoľuje **obsahovo** všetkým školám, teda učebné normy, časová dotácia atď. Na to má štát moc, pretože je i tvorcom zákonov, správcom i finančníkom. To, čo sa má tvoriť vo sfére individuálnej kreativity a slobody v kultúrnej oblasti (vo výchove), je vynútené štátnym uniformným princípom rovnosti.

Tam, kde by však princíp rovnosti mal správne platiť, právny štát zlyháva: štátne školy dostávajú viac spoločenských peňazí a lepšie materiálne podmienky než neštátne školy.

Ako ďalej?

Ako môže človek ako jednotlivec dýchať v takýchto podmienkach? Ako sa pri tom cíti? Ak sa človek neidentifikuje priamo v nejakej vonkajšej funkcii, potom väčšina ľudí udáva, že sa cíti sklúčujúco, má strach a nemôže sa slobodne vyjadriť a pohybovať. To nie je nič nové. V takýchto podmienkach si človek dvakrát rozmyslí, či sa pokúsi o niečo "alternatívne" a inovačné. To, čo zažili ľudia, ktorí chceli napríklad na Slovensku pracovať s waldorfskou či montessoriovskou pedagogikou, poskytlo by látku na viacero tragikomických kníh. Najviac je však smutné to, že sa premárnilo veľa dobrej vôle a vysokého nasadenia, že boli zdeprimovaní ľudia. Bolo práve to žiadúce pre lepšiu budúcnosť?

Vrátim sa k hlavnej myšlienke svojho príspevku: je dobré usilovať sa o lepšie podmienky pre alternatívy popri štátnych školách, avšak to, čo nevyhnutne potrebujeme, je alternatíva pre štát vo vyučovaní.

Čo to znamená v praxi? Nedokážeme všetko naraz, ale často predsa len viac než si myslíme. Keď vyššie popísané tézy budú pochopené ako hlavné myšlienky pre budúcnosť, potom môžeme krok po kroku pretvárať jednotlivé prvky školstva. Štátu náležia nasledujúce úlohy: *formulácia a ochrana základných práv*, ktoré sa týkajú všetkých

rovnako. V oblasti školstva môžeme spomenúť:

- rovnaké právo na financovanie škôl,
- ochrana zabezpečenia a uplatňovania všeobecných ľudských práv,
- povinná školská dochádzka a plánovanie prázdnin,
- vonkajšie podmienky pre školy týkajúce sa poskytovania podpory podľa počtu žiakov, pre právnicka školy, pre kvalifikáciu vedenia školy,
- vytváranie podmienok pre nezávislú inšpekciu.

Všetko ostatné možno prenechať slobodnej kultúre, ktorá si vytvorí svoje vlastné orgány:

- formulovanie učebného plánu a metód,
- sociálne usporiadanie školy;
- súlad medzi školami, a však tentoraz zdola;

BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY:

BOOGERD, Cornelis : Pohľad "zboku" na koncepciu MILÉNIUM. In: *Pedagogické rozhľady*, 9, 2000, č.3, s. 1.

Summary: The author aims at the role of the state in the area of education, outlines reasons of the world recession in education. He briefly defines the notions of alternative pedagogy, alternative schools and gives reasons why the alternative pedagogy should be incorporated into private as well as state schools.

ŠKOLA ORIENTOVANÁ NA DIEŤA

Beata Kosová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Anotácia: Požiadavky novej koncepcie výchovy a vzdelávania. Zmeny funkcie školy vo svete vo vzťahu k okolitému svetu. Štyri nutné piliere výchovy a vzdelávania pre 21. storočie. Škola orientovaná na dieťa - základné charakteristiky.

Kľúčové slová: škola orientovaná na dieťa, individualizácia, preventívny aspekt, kuratívny aspekt, škola rozvíjajúca, učiaca sa, autonómna, otvorená

Východiskové úvahy - alebo prečo má byť škola orientovaná na žiaka

V koncepcii rozvoja výchovy a vzdelávania, ktorá vznikla z projektu Milénium, sa hovorí, že **hlavným cieľom transformácie slovenského školstva** je premeniť tradičné encyklopedicko-memorovacie a direktívne školstvo na tvorivo-humánnu výchovu a vzdelávanie, kde sa dôraz kladie na aktivitu a slobodu osobností, jej silu vytvorí svoj progresívny, kreatívny spôsob bytia pre život v novom tisícročí.

Koncepcia žiada:

- zmeniť filozofiu školy a výchovy, ktorej centrom bude skutočný rozvoj osobnosti človeka;
- zmeniť uniformné vzdelávacie prostredie na pluralitu slobodnej ponuky a výberu vzdelávacích príležitostí;
- zmeniť obsah vzdelávania tak, aby jeho 60% tvorilo kmeňové, štandardmi stanovené učivo, t. j. národné kurikulum, a 40% aby tvoril otvorený priestor pre školské kurikulum, pre alternatívny vzdelávací program, pre potreby nadaného alebo menej úspešného žiaka;
- zmeniť riadenie školstva na princípe decentralizácie a zvyšovania autonómie školy;

- normovanie skúšok;
- slobodná voľba školy pre rodičov.

To sú len niektoré dôležité body - ide iba o nasmerovanie. Potom, keď priamo zodpovední v praxi skutočne i uveria plnej zodpovednosti za svoju prácu, veľmi stúpne motivácia k práci i záujem o samovzdelávanie. Pojem "alternatívne vyučovanie" následne stratí svoj význam, pretože nebude viac žiadne poručníctvo. Všetky školy budú rozvíjať svoju vlastnú identitu a autonómiu, pretože zodpovední ľudia budú tak rozvíjať svoje jedinečné človečenstvo. Školy budú ochránené pred tým, aby sa stali hračkou politických strán, ktoré zneužívajú štát ako nástroj svojich súkromných záujmov. Vychovávateľa obrátia svoju energiu skutočne na hlavnú otázku svojho povolania - *ako možno sprevádzať deti do dospelosti tak, aby slobodne našli svoje ideály?*

- adekvátne týmto nosným zmenám meniť metódy výchovy a prípravu učiteľov.

Naznačené zmeny ukazujú, že budúcnosť školstva na Slovensku sa v predstavách pedagógov spája s takým vývojom, kde centrom školstva je škola a centrom školy žiak.

Súčasný vývoj v celosvetovom meradle tiež poukazuje na zmeny funkcie školy vo vzťahu k okolitému životu. Kým pred 30 - 40 rokmi sa škola vnímala predovšetkým ako inštitúcia zabezpečujúca výchovu a vzdelávanie, dnes je napr. v západnej Európe výrazne vnímaná ako **zariadenie "na poskytovanie služieb"** (Mitter, 1990). Všeobecne ten, kto chce poskytovať službu, musí sa zaujímať, aké sú potreby klientov, aby ich mohol čo najlepšie uspokojiť, lebo to je jeden z ukazovateľov kvality danej služby. Klient formuláciou svojich potrieb a záujmov ovplyvňuje charakter a obsah služby a tým participuje na jej priebehu i výsledku. Ak to aplikujeme na školu, potom kvalitu výchovy vzdelávania neurčujú len merateľné výsledky osvojenia si štandardov, ale aj schopnosť školy uspokojiť požiadavky žiakov a ich rodičov. Pri spomínanom 40% otvorenom priestore budú žiaci, ale aj rodičia participovať

na obsahu a priebehu školskej práce. Poňatie práce školy ako služby znamená, že škola sa nemôže orientovať prioritne na direktívne určené obsahy a postupy, ale na to, čo potrebuje dieťa, aby sa mohlo plnohodnotne uplatniť v živote a pozitívne sa sebarealizovať.

Svetová pedagogika od 70. - 80. rokov ako reakciu na krízu človeka, na úpadok mravných hodnôt, na konzumný spôsob života, na globálne problémy zdôrazňuje svoju **antropologickú orientáciu**, čo znamená obrat k človeku ako východisku vedeckých úvah. Žiada rozvíjať nové kvality človeka, ktorý nebude chcieť ovládať svet, ale ktorý bude neustále zdokonaľovať sám seba a svoje vzťahy k ľuďom v duchu všeludských hodnôt. Človek má byť individualitou, sám sebou vo svojej prirodzenosti, ale pritom plnohodnotnou osobnosťou s hlbokým mravným a duchovným rozmerom, aby dokázal uvedomelo riadiť svoj vlastný život, prekonávať seba a svet tvorivými činmi. Správa UNESCO - Učenie je skryté bohatstvo - formuluje 4 nutné piliere výchovy a vzdelávania pre 21. storočie (Spilková, 1999, s. 23):

- **Učiť sa poznávať** - teda ovládať nástroje, ktorými možno bádať, skúmať, chápať nové a rozvíjať sa po celý život, pretože skutočný poznatok je ten, ktorý človek skonštruuje sám.
- **Učiť sa konať** - teda byť aktívnym riešiteľom životných situácií a nie pasívnym manipulovaným objektom, byť človekom schopným slobodného rozhodovania.
- **Učiť sa žiť spoločne** - teda vážiť si, rešpektovať, tolerovať odlišnosti iných, kooperovať s nimi, nie s nimi bojovať, nechcieť ich ovládať, ale konať voči nim zodpovedne a mravne.
- **Učiť sa byť** - teda byť autentickou osobnosťou, ktorá vie, čo chce, uvedomelo si riadi vlastný život, je sama sebou, nachádza zmysel vlastného života, vlastné šťastie a identitu. Tieto ciele, to sú vlastne najdôležitejšie kľúčové kompetencie človeka v živote. Ak sú kľúčové v živote, musia byť kľúčovými cieľmi a obsahmi aj v škole. Nie sú odvodené z vedných disciplín a objektívnych teórií, ale z človeka ako aktívneho subjektu vlastného života vo svete.

Globálna výchova tvrdí, že dnešná škola orientujúca sa na odovzdávanie informácií a ešte k tomu centrálnie schvaľovaných, je popolnicou ľudských možností. Keďže informácie narastajú geometrickým radom, nie je možné ich neustále pridávať do vzdelávania, a preto deti dostávajú len dnešné informácie, ktoré v momente ich vstupu do činného pracovného života už budú prekonané alebo nepoužiteľné. Informatívny charakter edukácie, prioritná orientácia na obsah je preto orientáciou na minulosť a prítomnosť. Za perspektívny považuje **formatívny charakter edukácie**, ktorý si kladie za cieľ rozvíjať schopnosti človeka tak, aby bol schopný informácie vyhľadať, získať, triediť, spracovávať, pochopiť, vyhodnocovať, tvorivo a zároveň humánne a mravne ich aplikovať pri riešení životných i pracovných problémov. Orientácia na človeka, na jeho schopnosti a postoje je preto orientáciou na budúcnosť.

Škola orientovaná na dieťa - čo to vlastne je?

Škola orientovaná na dieťa vychádza z dvoch základných postulátov, a to:

1. škola je tu pre žiaka, a to pre každého, aj pre menej nadaného,
2. každý žiak je iný, jedinečný.

Musí sa preto postarať, aby každý žiak s jej pomocou mohol byť úspešný. Vzdelávací a výchovný program školy, jej aktivity a vytvorené podmienky smerujú k tomu, aby každý žiak mal zo svojho pobytu na škole maximálny úžitok pre rozvoj vlastnej osobnosti, aby mohol optimálne profitovať z toho, čo škola ponúka. Tento postoj má najmenej dva aspekty:

A. Preventívny aspekt znamená *zladit' výchovné a vzdelávacie vedenie s vývojom žiaka*. Ide o takú prácu každého učiteľa, aby rozvoj žiaka bol optimálny, nebol ničím brzdený, aby sa žiak cítil v škole bezpečne, aby nebol žiadnym spôsobom diskriminovaný, napr. ani na základe prospechu, aby mal možnosť pracovať podľa svojich možností, aby vedel, ako sa má učiť, aby sa vedel rozhodovať a žiť v istom prostredí, jednoducho, aby nedochádzalo k žiadnym psychosociálnym problémom. Tento aspekt vyžaduje, aby vyučovanie bolo čo najviac prispôsobené žiakovi a nie učiteľovi, aby učiteľ odhalil prebúdajúce sa funkcie a potenciálne možnosti žiaka a riadil pedagogický proces tak, aby *uspokojoval žiakov vzdelávacie, emocionálne a sociálne potreby*. Vychádzať z potrieb žiaka v skutočnosti predstavuje:

1. na jednej strane *priblíženie výchovy k žiakovej prirodzenosti*, prirodzeným potrebám a zákonitostiam jeho vývoja. Čím menej budú uspokojené skutočné potreby žiaka (v zmysle Maslowovej hierarchie potrieb), tým viac sa jeho pozornosť bude zameriavať na ne a nie na proces učenia. Žiak sa bude zaoberať svojím smädom, strachom, získaním pozornosti učiteľa za každú cenu namiesto pokojnej tvorby vlastného poznania prinášajúceho radosť;

2. na druhej strane *čo najvyšší rozvoj žiaka* vo všetkých schopnostiach a predpokladoch, v ktorých je to práve u neho možné. Na vrchole hierarchie potrieb stojí potreba sebaaktualizácie, sebarozvíjania. Je uspokojená, ak sa potenciólna schopnosť dieťaťa rozvinie do čo najvyššej možnej miery a umožňuje tak dieťaťu využiť individuálne nadanie na sebavyjadrenie a sebarealizáciu. Nedostatok podnetov pre rozvoj určitej, práve potenciálnej schopnosti žiaka výstižne nazýva Helus (1991) psychickými obdobami fyzických amputácií.

Rešpektovanie jedinečnosti a vychádzanie z potrieb žiaka v praxi znamená **individualizáciu** vyučovacieho procesu. O tom, či dôjde u žiaka k procesu učenia, rozhoduje predovšetkým on sám. Zvonku možno tento proces aktivizovať, uľahčovať, zefektívňovať, ak poznáme, ako sa žiak učí. Pojem individualizácia vyučovania stále verbálne používame, ale často, žiaľ, nechápeme, lebo si pod ním predsta-

vujeme prácu s jednotlivým žiakom - akoby mimo vyučovania - alebo to, že mu niečo počas vyučovania dovysvetľujeme. Mali by sme však pod ním rozumieť **vyučovanie šité čo najviac na mieru jednotlivých žiakov**, teda prípravu úloh podľa vzdelávacích či sociálnych potrieb žiakov.

Individualizácia vyučovania umožňuje žiakovi, aby sa mohol učiť pre seba čo najefektívnejším spôsobom a tempom, poskytuje mu metódu, prostredníctvom ktorej môže práve on získať čo najviac, vyučovanie sa organizuje tak, aby každý žiak mohol pracovať na úrovni osobného maxima. To je zložitejšie, ako urobiť pre všetkých výklad učiva, zopakovať ho a preskúšať. Znamená to napr. dať väčšiu ponuku, variabilitu metód, možnosť slobodnej voľby, výber úloh z rôznych úrovní, možnosť nepracovať súčasne na tom istom probléme, ale aj väčšiu pozornosť každému dieťaťu, dobré poznanie dieťaťa, rešpektovanie nerovnakosti tempa postupu a čo treba najviac zdôrazniť, nemožnosť použiť jedinú normu na hodnotenie všetkých detí. Zaraďovať do vyučovania rôzne varianty individuálnej a skupinovej práce (napr. vytvorenie skupín podľa tempa, podľa prevažujúceho spôsobu vnímania, podľa chýb v písomke a zadanie cielených úloh), viac takých metód, ktoré uľahčujú prechod poznatku do dlhodobej pamäti žiaka, napr. objavovanie, zážitkové učenie, učenie skúsenosťou, a predovšetkým učenie aktívnou činnosťou. *Individualizácia znamená dať žiakovi, čo najväčší priestor, aby mohol čo najviac riadiť proces vlastného učenia.* Preto nepovažujeme za oprávnené tvrdenie, že úloha učiteľa je podceňená, ak je charakterizovaný ako facilitátor rozvoja dieťaťa.

B. Kuratívny aspekt orientácie na žiaka znamená byť službou žiakovi vždy, keď to potrebuje. Ide napríklad o včasnú diagnostiku a signalizáciu problému, ak už nastal, prijatie opatrení na pomoc žiakovi zo strany všetkých zainteresovaných, zabezpečenie podporného alebo nápravného vyučovania, poradenstva v osobných, učebných problémoch a v rozhodovaní, zabezpečenie pomoci od špecialistov žiakovi, prípadne jeho rodičom a učiteľom. Škola orientovaná na žiaka preto nemôže trestať žiakove prekážky v učení zlými známami. Preventívna práca, teda napr. bežné vyučovanie, nebolo také, aby žiakovi poskytlo metódu učenia, ktorá mu umožňuje porozumieť, alebo ho nezaujalo natoľko, aby sám túžil prekážku prekonať. Škola mu musí pomôcť tieto prekážky prekonať. Tímové porady učiteľov sa preto nerealizujú podľa predmetov a o predmetoch, ale podľa toho, kto v danej triede pôsobí, kto by mohol pomôcť, a o konkrétnom žiakovi, ako s ním všetci budú ďalej pracovať, aby sa dosiahla náprava.

Holandské školy orientované na žiaka prijímajú tézu,

že *potreby žiaka sú dôležitejšie ako pravidlá školy*. Ak niektoré pravidlo brzdí rozvoj žiaka, potom je potrebné o ňom diskutovať a spolu so žiakmi ho zmeniť. Napr. ak žiak skončí prácu, nemusí ticho sedieť a čakať na ostatných, ale môže vstať, ísť si vybrať z kartotéky zaujímavých úloh



E. Dobáková: *Objaviť sám seba, je veľmi ťažké* (Výtrhnuté z kontextu) 2001, perokresba

niečo, na čom bude ďalej pracovať. Alebo škola upraví rozvrh tak, aby nadaný žiak mohol navštevovať hodiny matematiky vo vyššom ročníku a pod. Škola sa teda týmto spôsobom snaží optimalizovať svoju prácu smerom k rozvoju jednotlivých žiakov.

Základnú filozofiu školy orientovanej na dieťa prezentujú tieto ďalšie postuláty:

- škola nie je príprava na život niekde pred skutočným životom, teoreticky, izolovane a na nečisto. Škola je život sám, preto škola musí byť súčasťou života a život súčasťou školy;
- školské vzdelávanie nie je povinnosť, ktorú treba pretrpieť, lebo dôležitý je výsledok. Školské vzdelávanie je podnecujúce a radostné, dôležitý je proces, ktorý dáva dieťaťu pocit napredovania a celoživotný vzťah k učeniu;
- učiteľ nie je dominantný poskytovateľ poznatkov a žiak pasívny prijímateľ informácií a autority. Učiteľ vedie učenie žiakov tak, aby si z mnohých dostupných zdrojov sami vytvárali poznatky, boli aktívnymi riešiteľmi problémov a plánovačmi vlastného učenia.

Ak všetko zhrnieme, škola orientovaná na žiaka má tieto **4 základné charakteristiky**:

1. je rozvíjajúca a nie selektívna,
2. učiaci sa a nie vyučujúca,
3. autonómna a nie závislá na rozhodnutí iných,
4. otvorená a nie zatvorená.

Škola orientovaná na žiaka je rozvíjajúca

Kedy škola skutočne rozvíja osobnosť žiaka? Domnievam sa, že vtedy, ak pracuje v zóne žiakovho najbližšieho

vývoja, keď vychádza z procesuálneho poňatia výchovy a tvorí osobne významné pedagogické situácie, keď dáva žiakovi nástroje pre vlastné zlepšenie a vníma ho ako celostnú osobnosť.

Pedagogika spolupráce, osobitne Amonašvili, rozlišuje 2 zóny rozvoja dieťaťa. Zónu aktuálneho rozvoja predstavuje to, čo dieťa dokáže urobiť samé. **Zónou najbližšieho vývoja** sú schopnosti a funkcie, ktoré sú práve v danej chvíli pripravené na rozvinutie. Ide o to, čo dieťa síce dokáže urobiť, ale len v spolupráci s dospelým alebo niekým vyspelejším, je to oblasť, ktorú žiak pociťuje ako ťažkosť. Práve sem by mali smerovať podnety pedagóga, aby vzdelávanie bolo rozvojatvorné. 50-krát opakované 2x2 teda nie je rozvojom, tým môže byť len použitie tejto operácie v nových, doteraz nepoznaných súvislostiach.

Škola orientovaná na žiaka sa viac opiera o **procesuálne poňatie výchovy** ako o normatívne. Pri normatívnom poňatí je pre výchovu podstatnejšie to, kam má dôjsť, teda vytýčený cieľ, kde kritériom efektívnosti výchovy je znižovanie vzdialenosti k očakávanému výsledku. Procesuálne poňatie výchovy akcentuje aktuálny východiskový stav rozvoja osobnosti konkrétneho jedinca, ktorý treba rozvinúť, kde kritériom efektívnosti výchovy je to, aký posun vpred nastal po pedagogickom zásahu, aká je uskutočnená zmena voči predchádzajúcemu stavu. Vníma výchovu ako vytváranie výchovných situácií, ktoré posúvajú konkrétny vývin jednotlivca vždy o určitý kus dopredu, avšak pri uvedomovaní si želaných cieľov.

Procesuálne chápanie výchovy vychádza z vnímania života a celého životného diania ako určitého sledu rôznych reťazcov situácií. Človek existuje vždy v nejakej situácii. Najväčší vplyv na osobnosť majú životne dôležité situácie, lebo vyvolávajú reťazec ďalších vplyvných situácií. Aby výchovné zásahy mali vplyv na osobnosť, musia mať charakter dôležitých **osobne významných situácií**. Významnosť situácie pre jednotlivca však nemožno posudzovať zvonku, teda ako sa všeobecne posudzuje napr. dospelými, ale podľa toho, ako ju vníma daný jednotlivec. Ak ju považuje za významnú, otvára sa jej, necháva ju na seba pôsobiť, reaguje, vyhľadáva ju, tvorí ju. To, akým spôsobom sa jednotlivec so situáciou vyrovnáva, závisí od toho, ako ju vzťahuje na seba, t. j. či situácia vstupuje do oblasti hodnôt, cieľov, noriem "ja" daného človeka. Ak áno, vzniká stav, ktorý psychológovia nazývajú ego-angažovanosť. Pri ego-angažovanej situácii človek prežíva a koná tak, aby si udržal vlastné sebapoňatie a ovplyvnil okolie, aby bolo v zhode s jeho postojmi, správaním. "Jednotlivec teda nie je iba objektom situácií, do ktorých sa dostáva a ktoré prežíva, ale je podvedomým alebo vedomým subjektom ich vyhľadávania alebo tvorby". (Pelikán 1995, s. 52)

Uvedené východiská majú pre výchovu orientovanú na rozvoj osobnosti fundamentálny význam. Podľa nich podstatnou príčinou neúčinnosti výchovy je práve to, že dieťa sa nestáva subjektom sociálne významných pedagogických situácií, ktoré tak vnímajú a väčšinou aj tvoria

dospelí, nespája ich so svojim ja, nevkladá do nich osobný zmysel, t. j. neprežíva ich, netvorí ich, nie je v nich angažovaný. Často je to preto, že mu to dospelí jednoducho neumožnia svojim štýlom výchovy.

Facilitujúca výchova má teda viac charakter nepriameho výchovného pôsobenia, kde sa organizujú skôr podmienky žiadúceho utvárania človeka než priamo vychovávaný človek; pedagóg vytvára skôr podmienky ovplyvňovania situácie a nie priamo žiaka. Pritom v situácii je priestor, kde žiak je jej aktívnym subjektom.

Osobne významné učenie má podľa Rogersa a Freiberga (1999) tieto prvky:

- kvalitu osobného zážitku a jeho celostnosť (nielen kognitívny aspekt),
- vlastná iniciatíva - aktívne zapojenie dieťaťa do celého učebného procesu,
- význam súvisí s hodnotením zážitku samotným učiacim sa - on vie, či sa naplňujú jeho potreby, ciele, kedy rozumie, kedy má z toho úžitok.

Hovoríme, že chceme dosiahnuť skutočný rozvoj osobnosti žiaka, jeho **personalizáciu**. Personalizácia vyžaduje **aktívnu pozíciu jedinca**, to znamená, že my ho nemôžeme urobiť osobnosťou, on sa ňou musí "urobiť" sám. V celom pedagogickom procese musí mať preto dieťa aktívny podiel, od jej plánovania, cez realizáciu i hodnotenie, od voľby cieľov, cez osobný vklad do obsahu, výber vhodnej metódy po spolurozhodovanie o podmienkach a pravidlách učenia.

Aby dieťa mohlo byť spolutvorcom vlastného rozvoja potrebuje **formatívnu spätnú väzbu**, formatívne hodnotenie. Typická selektívna škola hľadá, čo sa žiak nenaučil, kde sú chyby, aby mohla žiaka príslušne zatriediť medzi dobrých či slabých, jednotkárov či trojkárov. Rozvíjajúca škola dáva žiakovi namiesto hodnotiaceho súdu (si neschopný, opäť to bolo nedostatočné, dvojka) vecnú spätnú väzbu, t. j., čo bolo správne, kde je chyba, prečo chyba nastala a čo možno urobiť, aby sa odstránila. Žiak tak dostáva nástroj, aby sa sám mohol ďalej zlepšovať. To je dôvod, prečo škola orientovaná na dieťa uprednostňuje konkrétne slovné hodnotenie a nie označovanie číselnými, symbolickými alebo slovnými schémami.

V procese rozvoja osobnosti nie je zanedbateľná jej **celostnosť**, čo predpokladá dať vo výchove priestor na rozvoj všetkých stránok osobnosti, rozvoj oboch mozgových hemisfér, využitie všetkých kanálov poznania, ako aj všetkých zdrojov poznania. Pri činnosti alebo duševnej aktivite vzniká zážitok, zo zážitku sa tvorí konkrétna skúsenosť, na jej základe si dieťa konštruuje konkrétny poznatok, z konkrétnych poznatkov môže zovšeobecňovať. Tým sa tvorí pevný pozitívny vzťah k poznávaniu.

Škola orientovaná na žiaka je učiacia sa škola

Kedy môžeme hovoriť o učiacej sa škole? Je to vtedy, ak učí žiaka ako sa celoživotne učiť, učí žiaka riadiť vlastné

učenie a sebarozvoj, ak sa všetci žiaci a učitelia vzájomne od seba učia, ak sa celá škola učí ako ďalej zlepšovať svoju prácu a rozvíjať sa ako inštitúcia.

Učiť žiaka učiť sa je náročné. Predpokladá to realizovať také metódy, pri ktorých má žiak možnosť uvedomovať si, čo mu pri učení najviac pomáha, čo je hlavné a čo nepodstatné, chápať javy v súvislostiach a hierarchiách. Integrované tematické vyučovanie zdôrazňuje napr. pojmové mapy, ktoré vyznačujú nosné pojmy, otvorené vyučovanie často využíva schémy, waldorfská škola vizualizáciu, dramatická výchova dramatizáciu, konštruktivistické smery postupné konštruovanie poznatkov či kognitívny konflikt a pod. Čo si však ani jedna koncepcia neželá, je to, aby sa deti naspamäť učili niečo, čomu nerozumejú. Všetky akcentujú, aby sa dieťa čo najviac podieľalo na riadení procesu vlastného učenia.

Sebarozvoj ako najvyšší želaný stupeň rozvoja žiaka sa nedá nariadiť príkazom. Preto školy orientované na žiaka realizujú tzv. **“žiakom centrovanú”, t. j. sebariadenú výučbu**, ktorú si žiak projektuje, realizuje a vyhodnocuje, čo najviac sám. Literatúra, napr. Rogers a Freiberg (1999), ale aj prax napr. montessoriovských, freinetovských, jenských, daltonských alebo otvorených škôl dokazuje, že takáto výučba pri dobrom vedení pomáhajúcim učiteľom môže byť veľmi úspešná a efektívna, a to aj v kognitívnej sfére. Príkladom takých postupov sú napr. týždenné plány, v ktorých je aj voľný priestor na aktivity vyberané žiakom z učiteľovej ponuky, alebo využívanie metód, v ktorých je dieťa čo najviac činné a môže slobodne rozhodovať, napr. diskusie, kooperatívne skupiny, sprevádzané objavovanie, zmluvy, hranie rolí, projekty, výskum, sebahodnotenie.

Nevyhnutnou podmienkou sebariadeného učenia je **možnosť slobodnej voľby** - dať dieťaťu možnosť voľby úloh alebo variantov riešenia (či pri učení alebo pri riešení konfliktu), čiže učiť ho rozhodovaciemu procesu a prebrať zodpovednosť zaň. Je to jediný možný spôsob výchovy samostatnej, autentickej, slobodnej osobnosti, o rozvoji myslenia a kreativity nehovoriac. Dôležitý význam má subjektívny pocit slobodného rozhodovania, aj keď pedagogickú situáciu pripravil pedagóg. Prežívanie situácie, ktorú má žiak možnosť sám riešiť a úspešne doviesť do konca, ďaleko viac zasahuje “ja”, ako prežitie situácie celkom manipulovanej učiteľom. Je však zrejmé, že takýto spôsob učenia je v ostrom protiklade s jednotne stanovenými požiadavkami, kedy a čo sa všetci žiaci majú naučiť a to, ktorými článkami a cvičeniami z knihy.

Pre učiacu sa školu platí, že **“sa učíme navzájom”**, a to tak pre žiaka, ako aj učiteľa. Jeho predpokladom je bohaté prostredie plné rôznych zdrojov informácií, z ktorých sa možno učiť z prvej ruky, ako aj **kooperatívne vyučovanie**, plné partnerov, od ktorých sa možno učiť. Aj učiteľ sa neustále učí, čo práve teraz jeho žiaci potrebujú, akí sú a ako im možno pomáhať. Proces učenia vyžaduje stálu **sebareflexiu** žiaka rôznymi sebahodno-

tiacimi aktivitami a stálu sebareflexiu učiteľa vedeckými metódami. Kto nedokáže hodnotiť svoju prácu, nemôže ju úspešne vykonávať, lebo ju nevie cielene zlepšovať a odstraňovať chyby.

Škola orientovaná na žiaka je autonómna

Ak prioritou orientácie na dieťa je vychádzanie z jeho potrieb, potom škola musí mať priestor a možnosť prispôbovať svoje rozhodnutia aktuálnym požiadavkám. Nemôže byť do detailov riadená niekým, kto nepozná jej konkrétne podmienky a jej konkrétnych žiakov. Autonómia ako možnosť rozhodovať o sebe samom a o vlastnom rozvoji sa týka tak školy, ako aj učiteľa a žiaka.

Autonómia predpokladá **slobodu**, ale súčasne aj **zodpovednosť**, je to sloboda vo vymedzených hraniciach. Slobodný priestor pre žiaka je ohraničený uvedenými, spoločne prijatými pravidlami triedy. Ak učiteľ slobodne rozhodne o zmenách v štruktúre a rozsahu učebnej látky, potom sa pri neúspechoch žiaka nemôže vyhovárať na preplnenosť osnov a nedostatok času, ak slobodne zvolí metódu iba výkladu, nemôže viniť žiakov za nepochopenie obsahu.

Škola, ktorá má autonómiu, právnu subjektivitu a slobodne rozhodne o vzdelávacom programe školy či vlastnej personálnej politike, musí neustále overovať ich úspešnosť a efektívnosť systematickou **sebaevaluáciou**. Znamená to pravidelne, s pomocou výskumných metód pedagogickej diagnostiky a školského manažmentu, metód akčného výskumu v škole zhromažďovať a vyhodnocovať kvalitu vlastnej práce, získavať spätnú väzbu od žiakov, učiteľov, absolventov, rodičov a pod. o možnostiach uspokojovania ich potrieb a vlastného zlepšovania, prijímať opatrenia na zmeny, riadiť a kontrolovať ich realizáciu.

Škola orientovaná na žiaka je otvorená

Otvorenosť školy je otvorenosť v dvoch smeroch: voči žiakovi a voči životu.

O otvorenosti potrebám žiakov sme už hovorili. Okrem toho sa môže realizovať otvorenosťou obsahu (že nie je daný do detailov, žiak môže doň niečo vnieť), otvorenosťou metód (také, kde žiak čo najviac vyberá a robí sám, kde je aktívny, nie pasívny) a otvorenosťou úloh (teda divergentných, ktoré majú viac variantov riešenia, alebo problémových). Otvorenosť tiež znamená, že žiak žije svoj život aj v škole, spolu so svojimi radosťami a starosťami, pre ktoré má učiteľ pochopenie, spolu so svojimi doterajšími skúsenosťami, ktoré sa využívajú na učenie, spolu s jeho jedinečnými schopnosťami, ktoré využíva pre obohatenie ostatných. To je základ **autentického učenia**, pri ktorom sa žiaci učia čo najviac na reálnych situáciách života pre reálny život; to je aj základ autentického hodnotenia, ktoré preferuje hodnotenie toho, čo žiak bude v živote potrebovať, a takým spôsobom, ako to bude v živote potrebovať.

Otvorená škola tvorí **komunitu**, vzájomný pozitívny vzťah ľudí, ktorým na nej záleží. Osobitne buduje dobré

vzťahy a otvorenú komunikáciu s rodičmi od obdobia ešte pred vstupom žiakov do školy, podrobne ich informuje o skutočnom postupe žiaka, napr. v rozhovoroch nad portfóliami žiakov, o ďalších cieľoch. Príťahuje rodičov k škole spoločnými podujatiami, mesačnými slávnosťami, rodičia sú v škole kedykoľvek, aj počas vyučovania vítaní. Tak žiakom aj rodičom poskytuje otvorená škola podporné a poradenské služby. Na druhej strane sú rodičia zodpovední za doplnkové zdroje pri vyučovaní v triede, poskytujú škole všestrannú pomoc. Komunitné chápanie práce školy však vyžaduje, aby školy neboli obrovské kolosy; naopak, väčšina alternatívnych škôl vo svete sú školy malé, s jednou alebo maximálne dvoma paralelnými triedami v jednom ročníku.

Otvorenosť školy aj pri jej autonómii znamená, že škola vo svojom rozvojovom programe reaguje na požiadavky spoločnosti, *uplatnenia svojich žiakov v nej*, na potreby regiónu, mesta či obce. K nim patrí aj prispôsobenie edukačného prostredia v škole, aby sa čo najviac nielen materiálne, ale aj sociálne blížilo skutočnému životu, ako sú napr. heterogénne triedy v montessoriovskej či jenskej škole, freinetovské techniky alebo programy na rozvíjanie prosociálnosti. Poznanie, ktoré v nich žiak získa, neslúži na to, aby bolo odprednášané a preskúšané, ale na to, aby bolo použité v reálnom živote.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HELUS, Z.: *K problematice pedagogického narušení dítěte*. In: *Pedagogika*, 41, 1991, č. 4, s. 369 - 376.
- Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania a Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. Pracovná verzia. Bratislava: MŠ SR, november 2000.*
- MITTER, W.: *Tendence a problémy vzdelávání v Evropě z historicko-srovnávacího pohledu*. In: *Nezávislá revue pro výchovu a vzdelávání*, 1, 1990/91, č. 1, s. 15-17, č. 2, s. 34 -36.
- PELIKÁN, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : 1995.
- SPILKOVÁ, V.: *Základní trendy ve vzdělávání učitelů primárních škol v zemích Evropské unie*. In: *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ. Banská Bystrica : PF UMB 1999, s. 33 - 43.*

Summary: *The author points out the ideas why school should be a child-centered. She introduces 4 pillars of education in the 21 century and gives basic features of the child-centered school*

O SKÚSENOSTI S PROJEKTOVÝM VYUČOVANÍM

Eva Rosíková¹

Anotácia: *Hlavný cieľ projektového vyučovania, pozitíva i úskalí. Základné charakteristiky autorom realizovaných projektov na hodinách matematiky. Priebeh realizácie projektu "Ako si otvoriť kasíno?"*

Kľúčové slová: *projektové vyučovanie, tvorivosť, samostatnosť, aplikácia matematiky v reálnom živote*

Projektové vyučovanie: veľká neznáma

V letnom semestri roku 1995, keď som bola študentkou prvého ročníka Matematicko – fyzikálnej fakulty UK v Bratislave, dostala sa mi do rúk sympatická knižka *Človek a matematika (Fischer, Malle, :[1])*. Mnohým (matematicky) náročnejším pojmom som vtedy ešte neporozumela, ale čosi ma fascinovalo: rozprávanie o projektovom vyučovaní, jeho výhodách a nevýhodách

Môžu byť naše školy skutočne orientované na žiaka?

Domnievam sa, že môžu. Aj keď dnes ešte nemáme toľko priestoru na slobodné rozhodovanie v prospech žiaka, mnohé naše školy už nastúpili cestu vedúcu týmto smerom. Dnes je na Slovensku už veľké množstvo materských a základných škôl, ktoré uplatňujú metodické prvky alternatívnych pedagogických koncepcií orientovaných pedocentricky. Aj slovenská a česká pedagogická teória rozvíja orientáciu na žiaka a ovplyvňuje tak študentov, ako i pedagógov.

Rovnako dnes ako aj po prijatí novej koncepcie výchovy a vzdelávania na Slovensku, všetko závisí od nás učiteľov. Všetko, čo je v škole rovnaké, je pre učiteľa výhodnejšie a ľahšie realizovateľné, ale aspoň pre časť detí určite nie. Ak sa učiteľ orientuje na rôznorodosť detských individualít, a tým aj na variabilitu prístupov k nim, je práca preňho náročnejšia a zložitejšia, avšak pre deti výhodnejšia a efektívnejšia. Záleží len od nás, na ktorú stranu sa postavíme: či viac v prospech seba alebo v prospech každého jednotlivého žiaka.

Ťahanice

*Medzi ľudmi občas
vzniknú ťahanice.
Jedným ide o smer,
druhým o smernice.*

J. Bily

a konkrétna ukážka projektu nazvaná "Dopravné nehody na križovatke" (Fischer, Malle, 1992, s.117-131. Návrhy a nápady autorov boli pre mňa veľkou inšpiráciou. Rozhodla som sa niečo podobné vyskúšať. Za "obet" boli vybraní študenti Gymnázia Matky Alexie a žiaci ZŠ sv. Vincenta de Paul v Bratislave.. Popis uskutočnených projektov sa nachádza v nasledujúcich dvoch častiach tohto článku.

Skôr ako spadnem "in medias res" do diania v triede,

¹ Autorka je absolventkou (r.1999) učiteľského štúdia na MFF UK v Bratislave

objasním, čo *vlastne* pojem “projektové vyučovanie” znamená. Nepôjde o úplne exaktnú definíciu, ale skôr o môj náhľad, získaný kombináciou vlastnej skúsenosti a náhľadov iných autorov (zvlášť autorov dielok [1] a [5]).

Hlavným cieľom projektového vyučovania je naučiť žiakov tvorivo a samostatne myslieť a získavať poznatky, ktoré by boli schopní využívať v najrozmanitejších oblastiach ich budúcej činnosti. Rozvíja samostatnosť, tvorivosť, hĺbavosť, vychováva k slobode. Má umožniť žiakom vidieť dynamiku matematiky, jej spätosť s reálnym životom, ponechať im priestor na samostatný výskum a diskusiu. Ukázať im, že matematika je dynamická - s množstvom otvorených problémov. Projektové vyučovanie je predovšetkým **zamerané na aplikácie matematiky v reálnom živote**.

K jeho *prednostiam* teda patrí, že je blízke životu, motivačné, celostné, umožňuje individualizáciu, učí spolupracovať, budovať a formulovať vlastné názory, riešiť problémy, hľadať informácie a vedieť si z informácií vybrať, byť zodpovedným, podnecuje tvorivosť a fantáziu. Významná je aj sociálna povaha projektového vyučovania – žiaci zväčša pracujú v skupinkách, čo má vplyv na zlepšenie komunikatívnych vlastností dôležitých pri vytváraní sociálnych kontaktov (schopnosť vyjadrovať vlastné názory, obhajovať ich, viesť diskusiu). Rozvíja komunikáciu medzi žiakmi aj na “odbornej” úrovni. Podporuje samostatnú výmenu názorov, rozvíja vyjadrovacie schopnosti a pri dobrom vedení aj zdravú súťaživosť. Pozitívnym javom je aj vzájomná pomoc silnejších a slabších žiakov.

Toto všetko, sú podľa mňa, dôležité “ingrediencie”, ktoré by mali byť vo vyučovaní obsiahnuté a ktoré ma priviedli k záujmu o projektové vyučovanie matematiky. Pretože naproti tomu pri tradičnom vyučovaní sa žiakovi učivo často prezentuje v hotovej, ucelenej podobe. Používa sa predovšetkým výkladový spôsob učenia. Žiak je v takom prípade nepribojnou, nesamostatnou, pasívnou bytosťou. Vzniká preťažovanie žiakov množstvom vedomostí a unikajú formatívne sily, ktoré podporujú všestranný rozvoj osobnosti žiaka. Pri tradičnom vyučovaní je ďalej slabo zabezpečená požiadavka individuálneho prístupu učiteľa k žiakovi. Pri takomto štýle práce sa aktivita, iniciatíva a samostatnosť žiakov nerozvíja, ale potláča.

Naproti tomu k úskaliam tejto metódy patrí to, že všetko musí byť premyslené a dobre organizované, učiteľ musí odhadnúť mieru voľnosti a zodpovednosti detí, musí byť dobrým diagnostikom, prepájať projekty so systematickou učivom. Musí sa tiež vyrovnáť s tým, že mnohostrannosť javov pri riešení projektu nerešpektuje zásadu postupnosti vo vyučovaní.

Základná charakteristika uskutočnených projektov

V predchádzajúcej časti som opísala, ako by projektové vyučovanie malo “teoreticky” vyzeráť, čo by malo žiakom aj učiteľovi priniesť. V nasledujúcich riadkoch je stručne zhrnuté vyjadrenie uvedenej teórie realitou – obsahuje

popis projektov, ktoré som so žiakmi uskutočnila počas školského roka.

- **Problémy jednej križovatky.** - Úloha študentov spočíva v *spracovaní návrhu odporúčani pre obecnú radu, ktorá nevie vyriešiť problém častých zrážok na jednej petržalskej križovatke*. Medzi najpoužívanejšie matematické prostriedky, vyskytujúce sa počas riešenia projektu, patria úlohy o pohybe, úprava výrazov a riešenie rovníc. Problém úzko súvisí s fyzikou. Riešením projektu sa ďalej sleduje rozvoj takých schopností a zručností, ako sú schopnosti komunikačné, samostatný výskum, obstarávanie informácií. Projekt riešili študenti kvinty Gymnázia Matky Alexie.

- **NHL Dream Team.** – *Žiaci majú zostaviť z ponúkaných hráčov rebríčka NHL svoj tím (5 hráčov + brankár) tak, aby v počítačovej simulácii porazil ostatné tímy. Pravidlá simulácie sú žiakom vopred oznámené. Jednotliví hráči sa líšia svojou cenou, obrannými a útočnými schopnosťami i vzájomnou zohratosťou. Ďalšou úlohou je doplniť / zmeniť pravidlá simulácie tak, aby lepšie zodpovedala realite*. Projekt riešili žiaci sekundy a tercie Gymnázia Matky Alexie. Nosnými matematickými pojmami a prostriedkami projektu sú percentá, cit pre čísla, hraničný prírastok, práca s výrazmi, funkcia premennej. Zároveň pomáha rozvíjať komunikačné schopnosti a podporuje samostatný výskum.

- **Ako si otvoriť kasíno?** – Žiaci ako majitelia kasín prevádzkujú v nich “hazardnú hru” **tivoli** (hracia doska, pozri tiež “slovníček” v nasledujúcej časti). *Ich úlohou je vytvoriť pravidlá tejto hry tak, aby o hru v ich kasíne bol zo strany zákazníkov záujem, zároveň ale aby neboli stratoví*. “Matematické” prostredie projektu tvorí kombinatorika a pravdepodobnosť, dôležitým pojmom je stredná hodnota náhodnej premennej. Projekt úzko nadväzuje aj na technické práce a výtvarnú výchovu. Riešili ho siedmci zo ZŠ sv. Vincenta de Paul. Okrem matematických pojmov a zručností pri ňom budovali svoje komunikačné schopnosti, umelecké cítenie a samostatný výskum.

Všetky projekty riešili žiaci v skupinách po 2 až 4 členoch. Pritom najvydarenejší sa mi javil projekt “Ako si otvoriť kasíno?”. Tento zároveň ako jediný prebiehal v triede, kde som skutočne vyučovala matematiku po celý školský rok, nielen v rámci “učiteľskej praxe”. Práve realizácia tohto projektu je v ďalšej časti podrobnejšie opísaná.

Projekt “Ako si otvoriť kasíno?”

Motto:

Život je pes,

a preto žiť je psina.

V škole, v robote

všade je len drina.

Nájdite si čas a pridite k nám do kasína,

uvoľnenie, pohoda, to ťa u nás čaká.

Aj trocha vzrušenia a sranda storaká.

(Z plagátu kasína “Pod stromom šťastia”)

Projekt bol realizovaný v školskom roku 1998/99 v 7. ročníku ZŠ sv. Vincenta de Paul počas 22 vyučovacích hodín (z toho 5 hod. technické práce, 2 hod.

výtvarná výchova – vlastnému vyučovaniu predchádzala výroba hracích dosiek “tivolí” s chlapcami na technických prácach – a 15 hod. matematika).

Verím, že nasledujúci popis priebehu bude inšpiráciou pre všetkých “nadšencov”, ktorým sa rovnako ako mne zdá, že žiakov treba (aspoň občas) “prebudiť”.²

Aby som niektoré ťažšie matematické pojmy prispôsobila “detskej” reči, používali sme spolu so siedmakmi namiesto nich dohodnuté výrazy. Okrem toho sa v triede postupom času vyvinula akási “kasínová” reč. Kvôli lepšej zrozumiteľnosti nasledujúceho textu preto na začiatok uvádzam slovníček niektorých takýchto výrazov:

- **Tivoli** – hracia doska s niekoľkými priehradkami, na plochu ktorej sa z jej pravého dolného rohu vystrelí uje guľôčka. Tá prechádza zariadeniami umiestnenými na hracej ploche (kolíčky, vrtulky, striešky a pod.), až sa napokon zastaví v niektorej z priehradiek.
- **Hra v kasínach (Herňa)** – každá dvojica alebo trojica žiakov (majitelia kasína) v triede zostrojila podľa nákresu svoje vlastné tivoli. Tivoli bolo teda súčasťou ich kasína. Úlohou majiteľov bolo potom určiť pravidlá, s akými budú hrať na svojom tivoli prevádzkovať – t. j. vklad hráča a výplaty v jednotlivých priehradkách. Takisto mohli k týmto svojim pravidlám ponúknuť aj ďalšie, doplnkové (napríklad minimálna výška vkladu). Všetky tieto pravidlá napísali na plagát a vyvesili v triede tak, aby si ich mohli všetci ostatní preštudovať. Vo vopred ohlásený deň potom majitelia priniesli svoje hracie dosky do školy a umožnili ostatným, aby si na nich zahrali podľa pravidiel, ktoré pre hru vopred určili. Vklady a výplaty sa uskutočňovali pomocou meny určenej výhradne pre tieto hry – “bubáčikov”.
- **Rozvrstvenie (výstrel)** – rozpis údajov o tom, koľko guľôčok skončilo v každej z priehradiek po určitom počte výstrelov. Vyjadruje teda absolútnu početnosť padania guľôčky do jednotlivých priehradiek. V pomere k celkovému množstvu uskutočnených výstrelov je takto určená relatívna početnosť padania guľôčky do jednotlivých priehradiek. Dá sa hovoriť aj o “rozdelení pravdepodobnosti” padania guľôčky do jednotlivých priehradiek.
- **Argumentácia** – hra rozvíjajúca myslenie a komunikačné schopnosti. Pre účely projektu bola mierne upravená. Majitelia kasína najprv vo vymedzenom čase obhajujú pravidlá, ktoré určili pre hru tivolí vo svojom kasíne. Nasledujú otázky a protiargumenty z publika a potom sa majú majitelia možnosť opäť obhajovať.

V siedmom ročníku ZŠ je pre tematický celok kombinatorika predpísaných 10 vyučovacích hodín. My sme sa projektom “Ako si otvoriť kasíno?”, ktorý v sebe spájal kombinatoriku aj pravdepodobnosť, zaoberali na 15 vyučovacích hodinách matematiky. Ako som spomínala vyššie,

“výzvu” pre žiakov predstavovala úloha vytvoriť pravidlá hry v ich kasíne tak, aby kasíno prilákalo čo najviac hráčov, ale aby zároveň bolo ziskové. To – povedané rečou matematiky – znamená, že *stredná hodnota výhry v kasíne má byť nula*. Odhalenie tejto myšlienky žiakmi som pova-



E. Dobáková: *Prečo si to v živote nezľahčujeme?* (Výtrhnuté z kontextu) 2001, perokresba

žovala za kľúčové a tomuto cieľu som podriadila celú štruktúru vyučovania.

To znamená, že žiaci (rozdelení do deviatich dvoj- až trojčlenných družstiev – každé sa stalo správcom jedného kasína) najskôr navrhovali svoje pravidlá samostatne a mali možnosť preveriť si ich kvalitu tak, že v rámci “herne” nechali podľa stanovených pravidiel hrať na svojom tivoli ostatných žiakov a podľa dosiahnutého “hospodárskeho výsledku” (zisk / strata) mohli ľahko odhadnúť, aké dobré sú ich pravidlá. Na túto reflexiu pravidiel mali k dispozícii vždy niekoľko vyučovacích hodín, až potom boli požiadaní, aby svoje pravidlá prípadne zmenili a po zverejnení zmien sa uskutočnilo vždy ďalšie kolo herne. Aby mohli žiaci do pravidiel jednotlivých kasín hlbšie vniknúť a rozhodnúť sa, kam pôjdu hrať, skutočne nielen na základe výtvarného prevedenia plagátu, majitelia kasín boli povinní uviesť pravidlá hry aj všetky ich zmeny na plagáte umiestnenom na viditeľnom mieste v triede aspoň jeden deň pred ďalším kolom herne.

Na druhej strane som predpokladala, že žiaci budú pravidlá tvoriť viac-menej intuitívne a hlbšie matematické štruktúry skryté v úlohe “stredná hodnota náhodnej premennej výhra musí byť približne rovná nule, aby bola hra spravodlivá”, odhalia samostatne len ťažko. Preto som čas na ostatných vyučovacích hodinách venovala riešeniu takých úloh, ktoré by žiakom pomohli uvedomiť si javy hrajúce pri tvorbe takýchto “spravodlivých” pravidiel dôležitú úlohu.

Z tohto dôvodu sme na úvodnej hodine riešili úlohu 1,

² Znenia všetkých úloh riešených na vyučovaní nájde čitateľ v prílohe na konci tohto článku

aby si žiaci uvedomili, "ako sa náhoda správa", že jednotlivé miesta A až E majú rôznu pravdepodobnosť. Vždy, keď som mala pocit, že žiaci niektorej zákonitosti dobre neporozumeli, alebo že by im pri riešení mohlo pomôcť lepšie ovládanie niektorej matematickej zručnosti, venovala som tomu ďalšiu sériu úloh.

Rovnako dôležitým cieľom bolo umožniť žiakom "vidieť paralely" v riešení niektorých problémov, čo je, podľa môjho názoru, schopnosť mimoriadne cenná – či v matematike alebo ktorejkoľvek inej oblasti života. Preto som napríklad venovala priestor úlohám na "počítanie ciest" (úlohy 2,3).

Pojem "rozvrstvenie výstrelov" (t. j. hustota rozdelenia pravdepodobnosti pádu guľičky do jednotlivých priehradiek) je pri stanovení "spravodlivých" pravidiel takisto kľúčový. Z tohto dôvodu mali žiaci za úlohu uskutočniť ešte na prvej hodine 50 výstrelov (z pevného miesta) a ich rozvrstvenie zverejniť na plagáte svojho kasína. Zdôraznenie tohto pojmu nieslo v sebe takisto riešenie úloh 4, 5 a 9. Tento cieľ sa skutočne podarilo dosiahnuť – to som videla na viacerých reakciách žiakov – či už na ich "objavných" výkri- koch, pri riešení problémov zadaných na riešenie v skupinách (úloha 11) alebo vývojom pravidiel jednotlivých kasín.

Spätnú väzbu od žiakov som okrem kvality riešenia problémov v skupinách takisto získavala aj pomocou vyplnených dotazníčkov, v ktorých som im položila niekoľko otázok o tom, ako sa im projekt páčil, v čom vidia rozdiel od "klasického" vyučovania, čo nové sa naučili, ako sa im páčilo vyučovanie v skupinách, či sa im pozdávalo prepojenie matematiky s inými predmetmi. S radosťou poznamenávam, že v prevažnej miere žiaci odpovedali kladne.

V stručnosti vyzerala štruktúra vyučovania počas 15 vyučovacích hodín nasledovne:

1. Motivácia žiakov – riešenie úlohy 1 ("nemehlá")

2. Rozdelenie žiakov do družstiev (majiteľov kasín) – každé dostalo za úlohu vymyslieť svoj "obchodný názov" a vytvoriť plagát, ktorý by do ich kasína prilákal čo najviac zákazníkov. Na plagáte muselo byť výslovne uvedené, aký je povinný vklad hráča na jednu hru a aké sú výhry / prehry v jednotlivých priehradkách. Rovnako muselo kasíno zverejniť "rozvrstvenie" 50 výstrelov.

3. Rozvešanie plagátov po triede. Pokračovanie v riešení a analýze úlohy 1 s nadväznosťou na úlohu 2 ("počítanie ciest").

4. Prvé kolo herne s aktívnou úlohou reportérky (ja), ktorá sa pýtala majiteľov kasína na ich "konkurenčné výhody" (t. j. prečo by mal zákazník hrať práve u nich).

5. Riešenie úlohy 3 ("kód"), objavenie jej analógie s úlohou 2b a následne snaha vymyslieť tretiu úlohu s iným zadaním, ktorá by však dávala rovnaký výsledok ako predošlé dve. Na záver realizácia a analýza úlohy 4 ("ťahanie guľôčok").

6. Druhé kolo herne

7. Riešenie úlohy 5 ("hra s kockou") – objavenie

zákonitosti, že úlohu nehrá len výška výhry, ale aj početnosť výskytu hodenia jednotlivých čísel - doplnené úvahami a odhadmi, kedy môžeme kocku vyhlásiť za "falošnú". Analýza pravidiel kasína Pluto (úloha 6) so zapracovaním objavu, že rozvrstvenie výstrelov hrá úlohu. Domáca úloha pre žiakov – vylepšiť doterajšie pravidlá (radšej uvádzať výhry / prehry v každej priehradke ako násobky vkladu, inak nemá zmysel pred hrou vkladať – stačí po výstrele prijať / vyplatiť čiastku uvedenú v priehradke).

8. Tretie kolo herne (s už zahrnutými zmenami pravidiel, navrhnutými predtým majiteľmi kasín).

9. Riešenie štyroch problémov z oblasti kombinatoriky a pravdepodobnosti (úloha 11) v jednotlivých družstvách. Domáca úloha (na vianočné prázdniny): urobiť písomne analýzu pravidiel všetkých kasín v triede (úloha 6) a vyplniť spomínaný dotazníček.

10. Dokončenie analýzy experimentu "ťahanie guľôčok" (úloha 4), riešenie úlohy 4b.

11. Dokončenie analýzy Úlohy 7 (zjednodušenie na problematiku hádzania mince). Potom samostatná analýza úlohy 5b ("kvádrokocka").

12. + 13. Argumentácia majiteľov jednotlivých kasín, nadväzne otázky z publika, spoločná analýza pravidiel každého kasína s výškou vkladu ako premennou veličinou. Domáca úloha: Úlohy 8 a 9, okrem toho premyslieť, ako by sa dali "matematicky" (algebraicky) zahrnúť do analýzy "doplnkové" pravidlá (napríklad možnosť tipovania výšky výhry). Po ukončení tejto časti riešenie úlohy 10 ("zákerne otázky").

14. Štvrté kolo herne

Ako vymýšľať projekty

"Všetko už bolo vymyslené, preto zatváram svoj podnik."

(Výrok majiteľa patentovej spoločnosti z konca 19. storočia)

V tejto časti by som chcela poskytnúť tým, ktorí by mali chuť projektové vyučovanie naozaj vyskúšať "v teréne", aspoň základné zásady a myšlienky, ktoré s prípravou a vymýšľaním projektov súvisia a mne sa javili pri vytváraní projektov ako podstatné. Musím však hneď na začiatku poznamenať, že je to podobné, ako keď by maliar mal dať návod na to, "ako namaľovať obraz" (ako miešať farby, čím sa nechať inšpirovať a podobne).

Pri vytváraní projektov som sa nechala viesť najmä tými zásadami, ktoré sú zhrnuté v prvej časti tohto článku. Predovšetkým tým, že projektové vyučovanie by malo byť aplikačne orientované. Projekt musí vychádzať z problému reálneho života. Tento by mal byť mierne nad silu žiakov, ale zároveň by mal byť pre nich výzvou (na otestovanie vlastných schopností či invencie). Mal by byť čímsi výnimočný, s otvoreným koncom, na jeho vyriešení by mali byť žiaci doslova osobne zainteresovaní (napríklad aj tým, že na záver budú musieť svoje návrhy obhájiť pred ostatnými).

Z môjho pohľadu sa mi zdá, že nie každý tematický celok je možné vystavať projektovo. Preto sa mi javí účelnejšie nehľadať “projekt k (matematickej) téme danej osnovami”, ale “k projektu tému”. To znamená všímať si situácie a problémy vyskytujúce sa v skutočnosti a analyzovať, aké matematické prostriedky sa pri ich riešení využívajú (resp. by sa mohli využívať), čo sa môže zanedbať, z akých predpokladov je potrebné vychádzať. Uvediem niekoľko takých príkladov “všímania si” problémov zo skutočnosti:

Tabuľka č. 1 Príklady reálnych problémov

Problém, situácia	Matematické prostriedky	Doplnkové prostriedky, pojmy	Súvislosti
burza cenných papierov	diferenciálne rovnice	grafy funkcií	ekonomika, náuka o spoločnosti
optimalizácia výroby	lineárne programovanie	grafická analýza	počítačová simulácia
maximalizácia zisku	parciálne derivácie, viazané extrémny		ekonomika, manažment
podnikanie	všetky vyššie uvedené	výnosnosť, návratnosť	ekonomika, manažment
regulácia stavu zveri	modely populačnej dynamiky	diferenciálne rovnice, hraničný prírastok	počítačová simulácia
poisťovníctvo	geometrické rady, pravdepodobnosť	úroková miera, úmrtnostné tabuľky	ekonomika, manažment
"hazardné" hry	pravdepodobnosť, štatistika		ekonomika, manažment
fungovanie ekonomiky, ekonomická rovnováha	modelovanie, grafy funkcií		
zememeračstvo	trigonometria		
architektúra	premietanie, izoperimetrické úlohy, obsah a obvod	rozpočtovanie	počítačová grafika, fyzika
riadenie vlakov (cestovný poriadok)	teória grafov, optimalizácia		fyzika

Vyberiem si teraz “hazardné” hry ako veľmi sympatický nápad na vyučovanie pravdepodobnosti a štatistiky a začnem uvažovať, čo všetko by som potrebovala na to, aby sa z myšlienky mohol stať uskutočniteľný projekt. Predovšetkým musím uvážiť, aké pojmy by mali žiaci počas vyučovania zvládnuť: napríklad stredná hodnota, odchýlka, spravodlivá hra, náhodná premenná (to však neznamená, že všetky pojmy musia byť počas vyučovania “exaktne matematicky” pomenované - napríklad: “spravodlivá hra” znamená, že stredná hodnota výhry je nula). Takisto potrebujem určiť, ktoré pojmy už musia žiaci poznať, aby riešenie nebolo nad ich sily (úprava výrazov, aritmetické operácie). Rovnako dôležité je vybrať vhodnú formu vyučovania a formuláciu hlavného problému (v prípade projektu “Ako si otvoriť kasíno?” mali žiaci ako majitelia kasín určiť pravidlá hry v svojom kasíne tak, aby mali o hru u nich zákazníci záujem, ale zároveň aby ich kasíno dosahovalo zisk - tu bol skrytý pojem “spravodlivej hry”). Podobne závažné bolo aj rozhodnutie, akú “hazardnú” hru by mali žiaci analyzovať. Na správnej odpovedi na túto otázku totiž spočívala veľká časť motivácie žiakov. Na základe dvoch pravidiel - hra musí dávať výsledok rýchlo (teda napríklad ruleta nie je vhodná) a výsledok nesmie byť príliš ovplyvniteľný šikovnosťou hráčov (nevhodné sú preto napríklad šípky) - som sa rozhodla, že vhodnou hrou by mohlo byť práve “tivolí”. Z tohto záveru úplne prirodzene vyplynulo, že na to, aby mohli žiaci nejaké

vlastnosti a javy skúmať, musia najskôr tivoli skutočne mať v rukách. Tak si ho na technických prácach vyrobili a na výtvarnej výchove namaľovali. Okrem iného sa tým presvedčili, že “všetko so všetkým súvisí” (*mimoriadne dôležité ako propedeutika teórie chaosu!*).

Charakteristickým znakom projektového vyučovania je, že podkladom pri hľadaní odpovede na riešenie problému bývajú najrozličnejšie informácie zo skutočného sveta. Pred uvedením projektu je preto potrebné zvážiť, aké informácie by mohli žiaci potrebovať, či majú nádej získať k nim prístup a akým spôsobom (rozhodujúci môže byť napríklad

prístup žiakov k Internetu). Na základe toho musí učiteľ rozhodnúť, či budú mať žiaci informácie k dispozícii od učiteľa (napríklad tabuľky charakteristík hráčov NHL) alebo bude súčasťou projektu aj ich obstarávanie (zrýchlenia jednotlivých typov automobilov či meranie teploty).

Na základe svojich skúseností si dovoľím tvrdiť, že veľmi vhodnou formou pre projektové vyučovanie je vyučovanie skupinové. Tu má veľmi dôležitý význam

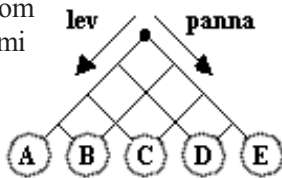
správne rozdelenie žiakov do skupín tak, aby boli skupiny zladené osobnostne a rovnako vyrovnané aj pokiaľ ide o (matematické) schopnosti. V prospech skupinového vyučovania hovorí jeho veľmi pozitívne hodnotenie samotnými žiakmi a takisto si to vyžaduje aj samotná povaha projektového vyučovania. Či už v závere, alebo aj počas vyučovania prebieha prezentácia výsledkov jednotlivých skupín a obhajoba výsledkov ich práce. Nápady, postoje a názory sa takto najprv “preosejú” v diskusii vnútri skupiny, odhalia sa prípadné nedostatky. Platí najmä známe “viac hláv - viac nápadov” a tie sú pri riešení akýchkoľvek problémov najdôležitejšie.

Myslím, že jednou zo základných koncepcií tvorby projektového vyučovania by mohla byť koncepcia (pracovne) nazvaná “stanovenie pravidiel hry”. To znamená, že úlohou žiakov je navrhnúť také “pravidlá správania sa”, aby ich uplatňovanie bolo vysoko efektívne a prinášalo čo najväčší úžitok (pre spoločnosť, manažment, zamestnancov firmy atď.). Túto koncepciu je možné pozorovať vo všetkých uskutočnených projektoch: určenie pravidiel premávky na križovatke, návrh pravidiel hokejovej simulácie, určenie výplat v jednotlivých priehradkách tivoli. Táto koncepcia má najmenej jednu výhodu: žiaci pri riešení problému najčastejšie odhalia vzťahy či “vzorce” ktoré sú už známe - nepovažujú ich však za niečo, čo im nanútil učiteľ, ale považujú ich za “svoje” a to má nie bezvýznamný vplyv na ich vzťah k nim.

Ak je to možné, zdá sa mi takisto veľmi vhodné "odsimulovať" žiakmi navrhované pravidlá – či fyzicky (napríklad "Herňa" v projekte "Ako si otvoríť kasíno?") alebo pomocou počítača (ako v prípade zápasov hokejových zostáv navrhnutých žiakmi v rámci projektu "NHL Dream Team"). Týmto spôsobom žiaci ľahko uvidia, že ich návrhy nie sú len "umením pre umenie". Simulácia predstavuje pre nich navyše významnú spätnú väzbu, okamžite vidia reálne dôsledky svojich návrhov a podľa nich ich hneď môžu korigovať, vylepšovať.

Prehľad úloh riešených na vyučovaní

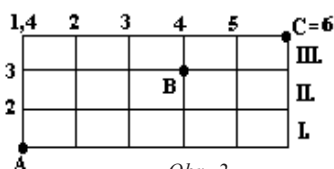
Úloha 1: Učiteľ na magnetickú tabuľu nakreslí obrázok 1. Pod papierovými kruhmi A, B, C, D, E, prichytenými magnetkami, sa ukrývajú ľudské vlastnosti: A – šikovný, B – neporiadny, C – nemešlo, D – udatný, E – múdry. Každý žiak si predstavuje, že jeho figúrka stojí na hornom plnom krúžku obrázka. Potom každý hodí mincou a podľa toho, či padne lev alebo panna, posunie svoju myslennú figúrku na naznačené nižšie pole. Hádzanie opakujú žiaci ešte trikrát a vždy podľa výsledku hodu posunú myslennú figúrku. Tak sa každý dostane so svojou figúrkou na niektoré z polí A až E. Najskôr sa zdvihnutím ruky každý prihlási, na ktorom políčku skončil. Potom učiteľ kruhy odkryje a zistí, že v triede je najviac nemehiel, ale iba málo šikovných a múdrych. Deti sa smejú a mudrujú, prečo je to tak. Keď sa podobná zákonitosť ukáže aj v ďalšom kole (utajené slová je dobré zameniť za iné, aby napätie neklevalo), začínajú deti chápať, že jednotlivé miesta A až E majú rôznu pravdepodobnosť. Ak učiteľ navrhne, aby pokus opakovali a dovolí žiakom poprehadzovať slová tak, ako sami chcú, zistí, do akej miery porozumeli tejto zákonitosti, ako sa v tomto prípade "náhoda správa" (Hejný, 1990, s.481).



Obr. 1

Úloha 2: Koľko rôznych ciest vedie v obdĺžnikovej sieti d krát v políčkoch z mesta A do mesta C, ak sa môžeme posúvať len po spojnicach bodov, a to len smerom vpravo alebo hore? (pozri obrázok 2)

- $d = 2, v = 2$
- $d = 3, v = 3$
- Koľko je takých ciest, ak všetky musia prechádzať cez bod B?



Obr. 2

Pritom bod B má súradnice (4,3) a $d = 5, v = 3$.

Úloha 3: Kufřík mám poistený trojmiestnym kódom, na každom mieste sa môže vyskytnúť jedna z cifier 1, 2, 3, 4; pritom cifry v tomto kóde nesmú byť usporiadané zostupne. Koľko je všetkých možných kombinácií?

Úloha 4: V hrnčeku mám ukrytých 8 guľôčok – 3 červené a 5 modrých. Z nich vždy vytiahnem 2 guľôčky a potom

ich zas vložím naspäť. Toto spravím dvadsaťkrát. Ktorá dvojica bude vytiahnutá najčastejšie: modrá+modrá (MM), modrá+červená (MČ) alebo červená+červená (ČČ)?

b) Akú hodnotu treba doplniť do stĺpca "Výplata 1" v riadku pre kombináciu ČČ, aby bola spravodlivá nasledujúca hra s výplatou po vytiahnutí kombinácie (hráč si sám vytiahne kombináciu a potom nasleduje výplata):

Tabuľka 2

Kombinácia	Rozvrstvenie	Výplata 1	Výplata 2
MM	10	+2	
MČ	15	+2	
ČČ	3		

c) Ako by si zmenil pravidlá hry (doplnením stĺpca "Výplata 2"), keby sa vopred vsádzalo na vytiahnutie konkrétnej kombinácie (so stratou vkladu v prípade neúspešného odhadu) tak, aby bola hra pre hráčov čo najviac priťažlivá a zároveň bola spravodlivá?

Úloha 5: Do hry vložím 5 Sk a hodím kockou. Ak padne párne číslo, vyplatia mi 7 Sk, ak padne nepárne číslo, vyplatia mi 3 Sk. Oplatí sa hra pre hráča alebo pre kasíno? Je táto hra spravodlivá?

Tabuľka 3

b) Je spravodlivá takáto hra:

(Poznámka: neskôr sa ukáže, že nehádzem kockou, ale kvádom.)

Hodené	Výplata 1
1	+2
2	-2
3	+2
4	-2
5	+2
6	-2

Úloha 6: V prílohe 1 sú uvedené všetky dôležité údaje o jednotlivých kasínach. Analyzuj:

- či je spravodlivá ponuka konkrétneho kasína;
- ktoré z kasín má pre hráčov najzaujímavejšiu ponuku (hráči sú najviac ziskoví) a ktoré najmenej zaujímavú (hráči sú stratoví);
- ktoré kasína majú spravodlivé pravidlá.

Tabuľka 4 Pravidlá kasína Pluto

Číslo priehradky	Počet guľičiek v priehradke po 50 výstreloch	Výplata
I.	20	bankrot
II.	3	prehra 1/2 vkladu
III.	3	naspäť vklad
IV.	8	naspäť vklad + 3 bubáky
V.	6	naspäť vklad + 2 bubáky
VI.	5	naspäť vklad + 1 bubák
VII.	4	bankrot + 1 bubák

Úloha 7: V každej lavici je jedna hracia kocka. Jeden žiak z dvojice hádže kockou, dokiaľ nepadne šestka. Druhý počíta kamarátove hody. Keď padne šestka, zapíšu si počet hodov a vymenia úlohy.

Po piatich minútach sa hra ukončí. Výsledky pokusu sa po sčítaní zapíšu na tabuľu: p_k = počet pokusov, v ktorých šestka padla práve na k-ty hod, $k = 1, 2, 3, \dots, 7, 4, 8, 480?$.

Úloha: pokúste sa objasniť prekvapivý výsledok pokusu (šestka padá najčastejšie na prvýkrát).

Úloha 8: Štyria páni sa hádali, komu sa stala najneuveriteľnejšia príhoda:

A: Uhádol som presne dátum narodenia istej ženy!

B: Hodil som osemkrát mincou a vždy padol lev!

C: Hodil som troma kockami a na všetkých padla šestka!

D: Naučil som sa na skúšku z desiatich otázok iba tri a práve tie tri som si vytiahol!

Ktorá úloha je podľa teba najneuveriteľnejšia? Svoje tvrdenie odôvodni! (3, s.19)

Úloha 9: Zhodnot' nasledujúcu hru z pohľadu hráča a z pohľadu majiteľa kasína:

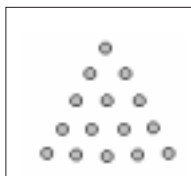
Za 2 bubáky môže hráč trikrát hodiť mincou. Ak padne trikrát lev, vyhráva 10 bubákov. Inak svoj vklad stráca. Je táto hra spravodlivá? (3, s.20.)

Úloha 10: Ako porovnať dve kasína, keď mám z jedného uvedený údaj o rozvrstvení päťdesiatich výstrelov a z druhého o rozvrstvení sto výstrelov? (Uvádžam konkrétny príklad: Budete radšej hrať v kasíne, kde máte po päťdesiatich hrách priemerne zisk 23 bubáčikov, alebo v kasíne, v ktorom vám vychádza po 100 hrách priemerný zisk 46 bubáčikov?)

1. Prečo je dôležité v prípade, že hra je spravodlivá a hráč vyhráva, "v najlepšom" (včas) prestať?

2. Čo ak vkladám v jednotlivých hrách v tom istom kasíne rôzne (t.j. nekonštantnú výšku vkladu), ako potom môžem zistiť, či je pre mňa kasíno výhodné?

3. Prečo pri hre "nemehlá" (pozri Ú1) skončilo najviac žiakov v prostrednom políčku C a v hre "tívoli" skončí guľôčka naopak, najčastejšie v krajných priehradkách, ak je tvar hracej plochy rovnaký? (Porovnaj obr. 1 s obr. 3.)



Obr. 3

Úloha 11:

a) Mám v hrnčeku šesť rôznofarebných guľôčok. Koľko navzájom rôznych trojíc môžem vylosovať? (keď

vyberiem modrú, červenú a zelenú, je to to isté, ako keď vyberiem zelenú, modrú a červenú)?

b) Vymyslíte príklad s podobným "systémom" (kombinovanie možností) ako v predchádzajúcom prípade, ktorý by dával rovnaký výsledok, aby znel čo najodlišnejšie!

c) Predstavte si túto hru: Hádzate kockou. Ak vám padne číslo 1 alebo 5, dostanete naspäť celý vklad plus 3 bubáčky navyše. Ak vám padne číslo 2, 3 alebo 6, dostanete naspäť to, čo ste vložili mínus 2 bubáčky. Keď Vám padne 4, strácate zo svojho vkladu 1 bubáčka, ostatok vám vráti. Je táto hra spravodlivá? Ak nie, pre koho je výhodnejšia, pre kasíno či pre hráčov?

d) Toto je rozvrstvenie 50 výstrelov kasína Maxima (1. stĺpec). V druhom stĺpci sú rozpísané "čisté" výplaty (straty), keď guľôčka padne do príslušnej priehradky.

Tabuľka 5

Číslo priehradky	Počet guľčiek v priehradke po 50 výstreloch	Výplata
I.	21	-2
II.	7	+4
III.	4	?
IV.	6	+5
V.	5	+1
VI.	1	-2
VII.	6	-5

Chýba akurát výplata v treťom stĺpci. Ako by ste hru doplnili (teda výplatu v treťom stĺpci) tak, aby bola hra "spravodlivá" (nebola nevýhodná ani pre hráčov, ani pre kasíno)?

Záver

Na projektovom vyučovaní si cením to, že je prostriedkom, ako sa vyhnúť formalizmu poznatkov žiakov, čo je postrachom každého zodpovedného učiteľa. Za preberaným, či lepšie povedané objavovaným učivom vidia svet. Prináša im pocit, že s citom, logikou a trpezlivosťou sa dajú vyriešiť aj problémy, ktoré "ešte nebrali" – len sa treba na ich riešenie odvážiť.

Podrobnejší popis spomínaných projektov, výsledky ich realizácie a spôsoby využívania tejto metódy vo svete môže záujemca nájsť v diplomovej práci autorky (Rosíková, 1999).

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

1. FISCHER R. - MALLE G.: Človek a matematika. Bratislava : SPN, 1992.
2. ROSÍKOVÁ, E.: Projektové vyučovanie matematiky. Diplomová práca, 1999.
3. BURJAN, V.: Odborný program matematických krúžkov. ÚDPMKG.
4. HEJNÝ, M. a kol.: Teória vyučovania matematiky 2. Bratislava : SPN, 1990.
5. ŠNAJDER, L.: Využitie multimediálnych technológií vo výučbe. Kandid. diz. práca, 1997.
6. GUČÍKOVÁ A.: Skupinové vyučovanie matematiky. Diplomová práca, 1553, 1988.
7. HECHT, T. - SKLENÁRIKOVÁ, Z.: Metódy riešenia matematických úloh. Bratislava : SPN.

Summary: The article deals with the author's experience with mathematical projects. He explains the terms "project education" and describes a project called "How to start a casino?" He tries to give to the teachers suggestions how to create a mathematical project.

UČITEĽ RÓMSKÝCH ŽIAKOV

Milan Portik, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

Anotácia: Skvalitňovanie prípravy učiteľov rómskych žiakov - jedna z ciest skvalitňovania výchovy a vzdelávania rómskych žiakov. Ďalšia forma - práca rómskeho asistenta učiteľa. Niektoré zistenia experimentálneho overovania účinnosti rómskych asistentov učiteľa. Niektoré charakteristiky učiteľov, ktoré determinujú školovanie rómskych žiakov.

KLúčové slová: učiteľ, rómsky asistent učiteľa, determinanty práce rómskeho učiteľa

Východiská

Učiteľ je vo výchovno-vzdelávacom procese významným subjektívnym činiteľom, ktorý svojimi vstupmi do tohto procesu ho vytvára, pretvára i dotvára. Od učiteľových kvalít závisí veľa. Výskumy zaoberajúce sa vplyvom učiteľa na edukačný proces zisťujú, ktoré vlastnosti učiteľa determinujú efektívnosť a kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu. Hľadá sa súvis medzi výsledkami, ktoré žiaci v škole dosiahli a dosahujú, a charakteristikami – rysmi učiteľovej osobnosti. Výsledky doterajších výskumov naznačujú, že niektoré charakteristiky osobnosti učiteľa nemajú priamy vplyv na edukačné výsledky žiaka (Pelikán, 1991), napr. vek učiteľa, pohlavie, dĺžka pedagogickej praxe, zdravotný stav, stupeň neurotickosti a naopak, niektoré položky vysoko korelujú s edukačnou úspešnosťou žiaka, napr. verbálne schopnosti učiteľa (komunikačné schopnosti sú považované za najväčšieho facilitátora – popri texte učebnice a iných didaktických textov, podporujúcich učenie žiaka v školskom prostredí).

Anderson, Burns (citované podľa Průchu, 1997) uvádzajú prehľad charakteristík úspešného či neúspešného učiteľa:

1. neexistuje univerzálna definícia dobrého či efektívneho učiteľa,
2. učitelia sú navzájom odlišní v rade osobnostných a profesných charakteristík, z ktorých len niektoré majú priamy vplyv na efektívnosť výučby,
3. charakteristiky učiteľov nemajú priamy vplyv na prospech žiakov,
4. učitelia sa vyvíjajú tak, že postupujú cez niekoľko dosť dobre predvídateľných a kvalitatívne odlišných etáp (od statusu začínajúceho učiteľa k statusu experta).

Lowyck a Pieters (1992) konštatujú, že sa nepreukázal jednoznačne determinujúci vplyv osobnostných a iných charakteristík učiteľa na efektívnosť edukačných procesov, resp. na učebné výsledky žiakov.

Pelikán (1991) naznačuje, že nezáleží ani tak na tom, aké vlastnosti má učiteľ, ale skôr na tom, čo učiteľ fakticky robí. Vo vzťahu ku školovaniu rómskych žiakov však vystupuje niekoľko otázok, na ktoré je potrebné hľadať odpoveď.

1. Prečo venovať zvláštnu pozornosť rómskym žiakom?
2. Akí sú učitelia týchto žiakov?

K otázke č. 1

Materiál Vlády SR – Stratégia Vlády SR na riešenie problémov rómskej národnostnej menšiny a stav opatrení na jej realizáciu (z 27.9.1999) uvádza: “V rezorte školstva nie sú vedecky preskúmané skutočnosti determinujúce problematické postavenie rómskeho dieťaťa vo výchovno-vzdelávacom procese. Doteraz sa stavalo na empirii, najmä učiteľov rómskych detí.”

Vstup rómskeho dieťaťa do školy a jeho úspešná edukácia je determinovaná mnohými činiteľmi. Patria k nim fyzické, psychické a sociálne činitele, najmä sociálne prostredie, emočná zrelosť, rečové predpoklady, úroveň predškolskej prípravy, učiteľa, úroveň diagnostikovania. V poslednom období sme zaznamenali výsledky z výskumov vzťahujúcich sa práve na tieto činitele.

Podľa zistení Hornáka (2000), až 80% rómskych žiakov v špeciálnych školách je zaradených neoprávnene. Horváth (1999) upozorňuje, že úroveň telesnej a pohybovej výkonnosti rómskych detí mladšieho školského veku je rozdielna, resp. nižšia ako u bežnej populácie. Darák (1999) poukázal na vplyv voľnočasových aktivít na edukačnú úspešnosť. Portik (1997) skúmal vplyv rodiny na úspešný vstup dieťaťa do školy.

K otázke č. 2

Cieľ výskumu:

Cieľom výskumu bolo zistiť osobnostné charakteristiky, psychické stavy i mieru fluidnej inteligencie učiteľov, ktoré pokladáme práve v práci s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia za dôležité. Ďalej sme zisťovali vplyv prítomnosti rómskeho asistenta na školskú úspešnosť rómskych žiakov, overovali sme účinnosť výcvikových programov realizovaných s učiteľmi experimentálnych tried a ich rómskymi asistentmi a výsledky zistení sme porovnali s učebnými charakteristikami v kontrolných triedach.

Výskumné metódy:

a) použité u učiteľov (dotazníky SUPOS 7 a VAPO zisťujúce osobnostné charakteristiky, RAVEN – test na zisťovanie fluidnej inteligencie);

b) u žiakov CHIPS (neverbálny test na meranie kognitívneho vývinu, Heidelberský test rečového vývinu, testy na zisťovanie úrovne čítania, prvouky a matematiky).

Všetky psychologické vyšetrenia vykonali psychológovia

z Krajskej psychologickkej poradne v Prešove. Výcvikové programy a vedomostné testy realizovali členovia Katedry pedagogiky a psychológie PU v Prešove.

SUPOS 7 (posudzovacia škála štruktúry a dynamiky psychických stavov) umožňuje predvídať vznik a rozvoj tzv. kritického psychického stavu. Profesia učiteľa svojim zameraním, formou a obsahom pôsobenia najmä v nami skúmanej oblasti je systémom s vysokým psychogénnym faktorom najmä v tom, že výchovno-vzdelávací proces je špecifický:

- subjektom vzdelávania (učiteľom),
- objektom vzdelávania (žiakom),
- výchovnou situáciou,
- prostredím v užšom i širšom slova zmysle s dôrazom na nejednotnosť rodinného prostredia rómskej rodiny.

Preverenie psychického zdravia učiteľa, boj s rezignáciou, "vyhorením", ľahostajnosťou je predpokladom splnenia výchovno-vzdelávacích cieľov, najmä vo výchovnej situácii, keď je minimálne:

- opora genetického základu žiakov rómskeho etnika (BIO),
- opora rodinného prostredia (SOCIO).

Identifikácia a korekcia neprimeraných psychických stavov vedie nielen k udržaniu duševného zdravia učiteľov, ale aj k optimálnemu nastaveniu učiteľa na vzdelávanie a výchovu.

Testom SUPOS-7 sme merali:

- hladinu všeobecnej aktivity psychickej činnosti ("nabudenie" psychiky),
- svojrázne psychické vyladenie (prežívanie).

Merali sme tieto komponenty psychického stavu:

P – psychickú pohodu, pocit spokojnosti, sviežosť, vyrovnanie, pokoj, optimizmus

A – aktivnosť, činorodosť, pocit sily, energie

O – impulzivita, odreažovanie, spontánne uvoľnenie napätia, náladosť, oslabenie racionálnej sebakontroly, výbušnosť, podráždenie

N – psychický nepokoj, napätie, neschopnosť uvoľniť sa, mrzutosť, nespokojnosť

D – depresia, vyčerpanosť, pasivita, ústup, pesimizmus, slabosť, apatia

U – obavy, úzkosť, neistota

S – sklúčenosť, smútok, osamelosť, precitlivosť

Škálou VAPO sme merali osobnostné vlastnosti a hodnoty.

Inteligenciu ako schopnosť racionálne myslieť a účelne konať sme merali RAVENOVÝM testom (Psych. diag. Bratislava), kde nás s ohľadom na možné rozdiely v hereditárnych špecifikách zaujímala skôr fluidná (zdedená) ako kryštalická (získaná) inteligencia.

Experimentálny výskum sa realizoval na vzorke škôl východoslovenského regiónu (9 experimentálnych tried a 7 kontrolných). Podmienky nám

neumožňovali urobiť klasický náhodný výber, školy boli vybrané tak, aby reprezentovali typickú lokalizáciu Rómov na Slovensku:

- žijúci v osadách na okraji dediny,
- žijúci v dedinách v rodinných domoch a v bytovkách medzi majoritnou skupinou,
- žijúci v mestách v bytovkách.

Výber učiteľov bol konzultovaný s riaditeľmi škôl. Podmienkou pre výber rómskeho asistenta bola ukončená stredná škola. Prioritnou úlohou rómskych asistentov je pomoc učiteľovi pri prekonávaní jazykových problémov rómskych žiakov, sprostredkovať spoluprácu medzi rómskou komunitou a školou, ďalej pomáhať v mimotriednych a mimoškolských aktivitách a pod. (Horňák, Petrasová, 2000).

Výsledky:

Predpokladali sme, že aktuálne psychické stavy budú vo všetkých skupinách vyrovnané. Meraním testom SUPOS 7 sme zistili, že aktuálne psychické stavy nevykazujú v skupinách rómskych asistentov (RAS), učiteľov experimentálnych skupín (UES) a učiteľov kontrolných skupín (UKS) významné rozdiely. Najvyššia aktuálna psychická pohoda sa vyskytla u učiteľov kontrolných skupín - podiel 29,8% z celkového psychického stavu. Podiel pohody a spokojnosti takmer 30% u UKS svedčí minimálne o spokojnosti so zaradením do kontrolnej skupiny. U RAS podiel pohody bol 22,9%, v UES 23,2%. Môžeme predpokladať, že výskum a zaradenie do skupín mohli narušiť psychickú pohodu v RAS a UES asi o 30% oproti UKS.

V spojení s aktivitou sú rozdiely ešte výraznejšie. Podiel aktivity a činorodosť z celkového počtu je nasledovný:

UKS - 27,9%,

UES - 25,2%,

RAS - 22,8%.

Súčty pohoda + aktivita z celkového psychického stavu tvoria:

UKS - 57,7%,

UES - 48,4%,

RAS - 45,7%.

Predpokladáme, že brzdiaci efekt u UES a RAS bol spôsobený samotným výskumom.

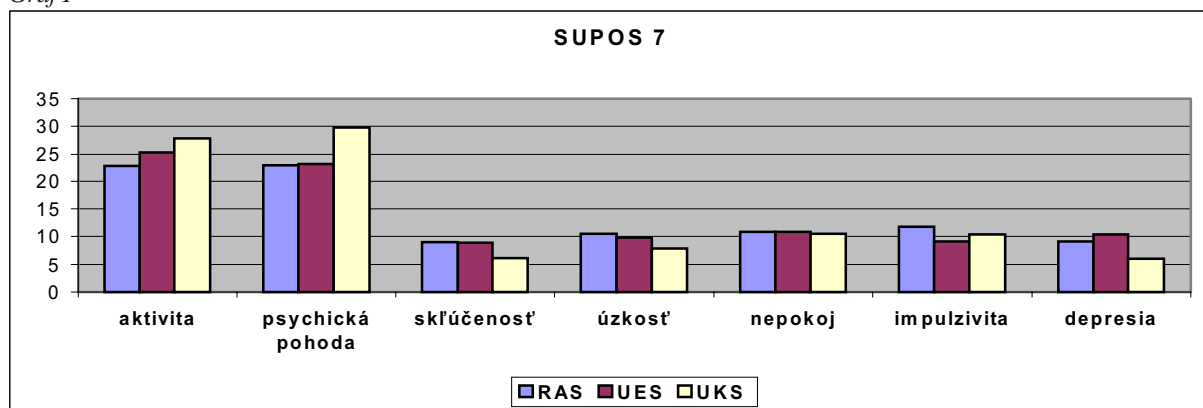
Z uvedeného len UKS dosiahli prevahu pozitívneho psychického stavu. Naopak, nepriaznivé psychické stavy najvýraznejšie prežívali RAS.

Percentuálne rozloženie obsahu prežívania psychických stavov je uvedené v tabuľke 1 a grafe 1.

Tabuľka 1

Položky	RAS		UES		UKS	
aktivita	22,8		25,2		27,9	
psychická pohoda	22,93	45,7	23,2	48,4	29,8	57,7
skľúčenosť	9,04		8,9		6,1	
úzkosť	10,5		9,8		7,9	
nepokoj	10,9		10,9		10,5	
impulzivita	11,8		9,1		10,4	
depresia	9,07		10,4		5,97	

Graf 1



Výsledky získané z meraní fluidnej inteligencie vykazujú nevýznamné rozdiely u učiteľov experimentálnej skupiny - rozpätie od 111 do 120, významné rozdiely v kontrolnej skupine – rozpätie od 103 do 126. Najväčšie sú rozdiely v skupine rómskych asistentov – rozpätie od 63 do 117.

Priemerné IQ v jednotlivých skupinách sú vyjadrené v tabuľke 2:

Tabuľka 2

Skupina	M – počet učiteľov	IQ
Experimentál. skupina	9	114
Kontrolná skupina	7	114,9
Rómski asistenti	9	102,7

IQ meraný testom RAVEN vykázal u rómskych asistentov 102,7 čo je síce o asi 12 bodov menej ako u učiteľov experimentálnej a kontrolnej skupiny, ale napriek tomu vytvára primerané kognitívne predpoklady pre prácu s deťmi. Domnievame sa, že kognitívnym predpokladom pre prácu s deťmi u rómskych asistentov je minimálne IQ 85.

Významným sa ukazuje porovnanie rómskych asistentov s učiteľmi experimentálnej skupiny a učiteľmi kontrolnej skupiny škálou VAPO – tabuľka 3 a graf 2 (hodnoty sú uvedené v %).

Hodnoty vyznačené tieňovaním ukazujú na dominantnejšiu prítomnosť vlastností (v kladnom i zápornom význame), ktoré zohrávajú významnú úlohu v osobnostnej štruktúre učiteľov.

Pri porovnaní ROASM, ROASZ, UCET a UCKT sa ako významné ukazuje:

- nestálosť, nerozhodnosť, vzťahovacosť - najvyššie u ROASM (80%), UCKT (75%) a UCET (63%), naopak, stálosť a vyrovnanosť vykazovali ROASZ (45%);
- výrazné zameranie na seba - UCET (24%), UCKT (40%), ROASM

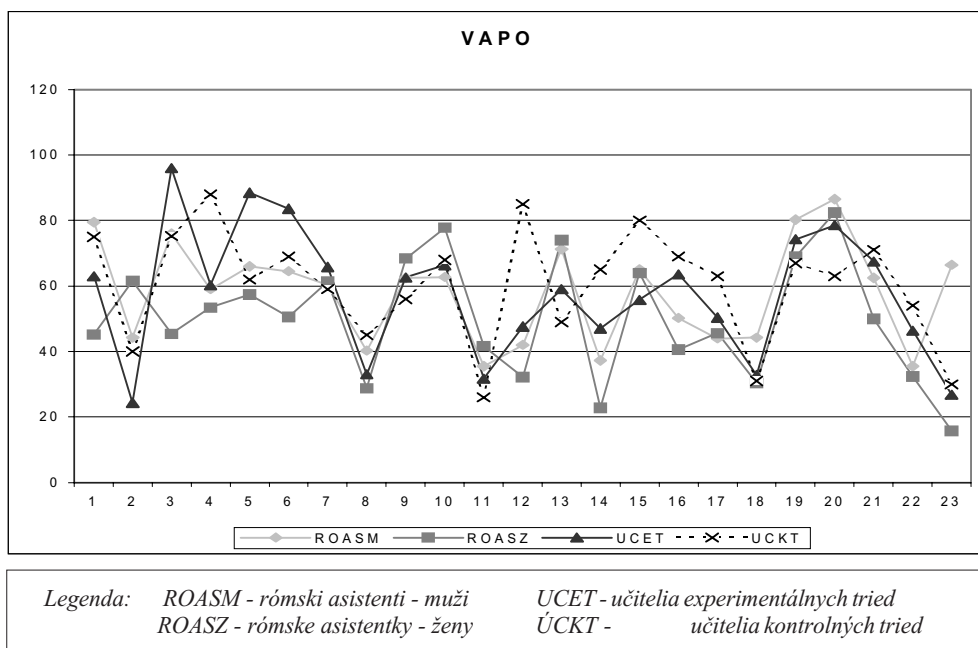
(44%); spontánnu orientáciu na okolie vykazovali ROASZ (61,6%);

- rozvaha, racionálnosť - UCET (96%), UCKT (75%), naopak, impulzivnosť vykazujú ROASZ (45,4%);
- najlepšiu rodinnú prispôsobivosť vykazujú UCKT (88%);
- najlepšia sociálna prispôsobivosť je u UCET (88,5%);
- nezdravá dôvera bola nameraná u UCET (83,6%);
- menej pomáhajúci sa javia ROASZ (71,2%), UCET (67%), ROASM (59,5%) a UCKT (55%);
- najnáročnejšie sa prejavuje ROASZ (68,4%), ktoré sú aj najdružnejšie (77,8%);
- najvyššia sebadisciplína bola zistená u UCKT (85%), malá disciplína u ROASM (42%) a najmenšia disciplína u ROASZ (32%);
- najväčšia sebaistota - UCKT (65%) UCET (47%), najmenšia u ROASZ (22,8%);
- zmysel pre zodpovednosť najlepšia u UCKT (69%), najhoršia u ROASZ (40,6%);
- najvyššia dominancia a sebaapresadenie - ROASM (44,25%), obdobne ako v aktivite ROASM (80,25%), UCET (74,25%);

Tabuľka 3

	POLOŽKY	ROASM	ROASZ	UCET	UCKT
1	spontánna stálosť	79,5	45,2	63	75
2	spontánna orientácia	44,25	61,6	24,37	40
3	spontánna rozvaha	76	45,4	96	75,3
4	rodinná prispôsobivosť	59	53,4	60,25	88
5	sociálna prispôsobivosť	66	57,4	88,5	62
6	dôvera a pochopenie	64,5	50,6	83,6	69
7	empatia a altruizmus	60,25	61,4	65,8	59
8	uchovanie postavenia	40,25	28,8	33	45
9	kladenie požiadaviek	62,5	68,4	62,6	56
10	spontánna družnosť	62,75	77,8	66,3	68
11	nepodliehanie súcitu	35,5	41,6	31,75	26
12	sebadisciplína	42	32,2	47,6	85
13	sebahodnotenie	71,25	74	59	49
14	sebauspokojovanie	37,25	22,8	47	65
15	vcit'ovanie sa	65	64	55,8	80
16	zodpovednosť	50,25	40,6	63,6	69
17	akceptovanie prostredím	44	45,6	50,37	63
18	dominancia	44,25	30,4	32,8	31
19	aktivita	80,25	69	74,25	67
20	psychická citlivosť	86,5	82,4	78,6	63
21	dosahovanie úspechu nezávislosťou	62,5	50	67,5	71
22	dosahovanie úspechu konformitou	35,5	32,4	46,37	54
23	flexibilita	66,5	15,8	26,75	30

Graf 2 Porovnanie škálov v VAPO boj s vyhorenosťou a rasovými predsudkami. Ďalej sa



zoznamovali s metódami vypracovávaní individuálnych vzdelávacích plánov či metódami práce pre žiakov s poruchami učenia.

Účinnosť vplyvu tohto výcviku sme overovali zisťovaním výsledkov z meraní v základných položkách: čítanie, prvouka, matematika, kognitívna úroveň (test CHIPS), rečové predpoklady (Heidelberský test rečového vývinu) a porovnaním experimentálnej a kontrolnej skupiny (tabuľka 4).

Tabuľka 4

Triedy položky	Čítanie	CHIPS	Prvouka	Matematika	Vety	Pojmy
experimentálne triedy	66,07	10,52	14,76	32,47	10,17	28,07
kontrolné triedy	63,68	9,2	12,34	30,1	7,96	28,58

- najvyššiu psychickú citlivosť vykazujú ROASM (86,5%) a ROASZ (82,4%);

- najvyššiu mieru flexibility preukázali ROASM (66,5%) a najnižšiu - paradoxne - ROASZ (15,8%).

Výsledky meraní zo všetkých troch testov ukazujú výraznejší rozdiel iba v intelligenčných testoch. Tento stav je odrazom vplyvu sociálneho zázemia, z ktorého prišli rómski asistenti, a úrovne nadobudnutého vzdelania. Z ostatných ukazovateľov je veľmi dôležitá aktivita a psychická pohoda versus nepokoj, sklúčenosť, ktoré sú práve vo vzťahu k práci s rómskymi deťmi prioritné.

Úlohou experimentálneho výskumu bol aj výcvik rómskych asistentov a učiteľov experimentálnych tried zameraný na odbúvanie predsudkov, pochopenie a realizovanie multikultúrnej výchovy i zoznámenie sa s niektorými novými postupmi práce s týmito žiakmi, zvyšovanie záujmu o prácu s týmito deťmi, zvyšovanie aspiračnej úrovne,

Z výsledkov uvedených v tabuľke 5 vyplýva, že okrem jednej položky (pojmy) vo všetkých ostatných vyššie hodnoty získali žiaci experimentálnych tried. Aj keď rozdiely v hodnotách nie sú vysoké, predsa to poukazuje na opodstatnenosť prítomnosti rómskeho asistenta v práci so žiakmi, ktorí prichádzajú z iného rečového prostredia, a na účinnosť absolvovaných výcvikov učiteľov experimentálnych tried a rómskych asistentov. To korešponduje s východiskami uvedenými v úvode štúdie. Pre pedagogickú teóriu z toho jasne vyplýva potreba vypracovať koncepciu prípravy rómskych asistentov (o ktorú sa ako prví na Slovensku pokúsili už spomínaní autori Horňák a Petrasová; 2000), najoptimálnejších modelov práce s týmito žiakmi s zároveň dôrazne uplatniť kurikulárnu transformáciu.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- DARÁK, M.: Špecifika voľnočasových záujmových aktivít rómskych detí. In: Voľný čas a záujmové aktivity rómskych detí. Prešov : 1999.
- HORŇÁK, L.: Deti z hraničného pásma mentálnej retardácie - čo s nimi? In: Efeta. V, 1995, č. 2, s. 2. - 4.
- HORŇÁK, L. - PETRASOVÁ, A.: Rómsky asistent učiteľa - návrh jeho pedagogicko-psychologickej prípravy a uplatnenia v triedach s rómskymi deťmi. In: Naša škola, 1999/2000, č.10, str. 6 - 11.
- HORVÁTH, R.: Porovnanie telesného vývinu a pohybovej výkonnosti medzi bežnou populáciou a rómskym etnikom u žiakov mladšieho školského veku. In: Optimální působení tělesné zátěže. Zborník z vedecké konference. Hradec Králové : VŠP, s. 123 - 128.
- LOWYCK, J. - PIETERS, J. M.: *The Quality of Teaching*. Leuven Catholic University and University of Twente, 1992.
- PELIKÁN, J.: *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha : Univerzita Karlova, 1991.
- PORTIK, M.: Sociálna determinácia výchovy detí z málopodnetného prostredia. In: Naša škola č. 7. str. 21-23.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.

Summary: One of the ways how to make the work with Roma pupils more effective is to make the teacher's preparation more effective and to find the ways which will determine Roma pupils learning more effective, such as: some teachers characteristics and the effectiveness of Roma assistance.

PREFERENTNE FORMATÍVNY PROCES VÝUČBY V MATERSKEJ ŠKOLE

Dušan Kostrub, Metodické centrum Bratislava

Pokračovanie z minulého čísla

Proces výučby v materskej škole (ktorý má preferentne formatívny charakter) sa realizuje kontinuálne vo vyššie uvedených časových úsekoch dňa a jeho základnou organizačnou formou je **sedenie**, v ktorom sa uskutočňujú didaktické aktivity. Zaužívaný termín zamestnanie v slovenskom pedagogickom myslení je zavádzajúci, pretože keď sa pozrieme na vlastný pobyt dieťaťa v materskej škole, zistíme, že deti sú od ich ranného vstupu až po odchod zo školy zamestnávajúce množstvom rôznych obsažných činností. Pre komplexnejšie porozumenie pojmu zamestnanie a jeho dlhodobého ukotvenia v teórii i praxi predškolskej edukácie je žiaduce uskutočniť malý historický exkurz a priblížiť si tak dôvody, ktoré viedli k jeho počiatočnému využitiu. Pojem zamestnanie v materskej škole sa na Slovensku objavuje v prvých koncepcných materiáloch ako *“zamestnávajúce deti v materskej škole”*, a to napríklad v materiáli *“Pracovný program materskej školy”* (Bezák, 1948/49; ďalej Jamíková, 1927, Beňová, 1983 a i.). Práve z tohoto obdobia sa odvíja jeho dlhodobé, konštantné využívanie. Za dôležité pre súčasnú didaktiku materskej školy sa ukazuje zvýraznenie podstatnej diferencie medzi termínom **“zamestnanie”** a slovným spojením **“byť zamestnaný”**. Ako je možné vidieť, pôvodný zámer tvorcov Pracovného programu pre materské školy a príslušnej pedagogicko-didaktickej terminológie bol evidentne jasný. Išlo o zamestnávajúce deti v materskej škole určitými obsažnými aktivitami. Byť zamestnávajúci, zaujatý, zaangažovaný, zapojený, či sústredený... a pod., to sú termíny patriace materskej škole do takej miery, do akej charakterizujú aktivnosť, dynamiku edukačných javov a procesov a napredovanie subjektov prostredníctvom nich. Do tej miery, do ktorej definujú, zvýrazňujú a zvažujú osciláciu medzi subjektami, učebným obsahom, prostriedkami, metódami atď.

Vývojom materského školstva na Slovensku (resp. v bývalom Československu), i nesporne vplyvom zásahov vtedajšieho sovietskeho školstva a formujúcej sa pedagogickej teórie sa z pôvodného zámeru *“zamestnávajúca (sa) deti”* vyabstrahoval pojem zamestnanie, ktorý slúži (1) na označenie formy predškolského vyučovania (Flerinová, 1951, Usovová, 1957, Jírová, 1960, Holéciová, 1966, Bartúšková, 1964, Jírová a Strnad, 1975, Bělinová, 1981, Dostál a Opravilová, 1985, Záporožec, 1989, Program výchovnej práce, 1993, Guziová, 1999 a ďalší). Avšak termín zamestnanie vo všeobecnosti znamená plné sústredenie sa na vykonávanie či realizáciu akejkoľvek všeobecne prospešnej činnosti pre konateľa a pre spoločnosť s efektom materiálneho charakteru a tiež s očakávaním náležitej mzdy. V tejto rovine sa pojem zamestnanie stáva pre predškolskú edukáciu nelogickým a nevhodným na

označenie jej základnej organizačnej formy. Za celé obdobie využívania pojmu zamestnanie iba česká vedecká pracovníčka v oblasti predškolskej pedagogiky Opravilová (ako jediná) upozorňovala na túto nelogickosť a nevhodnosť jeho používania (Dostál, Opravilová, 1985). Veľmi fundovane a explicitne vyjadruje zámer nevyužívať tento pojem vo vzťahu k predškolskej edukácii. Ako sama píše, termín zamestnanie nie je zvolený príliš šťastne, pretože v presnom slova zmysle je to každá činnosť, ktorou sa dieťa zamestnáva, či je už organizovaná zvonku, alebo si ju volí samé. Vágnosť tohto termínu je známa už dlhú dobu, preto sa v určitom období pristúpilo na využívanie termínu *“povinné zamestnanie”*, ktorý vyjadroval sledovaný zámer trochu presnejšie, i keď jeho znenie v kontexte predškolskej edukácie nebolo rovnako vhodné (Dostál, Opravilová, 1985).

Prirodzene, zavedenie tohto termínu a termín sám osebe predmetnú problematiku dostatočne kvalifikovane nielenže nerieši (1), ale prináša v sebe obsiahnutú akúsi pochybnosť o tom, **čo** konkrétne a **prečo** vôbec má byť v materskej škole pre dieťa povinné (!), a to **ako**, v **akom rozsahu** a za **akých podmienok**. Druhý zavádzajúci aspekt, ktorý dehonestuje didaktiku materskej školy (dehumanizuje ju, mení jej skutočný špecifický profil a posúva ju do roviny didaktického despotizmu vďaka nepresnosti uvedeného termínu a jeho *“zvláštneho”* výkladu), viedol k tomu, že učiteľky materských škôl chápali praktickú realizáciu zamestnaní ako kratšie vyučovacie hodiny a celky v základnej škole, a tak ich aj uskutočňovali. K tomuto faktoru prispieva aj skutočnosť, že formulácia zamestnania sa svojím poňatím blíži k vyučovacím hodinám v ZŠ venovaným výkladu – čistej verbalizácii učebnej látky (Dostál, Opravilová, 1985 a iní).

Autor má tendenciu zmeniť slovenskou praxou zaužívaný uvedený pojem a pokúša sa preto vytvoriť priestor na jeho hodnotiacu analýzu a náhradu za výstižnejší pojem – sedenie. V nijakom prípade nejde len o čistú terminologickú náhradu. Zamestnanie bolo chápané ako učiteľova práca s celou skupinou (celou triedou), ktorej vymedzí úlohy, obsah i postup, vyžaduje, aby ich všetky deti aktívne plnili podľa jeho pokynov a túto aktivitu končí stručným zhodnotením detí a výsledkom ich činnosti (pozri: Program výchovnej práce pre MŠ, 1987, s. 10). V tejto rovine je dieťa vnímané ako *“objekt výchovy”*. Takáto edukačná filozofia – filozofia akademickej materskej školy (pozri napríklad: Greenberg, 1990) si doteraz v Slovenskej republike drží svoj *“trend”*, bez akýchkoľvek požiadaviek, či tendencií zmeniť ju!

V súčasnom období je už možné zaregistrovať úsilie o preniknutie novších informácií, avšak tieto sú vo svojej podobe neúplné, torzovité a koncepcne nedoriešené -

neujasnené, a tak nemôžu učiteľovi poskytnúť (ním očakávané) dostatočné riešenia vzniknutých a dlhotrvajúcich didaktických problémov (pozri: Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách, 1999). Z pozície humanizačných tendencií a uplatňovania humanistických princípov v pedagogike nie je možné ďalej realizovať výučbu tak rigorózne, direktívne a reaktívne (ako je vyššie uvedené).

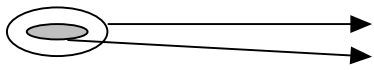
Sedenie, v ktorom sa uskutočňujú pedagogicko-didaktické aktivity, naopak, nemá prednostne charakter frontálnej výučby, ale skôr preferuje a podporuje, okrem iného, kooperatívne učenie v rámci skupinových foriem výučby. Sedenie tu zabezpečuje nielen konštruovanie poznania, ale aj opieranie sa o rovesnícke vzťahy, poskytuje priestor na to, aby deti spolu s učiteľom mali príležitosť konzultovať a konfrontovať rozličné informácie a ich zdroje, pertraktovať a prezentovať vlastnú životnú skúsenosť. V takto chápanom procese rozvoja je dieťa jednoznačne aktívnym subjektom získavania vlastných poznatkov (cez priame skúsenosti) a nie pasívnym elementom, ktorý prijíma hotové pravdy pretvárajúce ho v aktívny element.

Sedenie (v ktorom sa uskutočňujú pedagogicko-didaktické aktivity) **je takou organizačnou formou, v ktorej sa uplatňuje (a je učiteľom a ostatnými subjektami podporované a zabezpečované) právo participovať v učebných a rozvojových kontextoch skupiny (triedy materskej školy), s cieľom aktívne zasahovať do procesu učenia sa a vlastným úsilím tak zabezpečovať podporu aktivity a cieľovosti konania i pôsobenia zúčastnených subjektov.**

Sedenie chápeme ako organizačný model, ktorý

garantuje kontinuitu pomerov medzi dospelými a deťmi, a tiež medzi deťmi navzájom. Umožňuje facilitovať procesy identifikácie a projekcie, predchádzať ťažkostiam a formám dezorientácie, ktoré by mohli meniť smer frekvencie zmien východiskového bodu (odklonenie sa od vopred formulovaného a stanoveného pedagogicko-didaktického zámeru učiteľa; Rubagotti a kol., 1995). **Sedenie je ponímané ako vonkajšie usporiadanie procesu výučby a podmienok, v ktorých sa obsah realizuje. Slúži na uskutočnenie cieľa, plní nielen didaktickú funkciu, ale aj špecifickú funkciu v komplexe pedagogicko-didaktických cieľov. Sedenie (v materskej škole) - to sú vlastne série učebných situácií niekoľkokrát za deň, uskutočňované v rozmanitých pedagogicko-didaktických aktivitách, realizované prostredníctvom hier a hrových aktivít.** Pupala a Kikušová (1995) píše, že proces výchovy neprospeje neadekvátne odčleňovaním hry a učenia sa. Hru chápu (práve v predmetnom období vývinu dieťaťa a zhodne ako Bruceová, 1996) ako pedagogickú situáciu, ktorá priamo evokuje mechanizmus učenia sa. A v komplexnosti hry, kde sa v angažovanom konaní a pôsobení dieťaťa otvára jeho individualita so súčasným sociálnym komunikatívnym kontaktom, sa okrem iného celkom neoddeliteľne spája racionálne a afektívne, či preliana výchovné so vzdelávacím, kde pedagogicko-didaktický akt nachádza zmysel v podporovaní postupu štruktúracie a obsahovej diferenciacie vzťahov dieťaťa k svetu. Obsah je rozpracovaný na jednotlivé didaktické jednotky (kurikulárneho, pedagogického projektu) a realizuje sa v sedeniach.

Tabuľka 1 Fázy sedenia – pedagogicko-didaktických aktivít materskej školy (autorov návrh)

<p>Úvod - expozícia cieľov sedenia (didaktickej jednotky) Učiteľ približuje zamýšľaný didaktický zámer v rámci pedagogicko-didaktickej aktivity spôsobom, ktorý podnieti u jednotlivých detí prirodzený záujem o participovanie v nej z dôvodu jej atraktívnosti, podnetnosti, a tiež z pramienacej potreby dieťaťa neustále (s)poznávať... a napredovať.</p>
<p>Prezentovanie a objasňovanie teórií (detských koncepcií, interpretácií javov), ktoré vlastnia deti Učiteľ zabezpečuje permanentnú interakciu v skupine z dôvodu viacsmernej vzájomnej výmeny na báze komunikácie, v ktorej učiteľ vhodne volenými otázkami, cielene zameranými činmi/aktmi priamo zisťuje/spoznáva aktuálnu úroveň a kvalitu poznania dieťaťa vzhľadom na problém či problematiku, ktorá sa rieši.</p>
<p>Vyprovokovanie a uvedomovanie si konfliktov so zámerom registrovať odlišnosti Učiteľ obsahom, zameranosťou, určitou adekvátnou náročnosťou, s využitím didaktických pomôcok/materiálov dovedie deti do príslušného situačného kontextu, v ktorom zistia rozpor medzi ich doterajším spôsobom uvažovania a situáciou, ktorá vyžaduje odlišný spôsob myslenia, mobilizujúci mentálnu (a inú) výbavu dieťaťa na prehodnocovanie jej obsahu.</p>
<p>Prezentovanie alternatívnych teórií všetkými subjektami, avšak učiteľova je navodená nepriamo, ale zámerne Učiteľ angažovanosťou dieťaťa v aktivite zabezpečuje zodpovedajúci prienik/tok požadovaných informácií, ktoré sú a musia byť odlišné od tých, ktoré deti prezentujú (prirodzene, pokiaľ deti prezentujú nesprávne poznatky). Uskutočňuje sa to prostredníctvom realizácie aktivít, ktoré dieťaťu sprostredkujú mechanizmy okolitej reality.</p>
<p>Porovnávanie medzi teóriami dieťaťa/jednotlivých detí a alternatívnou teóriou prezentovanou učiteľom Dieťa sa v priebehu aktívneho sedenia dostáva do (socio)kognitívneho konfliktu (na základe rozporu v jeho myslení, v konfrontácii s myslením ostatných a so zámerom kognitívnej zmeny), zisťuje, že nová informácia viac zodpovedá požadovanej skutočnosti a náročnosti obklopujúcej reality, a preto je viac využiteľná.</p>
<p>Aplikovanie nových teórií na už dieťaťu/deťom známe problémy, ako aj na ešte neinterpretované problémy Učiteľ organizuje rozširujúce a doplnkové aktivity, ktoré prepájajú u detí akceptovateľné predchádzajúce poznatky s aktuálne získanými.</p>
<p style="text-align: center;">  </p> <p style="text-align: right;"> Sekundárne integračné aktivity Primárne integračné aktivity </p>

Sedenie privyká deti na otvorený dialóg a v ňom ich učiteľ dotuje prostriedkami na to, aby ony samé nachádzali riešenia problémov a otázok, ktoré sa plánujú v triede. Učiteľ počas sedení počúva interpretácie, návrhy detí (snaží sa im v maximálnej miere porozumieť), stimulujú intervenciu a reguluje svoje správanie hľadaním riešení, ktoré prispievajú ku konštituovaniu poznania. Porozumenie detským myšlienkam umožňuje učiteľovi vypracovať súhlasnú metodológiu s detským myslením. Učiteľ vyjadruje vo svojich aktivitách túžbu detí poznávať v závislosti od ich individuálnych možností a ich sociokultúrnych potrieb. On sám sa nestavia do roly jediného nositeľa poznania. Privyká deti na otvorený dialóg - vo svojom konaní poskytuje vzor, nevyužíva kritériá autority vo svojich žiadostiach. Ak dieťaťu dovoľíme aktívne vstupovať do (a z jeho popudu i vystúpiť z) pedagogicko-didaktických aktivít uskutočňovaných v triede, umožníme tým dieťaťu byť autonómny aktívnym subjektom, uplatňujúcim právo na sebarealizáciu, sebaaktualizáciu, sebayjadrovanie a pod., s možnosťou uplatňovania voľby a výberu ako výsledkov vlastného rozhodovacieho procesu. Prirodzene, i keď sa deti podieľajú na rozhodovacom procese (bližšie pozri napr. Kikušová, 1998), predsa len celková organizácia procesu výučby v materskej škole je v plnej rézii učiteľa. Tvorba systémov na podporu rozhodovania je vždy spoločná aktivita detí a učiteľa. Výsledkom je potom **optimálne a zmysluplne uskutočnený proces výučby**, ktorý poskytuje pridanú pedagogicko-didaktickú hodnotu zo strany učiteľa, možnosť podieľať sa na rozhodovaní zo strany detí a synergiu informačných zdrojov ako nevyhnutný základ a nástroj zhmotňovania/uchopovania učebného obsahu, a tiež zapájanie viacerých komunikačných a interakčných systémov. V triede materskej školy dochádza k neustálym zmenám navodzovaným potrebami i požiadavkami detí a pedagogicko-didaktickými zámermi učiteľa.

Proces výučby (i v materskej škole) nelimituje priestor na prijatie a spracovanie informácií, ale naopak, hľadá súlad s dieťaťom. Výučba nie je prostriedkom transmisie poznatkov/hotových právd, ale je výsledkom ľudskej udalosti. Učenie sa (predovšetkým v procese výučby) je kvázi vždy komunitná aktivita, je to proces, pri ktorom dochádza ku komunikácii kultúry. Jednoducho je to objav, vynález, konfrontácia – spoluparticípovanie na niečom (Bruner, In: Calidoni, 1991).

Procesuálnou stránkou pedagogicko-didaktických aktivít, teda jednotlivých sedení, ktoré organizuje učiteľ, sú aktívne činnosti detí v príslušných situačných kontextoch, ktoré nepriamo ale zámerne navodzuje a prirodzenou cestou uskutočňuje učiteľ. Takto organizovaný proces výučby umožňuje deťom na báze tzv. psychologickej slobody slobodne uplatňovať svoje ja v skúmaní/bádaní okolitého sociálneho a fyzického prostredia a v interagovaní s ním - t. z. slobodne konať. Pedagogické stimuly,

intervencie, ktoré učiteľ poskytuje deťom, a stratégie, ktoré pritom využíva, smerujú k tomu, aby dieťa samé hľadalo a nachádzalo spôsob, ktorý mu umožní odhaliť podstatu skutočnosti. V súvislosti s uvedeným učiteľ využíva rôzne stratégie, ktoré umožňujú posúvať deti do pozícií, v ktorých majú príležitosť samé sa rozhodovať, ale tiež rozhodovať o tom, čo sa v triede (i mimo triedy) uskutoční. Vďaka dynamike skupiny sa produkujú vlastné strategické rozhodnutia, ktoré ovplyvňujú celý proces výučby. Kvalita rozhodnutí detí je závislá od neustále učiteľom stimulovaných kompetencií detí vyberať zaujímavé, obohacujúce a kvalitné podklady i poskytovať podnety pre učebné účely, a tiež od ich vzrastajúcej schopnosti odhaľovať v nich užitočné informácie. Práve vhodne štruktúrované, správne načasované, (didakticky) prezentované informácie sú tie, ktoré využíva jednak učiteľ a jednak dieťa pri rýchlym a pružnom reagovaní na neustále zmeny v okolí a v kontinuálnej interakcii v prostredí a s prostredím. Podobne uvažuje aj de Bono (In: Fontana, 1997), ktorý tvrdí, že keď vystavujeme deti starostlivo skonštruovaným problémom, môže tak byť ich intelektový potenciál s istotou a zábavným spôsobom rozvíjaný.

Uvedené predpokladá organizovať pedagogicko-didaktické aktivity takým spôsobom, aby sa spracovávali obsahy globalizačnou perspektívou, pluralitne, transverzálne či interdisciplinárnu formou (integrovanie obsahu a tiež aktivít). To predpokladá podriadiť tomuto princípu organizovanie obsahu poznania do oblastí poznávania tak, že v praktickom profile pedagogicko-didaktických aktivít budú tvoriť kompaktný celok. Organizovanie (celého komplexu cieľov) vo výchove a vzdelávaní detí predškolského veku prostredníctvom **Oblastí (edukačnej) skúsenosti** konštituuje špecifický edukačný nástroj na to, aby učelia systematizovali, usporiadali, prepájali, plánovali a projektovali svoje pedagogické akty tak, aby každá pedagogicko-didaktická aktivita obsahovala komplex vzájomne prepojených cieľov - a sama realizácia zapájala, podnecovala a stimulovala rozvoj všetkých kapacít dieťaťa a rozširovala jeho kompetencie (Kostrub, 1999).

Taktiež je nevyhnutné organizovať pedagogicko-didaktické aktivity sledovaním nie jediného statického záberu, modelu, formátu, ale sa aj adaptovať na edukačné (hodnotové) záujmy a motivácie detí a formovaním týchto motívácií a záujmov sa dostávať smerom k rozmanitým obsahom všetkých kurikulárnych oblastí. Vzhľadom na to sa preukazuje prínosné využívať **pedagogické kurikulárne projekty** (ako exaktne ponímanú edukačnú stratégiu). Učiteľ v takomto prípade bude musieť navrhovať (ide o kurikulárne inžinierstvo) a ponúkať deťom adekvátne učebné a rozvojové sekvencie, malé projekty alebo didaktické jednotky, ktoré vyžadujú výberové konanie obsahov rozličného typu a rozličných oblastí; hoci bude taktiež nevyhnutné, aby počítal súbežne aj ďalšími aktivitami, ktoré budú alternovať s počiatočnými návrhmi, ponukami. Pedagogický kurikulárny projekt predstavuje niekoľko

alebo všetky oblasti (edukačnej) skúsenosti, schválené v **integrovanom prepojení do obsahu**. V podstate je to oveľa viac, ako len organizovať aktivity ukotvené v jednej oblasti skúsenosti (presnejšie: ako v prípade zamestnania a jednej výchovnej zložky); tu ide o prijatie multidimenzionálnej - multioblastnej perspektívy, vo vnútri ktorej možno vnímať a operacionalizovať zámerný rozvoj všetkých potencialít dieťaťa s viac alebo menej priamym zahrnutím všetkých oblastí (edukačných) skúseností (Perini a i., 1998). Každý pedagogický kurikulárny projekt má byť indikovaný výskumnými "stopami", a preto ho nemožno realizovať modelom rigídnej pedagogicko-didaktickej intervencie takým, akým je vyššie uvádzané zamestnanie. Svoje uplatnenie tu nachádza (okrem iných) stratégia

akčná hrová dráma. Je to premyslená koncepcia zameraná na vytváranie adekvátnych učebných a rozvojových sekvenčných situácií (sled pedagogicko-didaktických aktivít a jednotlivých aktov), ktoré sú obsahovo, tematicky, cieľovo, časovo atď. navzájom prepojené. Je dynamickou projekciou pedagogického kurikulárneho projektu. Na tvorbe scenára a aplikácie akčných hrových drám sa podieľajú nielen obaja učitelia v triede, ale aj deti a tento môže mať projektový alebo simultánny charakter. Preto je dôležité využívať príležitosti na skúsenosti, ktoré ponúka prostredie, v ktorom sa rozvíja školský a mimoškolský život dieťaťa. Navrhovať a uskutočňovať takto aktivity, ktoré obsahujú rozmanité formy učenia sa.

Dokončenie v budúcom čísle

POHLADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

K ROZVOJU ŠKÔL V ČESKEJ REPUBLIKE

Milan Pol, Česká republika

Úvod

V tomto príspevku sa pokúsime charakterizovať hlavné východiskové podmienky rozvoja českých škôl a ich vonkajšieho prostredia, poukázať na dnešný stav a na niekedy až dramatické nedávne premeny na ceste k nemu, ale i na tradície a ďalšie vplyvy, ktoré sa aj v súčasnosti v rôznej miere a podobách premietajú. Všimneme si aj výhľady do budúcnosti, a to najmä tie, ktorú sú podporené zásadnými relevantnými dokumentmi nedávnej doby (tzv. Biela kniha). Dôraz položíme na to, aké dôsledky mali dané kontexty a ich premeny na možnosti kooperatívneho a participatívneho rozvoja. Všimáme si predovšetkým základné a stredné školy, ich vnútorné i vonkajšie prostredie. Aj keď v texte explicitne nehovoríme o tzv. alternatívnych školách, máme na mysli i tieto. Sme presvedčení, že ďalej opísané procesy a javy sa tesne vzťahujú tak na prúd bežného školstva, ako i na tzv. alternatívne školy.

Opierame sa o vlastné výskumy, ďalšie relevantné výskumy a literatúru, legislatívne materiály a iné zdroje.

K situácii pred rokom 1989

Český školský systém vychádza z centralistickej tradície, jeho správa bola dlhodobo realizovaná byrokratickými administratívnymi orgánmi, ktoré mal k dispozícii kontrolný aparát dohliadajúci na aktivity školy i rodičov. Základy takého systému možno vidieť už v dobách Rakúsko-Uhorska, jeho princíp - prostredníctvom čiastkových modifikácií a niektorých zaujímavých počinov – sa preniesol i do doby prvej republiky, a konečne vo veľmi špecifickej podobe bol typický i pre obdobie tzv. socializmu. Toto posledné obdobie malo zvlášť silnú tendenciu kombinovať tradíciu centralizmu a byrokracie s ideológiou.

"Kontaminácia nekompatibilných prvkov cudzieho modelu a masívne ideologické vymývanie mozgov, ktoré malo vplyv zvlášť na spoločenské vedy, viedlo k uniforme a k zníženiu štandardov. Škola bola dokonca využitá ako nástroj na manipuláciu rodičov. Avšak bol to predovšetkým život v totalitnej spoločnosti, ktorý mal najviac zničujúci účinok," uvádza k spomínanému obdobiu Kalous (1996, 6).

Systém v období tzv. socializmu dôrazne staval na princípe, podľa ktorého cieľ, učivo a aj vyučovaciu a výchovnú "technológiu" určujú politici a odborníci z centra. Úlohou škôl bolo prijať a "vykonať" tieto hotové a relatívne silne detailizované koncepty. Školy tak dostávali a "vykonávali" určené kurikulum, používali určené učebné texty, mali k dispozícii metodické príručky pre výučbu jednotlivých predmetov i pre hodnotenie žiakov. Každý aspekt ich práce bolo nutné monitorovať. Niektorí sa domnievajú, že táto supervízna činnosť bola pravdepodobne najpodstatnejšou časťou školskej práce (por. napr. Parížek, 1992).

Pred rokom 1989 bola teda škola silno napojená na "vyššie umiestnené" politické, správne a kontrolné orgány. Práve tieto až paternalistické vertikálne väzby mali pre školu najvyššiu dôležitosť. Škola bola vedená predovšetkým k tomu, aby považovala za zásadné to, čo sa javilo ako zásadné centru. Centrum potom predpisovalo postup škôl prakticky vo všetkých zásadných oblastiach ich chodu.

Situácia vo vnútri samotných škôl zodpovedala v prevažnej miere podmienkam vonkajšieho prostredia, ktoré v rámci školy existovali. Celková byrokratizácia a centralizácia školského systému sa tak premietala do riadenia vnútorného života školy i do ich vonkajších vzťahov v mieste školského pôsobenia. Pokryteckým zdôrazňovaním významu konceptu tzv. učiteľského profesionalizmu boli ľudia zo škôl centrom

skôr vedení k vyčleňovaniu sa z miestneho prostredia než k otvorenejším vzťahom a skutočnému partnerstvu s rodičmi a ďalšou verejnosťou. Je samozrejme, že s takto vzájomne izolovanými a osamotenými školami a rodičmi sa "centru" "pracovalo" určite ľahšie.

Škola teda bola relatívne uzatvorenou jednotkou (Rabušičová, Pol, 1996). Jej prostredie len málokedy ponúkalo ľuďom viac priestoru pre otvorenosť, spoločné rozhodovanie a riešenie

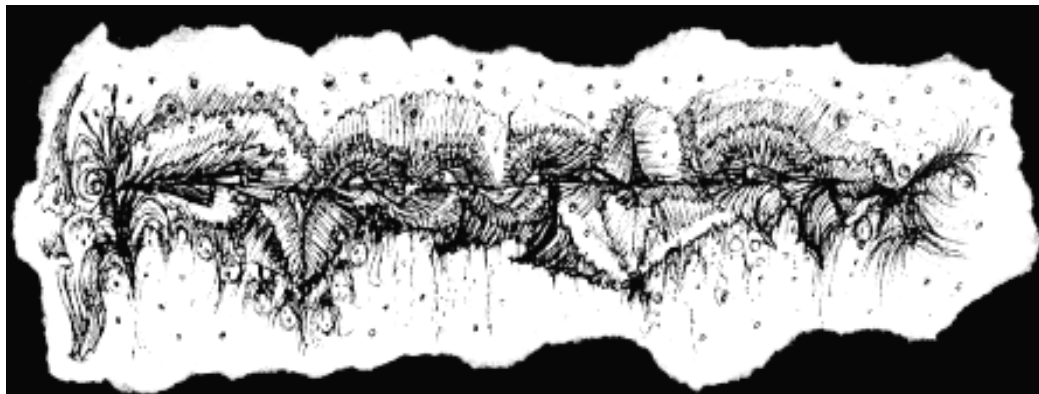
problémov, pre väčšie, ale plnohodnotnejšie a zmysluplnejšie zapojenie väčšiny do riadenia školy ako celku.

Vízia školy ako pospolitosti ľudí spoločne sa usilujúcich o to isté, bola v danej situácii nevyhnutne zaťažená a pre mnohých kompromitovaná ideologickým nánosom, ako i všadeprítomnou a dominujúcou kontrolou, či učiteľia a škola ako celok plní to, čo bolo niekým "hore" uložené.

Riaditelia, starostlivo schvaľovaní do svojich funkcií politickými orgánmi, sa ocitli v úlohách, ktorých kľúčová rola spočívala v kontrole podriadených - učiteľov. "Prioritou funkcie školy bolo predovšetkým presadzovať normy, štandardy, pravidlá a nariadenia a až sekundárne hodnotiť výsledky žiakov. V ich funkcii nebola zahnutá úloha podporovať tvorivé pedagogické programy na školách. Veľa riaditeľov pracovalo svedomito a usilovne, ale bez zodpovednosti za programy, boli skôr dozorcami než pedagogickými lídrami" (Parížek, 1992). Nehodláme ale prehliadať rozumnú tendenciu mnohých vtedajších riaditeľov hľadať spôsob, ako v rámci danej situácie školu a ľudí v nej zmysluplne viesť. Rovnako sme si vedomí práce celého radu učiteľov, ktorí sa snažili riadiť predovšetkým zdravým rozumom. V tej situácii "bol dobrý" riaditeľ človekom, ktorému sa darilo filtrovať všetky pravidlá a nariadenia, a tým umožňovať učiteľom sústrediť sa na ich učiteľskú prácu, človekom, ktorý poskytoval nevyhnutný kompromis medzi pedagogickými potrebami a potrebami tých, ktorí stáli na vrchole systému", domnieva sa Parížek (1992). V každom prípade bolo pre riaditeľa ťažké skutočne plne a zmysluplne profilovať zverenú inštitúciu, vlastné vízie a spolu s druhými sa pokúšať prísť k spoločnej vízii, vytvárať dlhodobu otvorenú a stimulujúce prostredie.

Pozícia **učiteľov** mala v takom prípade skôr charakter vykonávateľský. Ich možnosti pracovať tvorivo a samostatne boli obmedzené (napr. Švočová, 1994), celá situácia mohla zvädzať skôr k rutine, relatívnemu "pohodliu", ľahostajnosti až cynizmu. Taký systém mal ďaleko ku zmysluplnému či efektívnemu fungovaniu, okrem iného aj preto, že reduko-

val tvorivosť učiteľov len na metódy vyučovania v rámci daných koncepcií. Tým obmedzoval ich zodpovednosť len na predpísané normy a v podstate tým ničil ich motiváciu" (Parížek, 1992).



E. Dobáková: *Oceňovanie masky (Vytrhnuté z kontextu) 2001, perokresba*

Celkovo viedla opísaná situácia v školách skôr k nedôvere, neotvorenosti, povrchnej komunikácii a ďalším javom nepodporujúcim rozvoj skutočne produktívneho a participatívneho prostredia školy a školského systému (porov. Pol, 1997).

Ľudia nachádzajúci sa na miestnej úrovni okolo školy (rodičia atď.) boli odsúdení do rolí skôr pasívnych príjemcov toho, čo "profesionálne" školy, dirigované a prísne kontrolované politicky, vytvárajú. Ich angažovanosť sa niesla v intenciách neplnoprávných, skôr pomocných, podriadených a epizodických rolí. Širšia občianska účasť na školskom živote a účasť školy na živote obecnom, mali rad rysov formálnosti, nedobrovoľnosti a povrchnosti. Systém miestnej správy škôl s elementom podobným radám škôl nebol v českom prostredí súčasťou reality.

Príčin nedostatočnej kvality riadenia takého systému bol celý rad (porov. Kalous, 1996, Parížek, 1992, Pol, 1997 a pod.). Asi najtypickejšie sa hovorí o finančnej náročnosti extenzívnej centrálnej administratívy (čo sa okrem iného spája s materiálnou stiesnenosťou v školách), o nerefektovaní potrieb žiakov, študentov a miestneho prostredia, o redukcii tvorivosti učiteľov len na vyučovacie metódy v rámci daného konceptu, o redukcii ich zodpovednosti za dodržiavanie noriem a o následnej demotivácii, o zväčšovaní vzdialenosti medzi školou a cieľom ekonomického a sociálneho rozvoja, o znižovaní prestíže školy. Spomenuté pomery vyvolávali nechutť radu učiteľov i rodičov a viedli školy skôr k predstieraniu niektorých činností, k vykazovaniu neexistujúcich výsledkov. Až koncom 80. rokov sa objavili určité možnosti škôl spoludotvárať kurikulum (išlo o 10% neskôr až 30% kurikula), voľnosti v iných ohľadoch sa však škola a ľudia v nej a okolo nej nedočkali.

K situácii po roku 1989

Po roku 1989 došlo v českom školskom systéme k radu premien, ktoré reflektovali širšie sociálne posuny - prechod k pluralitnej demokracii, trhovej ekonomike, decentralizácii, deregulácii. Niektoré z nich, najmä tie priamo spojené

s trhovou ekonomikou, boli istú dobu dokonca až absolutizované, čo viedlo k silnej tendencii považovať vzdelanie za vec spotreby. Súhlasíme s názormi, že v školskom systéme tento trhovo ekonomický a radikálny pohľad koexistuje s historickými tradíciami a so zbytkami silného vplyvu centralizácie (porov. napr. Kalous, 1996, Švočová, 1998, apod.).

K pravdepodobne najvýznamnejším princípom zmien patria po roku 1989 v českom školstve tieto:

- depolitizácia vzdelávania,
- uznanie práv žiakov (alebo ich rodičov) vybrať si vlastnú vzdelávaciu cestu podľa schopností, záujmov a potrieb,
- rozbitie štátneho monopolu v školstve,
- decentralizácia riadenia školského systému,
- zavedenie nového systému financovania škôl - podľa počtu žiakov - (porov. Hendrichová a kol., 1999, Pol, 1997, Švočová, 1998, a pod.).

Podľa Švočovej (1998) možno charakterizovať prechod od centralizovaného, plánovaného školského systému v ČR takto:

- razanciou, šírkou a hĺbkou školských reforiem. Dotkli sa takmer všetkých úrovní a sektorov školstva - štruktúry systému ako celku, kurikula, školskej legislatívy, manažmentu, administratívy, financovania systému a jeho škôl, vytvárania nových inštitúcií atď.;
- rýchlosťou reformného procesu. Najmä v prvých dvoch rokoch boli školské reformy v ČR vytvárané, prijímané a uvádzané do praxe v priebehu mesiaca či roku. To sa samozrejme nemohlo týkať plného uvedenia do praxe;
- spontánnymi a zdola vychádzajúcimi snahami. Zmena v školstve je v ČR obvykle výsledkom individuálnej či miestnej iniciatívy, oveľa menej už ministerskej direktívy - s výnimkou oblasti nového spôsobu financovania škôl. Ministerstvo v zásade vytvorilo novú legislatívu, podmienky na ich realizáciu, ale príliš proces zmeny nekontrolovalo. Neformulovalo ani špecifické ciele. Z toho ale plynie nedostatok centrálnnej podpory a jasného oddelenia medzi vytváraním politiky (práca ministerstva) a implementáciou tejto politiky na miestnej úrovni, najmä v oblasti rozvoja ľudských zdrojov a personálneho riadenia rozpočtových, platových a ďalších záležitostí. V niektorých prípadoch to proces zmien skôr komplikuje (porov. i Halász, Altrichter, 1999, Hendrichová et al., 1999, Kalous, 1996, Pol, Rabušíčová, 1998, 1999).

Dôležitým doplnkom týchto zdola idúcich tendencií je odpor k zmene a reforme kvôli starým zvykom, nedostatkom riadiacich skúseností (nezvládanie autonómie škôl) a/alebo nedostatku stimulov (napr. finančných). Niekedy navyše vedie spontánnosť vývoja až k chaotickým a kvázi anarchickým situáciám s neblahými dôsledkami (porov. Švočová, 1998).

Náhly prechod z totalitného a uzavretého systému k pluralizmu a otvorenosti rozhodne nie je ľahký. Často veľmi rozmanitú rolu v ňom hrá rad faktorov a aktérov. Ide napr. o dedičstvo tzv. socializmu, predvojnové modely a tradície, o volených školských politikov, školskú administratívu, učiteľov a ich asociácie (odbory), rodičov, študentov, cirkev,

zamestnávateľov, odborníkov, verejnú mienku, médiá atď. Ich zhoda býva veľmi ťažko dosiahnuteľná, ich vplyv je rôzny, pohľady a priority tiež. Najmä od polovice 90. rokov sa postupne pridávajú i nepriaznivé ekonomické a politické faktory.

Významnou zmenou bolo teda i výraznejšie uvoľnenie spomínaných vertikálnych vzťahov **školy**. Centralizácia a byrokratizácia sa trochu oslabili, niektoré vzťahy s vyššie stojacimi subjektami v hierarchii prostredníctvom toho zostali pre školu dôležité. Podstatne výraznejšími ako predtým (a z hľadiska rétoriky a hlavnej myšlienky reformných snáh klúčovými) sa tak stali pre školy vzťahy v rovine miestneho prostredia, v ktorom a pre ktoré škola existuje. Zástupcovia rodičov, miestnej správy, zamestnávateľov a ďalších miestnych subjektov začali byť dokonca prizývaní (hoci doteraz veľmi váhavo - porov. Pol, Rabušíčová, 1996, 1998) ku spoluúčasti na správe školy. Školy získali relatívnu autonómiu, rad z nich získal právnu subjektivitu, čo im prinieslo nové možnosti, ale aj úlohy (porov. Rýdl, 1996, Také, 1996, a pod.). Zásadne sa zmenili nároky na funkciu riaditeľa školy, objavila sa možnosť uvoľniť vo veľkej miere ruky učiteľov pre ich pedagogickú prácu. Škola sa ocitla pred šancou, ba nutnosťou vnútornej reformy. Súčasne sa dostala i pod tlak očakávania zmien vzťahov so svojim miestnym prostredím, subjekty ktorého (rodiča, obec, apod.) získali viac právomocí (aj keď ich nie vždy využívajú). Naliehavou úlohou inej časti vonkajšieho prostredia škôl (reprezentujúcich najmä administratívu školského systému a súčasnú školskú politiku) bolo a je vytvárať podmienky na to, aby sa škola mohla a chcela sama vo vnútri reformovať. To sa dnes nedarí príliš úspešne.

Zdá sa, že zásadná rola v procese týchto zmien bola zverená riaditeľovi. Namiesto akcentu na kontrolnú úlohu sa vo funkcii riaditeľa objavil dôraz na manažérske činnosti v ich plnom spektre. Na pleciach riaditeľov tak dnes spočíva zodpovednosť v podstate za všetky stránky chodu školy (ekonomické, pedagogické, personálne atď.). Väčšina z nich však chýba pre takú funkciu zásadnejšia príprava. O jej potrebe sa hovorí od začiatku 90. rokov, avšak zatiaľ bez väčšieho praktického efektu. Za pozornosť stojí v týchto súvislostiach napr. zistenie, ku ktorému prišli pri svojom výskume medzi riaditeľmi už v roku 1991 Švočová a Svoboda. Podľa nich riaditelia pocítovali značnú potrebu vzdelávať sa, a to najmä v otázkach riadenia školy (zvláštnu naliehavosť prisudzovali, medzi iným, ekonomickým a legislatívnym témam). Ako uvádzajú spomínaní a iní autori, 77% riaditeľov sa cítilo byť dobre informovaných v takých oblastiach ako napr. kontrola a hodnotenie výsledkov vzdelávania, analýza školských výsledkov, práca s nadanými žiakmi, spôsobilosť viesť atď. Prekvapivé však je to, že riaditelia škôl značne podceňovali dôležitosť oblastí, ktoré vystupujú do popredia. Práve v novom kontexte sociálnych, ekonomických podmienok, konkrétne vzťahov medzi školou a miestnou verejnosťou, spolupráce školy s rodičmi, psychologických základov motivácie zamestnancov atď. Práca s ľuďmi akoby i tu ustupovala do úzadia oproti úlohe udržať a rozvíjať školu predovšetkým ekonomicky (porov. Švočová, Svoboda, 1991).

Podľa niektorých prameňov bolo zhruba v polovici 90. rokov na postoch riaditeľov základných a stredných škôl 75% tých, ktorí ju neriadili pred rokom 1989 (v prípade stredných škôl išlo dokonca o 85% riaditeľov (porov. Švočová, 1994:94). Obvykle sa na ne dostali bez predchádzajúcej systematickej prípravy. Podľa tej istej autorky (tiež údaj z roku 1994) by bolo len na Morave v tej dobe treba preškoliť 5 487 riaditeľov škôl, 4 500 ich zástupcov, 1 700 riaditeľov ďalších pedagogických inštitúciách (neškolských). A s ohľadom na novú koncepciu školskej inšpekcie by bolo rovnako vhodné preškoliť 300-500 nových školských inšpektorov a ďalších ľudí v školstve.

Podobne Bacík (1997) konštatuje, že v tomto smere je u nás situácia neuspokojivá. Upozorňuje na naliehavosť problému, že novo ustaveným pedagogickým pracovníkom sa nedostalo "prakticky žiadnej pomoci" (1997:34). Tendenciu túto záležitosť podceňovať považuje za varovnú (tiež tam, porov. takisto Malach, 1998; Nezvalová, 1998; Pol, 1997; Zpráva, 1999, atď.).

Dnešná riaditeľská funkcia pritom so sebou nesie nebývalo vysoké právomoci a zodpovednosti a pre mnohých môže byť až príliš náročná. V mnohých prípadoch obsahuje úlohu zásadnejšie reformovať vnútorný život školy, udržiavať, budovať, riadiť personálne, materiálne a finančne základňu školy, vyrovnávať sa s byrokratizáciou, novo pestovať vonkajšie vzťahy škôl, vychádzať v ústrety súčasným pedagogickým predstavám a požiadavkám, reagovať na legislatívne, demografické, ekonomické a ďalšie zmeny, apod. Ide o úlohy nové, naliehavé a v mnohých ohľadoch mimoriadne svojim rozsahom a náročnosťou. V prípade riaditeľov teda zd'aleka nejde len o udržiavanie a rozvoj chodu "už naštartovaných, rozbehnutých a dobre fungujúcich inštitúcií". O čo je všetko ťažšie, o to naliehavejšou sa zdá byť požiadavka venovať dostatok pozornosti vzdelávacím a ďalším potrebám riaditeľov. "Prinajmenšom niektorí noví riaditelia majú tendenciu redukovať svoje problémy aplikáciou osvedčených ekonomických riadiacich techník a dobrých public relations. Nie sú dostatočne odborne pripravení na riešenie zložitých problémov vnútornej reformy ich školy", konštatoval Parížek už na prahu 90. rokov (1992, 37-38) a zdá sa, že situácia sa mení len veľmi pomaly.

V 90. rokoch síce vznikol rad čiastkových školiacich príležitostí pre riaditeľov, otázka certifikovaného vzdelávania riaditeľov, ucelený systém ich priebežného vzdelávania (rovnako ako aj adeptov na riaditeľské posty), o ktorý by sa každý z nich skutočne mohol oprieť, však dosiaľ vytvorený nebol. V niektorých iných krajinách podobného osudu ako ČR (napr. v Maďarsku) sa to podarilo za posledné necelé desaťročie neporovnateľne lepšie (porov. napr. Balázs, 1999; Karstanje, 1993, a pod.). Za pozornosť stojí i to, že zatiaľ čo už v roku 1995 dostali riaditelia škôl účelové dotácie na ďalšie vzdelávanie a mohli voliť z ponuky akreditovaných inštitúcií, ku kvalitatívnemu posunu nedošlo. I štátne zariadenia pre ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov na krajských a okresných úrovniach majú veľakrát

tendenciu ponúkať skôr atraktívne, než potrebné a kvalitné programy. Zdá sa, že stále chýba vhodný mechanizmus ponuky (porov. Zpráva, 1999).

Nároky na prácu riaditeľov sa tak v spomínanej dobe zvyšovali (právna subjektivita, úsporné opatrenia, personálna politika, výraznejší vstup elementu súťaživosti medzi školami v dobe nepriaznivých demografických a iných trendov, a pod.), bez toho, aby boli podporované zvonka. Väčšina dnešných školských lídrov sa učí zvládať svoje právomoci a zodpovednosti "za chodu", často pokusom a omylom, výmenou skúseností s kolegami - riaditeľmi, skôr náhodne a "privátne", ako skutočne systematicky, s určitou asistenciou štátu, ktorý by tieto snahy spájal s kariérovým rastom.

Novosť a náročnosť mnohých úloh, značné právomoci a zodpovednosti riaditeľov, ich nie vždy dostatočná pripravenosť, tlaky vyvolávané vonkajšími spoločensko-ekonomickými okolnosťami a niektoré ďalšie faktory súvisiace s prácou riaditeľov vyvolávajú rad rizík. Jedným z nich je, že v poradí priorit rozvoja školy môžu doteraz u riaditeľov predchádzať (a tiež často predchádzajú), "otázky materiálneho prežitia" školy ich vnútornému rozvoju (najmä v zmysle práce s ľudskými zdrojmi). Príčinou i dôsledkom potom môžu byť neochota či neschopnosť riaditeľov vytvárať podmienky na uplatňovanie zreteľnejšie participatívnych spôsobov práce, rovnako ako demotivácia ľudí síce schopných a ochotných podieľať sa na rozvoji školy, avšak postrádajúcich pre takúto angažovanosť vhodné podmienky. Tendencia riaditeľa, ktorý sa ocitá pod silným tlakom riešiť niektoré zásadné veci samostatne či s pomocou len najužšieho okruhu spolupracovníkov, nemusí byť v danej situácii ľudsky nepochopiteľná. Krátkodobou dokonca môže byť i efektívna. Z hľadiska dlhodobého rozvoja školy ako celku je však odsúdená na neúspech a postupne môže vnieť rad zásadných problémov.

90. roky priniesli i možnosti inak, plnšie koncipovať **učiteľskú rolu**. Vzniká priestor na uplatnenie a rozvoj (staro)nového, širšieho profilu práce učiteľa. Idea celého reformného procesu predpokladá učiteľov schopných nielen tvorivo pracovať v triede, ale rovnako úspešne pôsobiť v rade aktivít presahujúcich rámec triedy, ba školy - aktivít spojených so širšou vzdelávacou a výchovnou prácou, i s rozvojom školy, školskej pospolitosti ako celku. Zdá sa, že 90. roky priniesli učiteľom reálnejšiu príležitosť začať pracovať na zmene dosiaľ prevažujúcej (nepodporujúcej širšiu a zmysluplnejšiu participáciu ľudí) štruktúry a kultúry školy a postupne tak školu zbavovať charakteru neosobnej, direktívne riadenej byrokratickej inštitúcie plniacej úlohu odovzdávateľa vymedzených vedomostí a vštepovateľov disciplíny. Otvorila možnosť vtačiť škole skôr ráz kultúrno-osvetových pospolitostí ľudí spoločne a tvorivo pracujúcich v záujme žiakov. Taká škola býva, okrem iného, príznačná dynamickou ponukou šancí na hodnotné zapojenie ľudí do spolu(riadenia) ich chodu. V takej škole sa môžu stať učители skutočne kulturogennými činiteľmi (porov. Kotásak, 1991).

Treba však vidieť, že učiteľa k zastávaniu nových, rozší-

rených rolí, ba ani ku zdokonaľovaniu práce v tradičných rolách príliš mnoho faktorov nemotivuje. Existujú pozoruhodné doklady o tom, že časť učiteľov sa nadšene a s neúchajúcou energiou púšťa do inovačných aktivít a je ochotná a schopná deliť sa o svoje poznatky a skúsenosti s ostatnými (porov. Hausanblas, 1998; Kovarovic a kol., 1998; Rýdl, 1998, a pod.). Robia tak však vo voľnom čase, za svoje peniaze, bez garancie, že takáto aktivita podporí ich formálny rast na pracovisku. Ide o aktivity, ktoré prinajmenšom zatiaľ nereprezentujú systémové a výraznejšie podporované snahy o zmeny. Prakticky celé 90. roky sa v ČR najmä zo strany centra silno podceňuje potreba ďalšieho vzdelávania učiteľov. Tu nemožno vystačiť s epizodickými príležitosťami takmer privátneho rázu. Moderné ďalšie vzdelávania učiteľov je komplexným, dlhodobým systémom, nielen súhrnom individuálnych aktivít (porov. Kohnová, 1999). Situácia je zvlášť naliehavá s ohľadom na desaťročia trvajúcu depriváciu učiteľskej profesie a na jej dnešné nové nároky. Neadekvátne financovanie týchto aktivít, neschopnosť naštartovať zmysluplný a systematický program ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktorý by bol jasne spojený s kariérovým či platovým postupom učiteľov, ale i nedostatky v pripravenosti školiteľov a niektoré ďalšie prakticky neriešené problémy patrí už takmer k folklóru českej školskej politiky 90. rokov (napriek opakovaným odporúčaniam radu odborníkov domácich i zahraničných - porov. Správa,

1999, ale i desiatky stretnutí a správ odborníkov realizovaných v posledných rokoch, atd.). Uvažovať o rozvoji škôl, ktorý by bol postavený na schopnosti školy rozvíjať formy učenia sa dospelých priamo v škole s pomocou či podporou zvonka, je v danej situácii takmer utópiou! Niet pochybností o tom, že kvalitné ďalšie vzdelávanie učiteľov (rovnako ako ľudí z vedení škôl) by významne prispelo k transformácii celého školského systému (porov. i Švecová, 1994).

Istou nádejou bol program Učiteľ z roku 1995, v ktorom nechýbala snaha formulovať celoživotnú dráhu učiteľa od pregraduálnej oblasti k tzv. kariérovému postupu, včítane miesta ďalšieho vzdelávania v ňom. Tento program bol však zastavený ešte pred spustením, a nová nádej na jeho realizáciu (nevyhnutne v modernizovanej podobe) sa upiera najskôr k roku 2002 (porov. MŠMT ČR, 1999). Namiesto vyššie uvedeného stimulu bola, naopak, v roku 1997 učiteľom základných a stredných škôl zvýšená týždenná vyučovacia povinnosť a ešte boli takmer súčasne znížené v roku 1997 prevádzkové výdavky na školy o zhruba 20%. Tým sa časové a finančné možnosti škôl pre ďalšie vzdelávanie podstatne zhoršili, oslabená bola i motivácia radu škôl a učiteľov na účasť na iných, štátom nepodporovaných, hoci prospešných formách ďalšieho vzdelávania. Takmer celkom potlačala čiastkové aktivity ďalšieho vzdelávania sa v niektorých prípadoch priamo v školách. Úväzky učiteľov boli nedávno upravené na pôvodnú hodnotu.

Dokončenie v budúcom čísle

RECENZIE

ZAÚJÍMAVÁ PUBLIKÁCIA

**ŠTEFAN GERO - STANISLAV TROPP: INTERPRETÁCIA VÝTVARNÉHO DIELA.
BANSKÁ BYSTRICA : PEDAGOGICKÁ FAKULTA, 2000.**

Božena Šupšáková, Pedagogická fakulta UK Bratislava

Umenie v širokom zmysle slova zohráva vo výchove jedinca a spoločnosti významnú, ba až kľúčovú úlohu. Okrem iného umožňuje hlboký kontakt s minulosťou i budúcnosťou, s inými národmi. Môže zmysluplne vyplniť priestor v duši človeka, naplniť ľudskú bytosť novými myšlienkami, novými dojmami. Predovšetkým umenie dokáže otvárať nový svet, nevyčerpatelne bohatý na najhlbšie myšlienky, najušľachtilejšie city, mravné, spoločenské a náboženské.

Zátišia, portréty či krajinomalby zvyčajne nepotrebujú verbálnu interpretáciu: vnímanie je jednoduchšie, prebieha v podvedomí ľudskej psychiky, súčasne s ich vnímaním alebo prežívaním. V tomto prípade vystačí len vizuálne vnímanie obrazu. Každodenný život nám však ponúka aj iné, málo "čitateľné" obrazy, sochy, a to v galériách, ale i v parkoch či na námestiach, posolstvo ktorých nevieme či nedokážeme tak ľahko dešifrovať.

Štefan Gero a Stanislav Tropp ponúkajú zaujímavú publikáciu "Interpretácia výtvarného diela" (Pdf Banská Bystrica, 2000). Vychádzajú z tézy, že výchova k umeniu

a umením sa uskutočňuje v dvoch rovinách: v rovine výkladovej interpretácie a v rovine vizuálnej interpretácie. Zámerom publikácie je preto paralelne sledovať problém výkladovej i vizuálnej interpretácie výtvarného diela v rovine teoretickej, vizuálnej, ale i didaktickej. Tomuto cieľu podriadili aj obsah celej publikácie. Prvá kapitola pojednáva o vizuálnej percepcii. Vo všeobecnej rovine rozpracováva komunikačný proces, predovšetkým vo vzťahu autor - výtvarné dielo - príjemca. Ďalej recepciu výtvarného diela, ako aj použitie výtvarného jazyka pri recepcii či interpretácii artefaktu. Druhy a metódy interpretácie, prehľad o metódach exegetickej interpretácie tvoria obsah druhej kapitoly.

Autori sa pokúsili priblížiť interpretáciu a proces spoznávania a porozumenia výtvarného diela v historickom kontexte. Z pragmatického hľadiska pozornosť čitateľa sústreďujú na estetický zážitok, ku ktorému sa "dopracuje príjemca vcítením sa do diela, prípadne reflexiou o diele." V publikácii uprednostnili interpretačné a kreatívne postupy, aplikovateľné v školskej edukácii. Na konkrétnych príkla-

doch demonštrujú stvárnajúce vizuálne a výtvarné interpretácie takými metódami, ako je napr. dokreslenie, domal'ovanie, parafráza, manipulácia s kópiou alebo reprodukciami a pod.

Publikácia ponúka štúdiu interpretácie výtvarného diela v širších súvislostiach, teda aj v postmodernom umení.

Upriamuje pozornosť čitateľa tiež na verbálny a nonverbálny prejav informačnej spoločnosti, v ktorej sa viaceré procesy a činnosti digitalizujú.

(Objednávky publikácie: *Bratia Sabovci*, s. r. o., *Tajovského 51, 974 01 Banská Bystrica*, tel.: 088/413 50 21).

NA MARGO JEDNEJ ŠTÚDIE

Zuzana Malinovská-Šalamonová: BECKETTOVO "ČAKANIE NA GODOTA"

ako reprezentatívna ukážka francúzskeho absurdného divadla. In: Babotová, L. et al.:
Svetová literatúra po roku 1945 III. Prešov : Metodické centrum, 1999.

Eva Fričová, Inštitút jazykov Bratislava

Do sveta, kde sa slovo "komunikácia" niekedy zdá byť nadmieru používaným až sprofanovaným termínom, kde sme každodenne vyzývaní, prosení, (nenápadne) povzbudzovaní, aby sme spolu hovorili, či dávali o sebe vedieť, do informačného kozmosu/"chaosmosu" (Deleuze-Guattari), do komunikačného mlyna vstúpila so svojou troškou na sklonku minulého roka štúdia PhDr. Zuzany Malinovskej-Šalamonovej, CSc.

Samotná rozšírená reedícia publikácie Svetová literatúra po roku 1945, ktorú "na pokračovanie" pripravuje kolektív autorov - vysokoškolských pedagógov a literárnych odborníkov pôsobiach na Prešovskej univerzite, by si iste zaslúžila osobitnú zmienku. Nasledujúce riadky si však dovoľím venovať práve príspevku dlhoročnej pedagogičky, znalkyne a v neposlednom rade prekladateľky francúzskej literatúry.

Odhliadnuc od môjho osobného profesionálneho záujmu, činím tak kvôli a vďaka pozoruhodnej situácii, v ktorej sa príspevok pri vzniku ocitol či existuje, a to ako súčasť väčšieho (kon)textu. Prirodzene, mohla by som pokračovať v alúziách na takmer notorickosť či kultovosť diel Samuela Becketta v našich končinách v poslednom desaťročí, alebo na frekvenciu lexikálnej jednotky "absurdita" a jej odvođenín v každodennom živote, no nateraz sa môj záber zúži a skonkretizuje na tri prepájajúce sa texty - udalosti.

Na začiatku bol, akože ináč, Godot, teda realizácia svetoznámej hry vo Východoslovenskom štátnom divadle (v štúdiu Smer v Košiciach a na Malej scéne v Prešove) v réžii Martina Čičváka; nové ("neokukané") takmer (prípadne ešte stále) študentské, resp. hosťovské zloženie tímu, originálna choreografia (Ján Ďurovčík a. h.) i hudba (režisér a herci); premiéra v júni 1997. Ak aj tento počín nevyvolal revolučnú reakciu v návštevnosti nás, odborné i labužnícke publikum v oboch mestách kvalitu oceňovalo.

Nová hra v repertoári košicko-prešovského zlúčeného divadla nezostala nepovšimnutá tvorivým kabinetom slovenského jazyka a literatúry v Metodickom centre v Prešove, ten vzápätí oslovil aj Zuzanu Malinovskú (pre ktorú to nebol prvý či ojedinelý prípad spolupráce) a v januári 1998 sa v Prešove na Godota čaká mimoriadne: predstaveniu

bezprostredne predchádza literárny seminár o problematike absurdnej drámy, publikum je zložené predovšetkým z pedagógov - slovenčinárov a francúzštinárov zo stredných škôl, príjemným prekvapením je nielen fyzická prítomnosť študentov, najmä končiacich ročníkov gymnázií. Malá scéna je plná, diskusia rozvinutá hneď po prvej časti prednášky nestrojená, živá. Je len prirodzeným odrazom vystúpenia a pôsobenia prednášajúcej, ktorá neprináša návod(y) "ako učiť" absurdnú drámu, ako čítať Beckettove texty. Zuzana Malinovská dokáže vedecko-pedagogickú fundovanosť i vnímavosť či zvedavosť (naivného) čitateľa/diváka ponúknuť s'aby ingrediencie v správnom pomere. Vari Godot môže byť aj chutný?

Po predstavení: herci splyvajú s publikom a druhá časť prednášky tak poskytuje výnimočnú možnosť konfrontácie realizátorov/autorov viacerých interpretácií. O rok nato je štúdia publikovaná a vyššie spomenuté pozitíva v nej nachádzajú uplatnenie. Aj keď "skriptá" bývajú zvyčajne apriori základnou literatúrou vysokoškolákov či "ľudí z branže", autorke sa podarilo zachovať mieru odborného jazyka (no neponoriť sa do hmetickosti terminológie na spôsob l'art pour l'artizmu) a prístupnosti textu širšiemu publiku, nebojme sa to vysloviť, milovníkom francúzskej literatúry. Vážnosť a ľahkosť v jednom¹ robí z tejto práce dobré čítanie.

Tak ako "mnohovrstvosť, viacvýznamovosť a ambiguita sa týka takpovediac každého prvku v hre" (str.42), text štúdie nás pri mapovaní istého územia francúzskeho písania vedie po materiáli mnohokrát prebádanom, a predsa s presúvateľnými hranicami, mnohokrát pooznačovanom, a predsa s bodmi, v ktorých sa rozbiehajú toľké nové cesty: východným bodom je pojem "absurdné divadlo", resp. "absurdita", ktorej tradíciu možno vystopovať až k "mal du siècle" v 19. storočí či k baudelairovskému spleenu. Prirodzene, na dlhší čas kotvíme u existencialistov Sartra a Camusa, najmä kvôli zdôrazneniu istej tematickej kontinuity v dielach Becketta i Eugèna Ionesca (absurdita bytia, nekomunikovateľnosť). Ak títo dramatici prezentujú iracionálne iracionálne, činia tak vari aj "vďaka" ikonoklastovi Alfredovi Jarrymu a jeho "Kráľovi Ubu", ktorým chcel "symbolicky zabiť divadlo divadlom, a to v samotnom

¹ "Všetky moje hry sa majú hrať ľahko a rýchlo. Nechcem, aby sa zdôrazňovala ich vážnosť." (S.Beckett); *Godot je (...)* "všetko v jednom" ... (Jean-Paul Sartre); citované podľa bulletinu Východoslovenského štátneho divadla k inscenácii "Čakanie na Godota".

divadle” (str.37) zhodou okolností práve v r.1896, kedy sa narodil ďalší, dnes už kultový avantgardný divadelný teoretik Antonin Artaud. “Kráľ Ubu” je mostom k surrealizmu, avšak ak aj ostaneme na území racionálna, môžu nás zamraziť prorocké predpovede o (post)modernej dobe².

Vetviaca (sa) štúdia čitateľa privádza k absurdnému divadlu, ktoré autorka navrhuje “považovať za jeden z prejavov, variantov či typov nového divadla” (str.39). A text začína byť ešte napínavejší práve v momente, kedy zdanlivo konverguje k názvu najslávnejšej Beckettovej hry. Nechýba mu ironia: “Od úplného začiatku hry – keď vidíme, ako si raz večer kdesi na opustenej ceste pri strome Estragon márne usiluje vyzuť topánku – od prvých replík čudného a nezmyselného dialógu postáv divák pochopí, že Beckett síce veľa napovie, ale nič nedopovie, a vlastne ani nič jednoznačne nepovie.” (str.41) Napriek tomu čitateľa čakajú ešte štyri kulmináčne strany, na ktorých má možnosť dať si aperitív v podobe prvého naštudovania “Čakania” (5. január 1953, divadlo Babylon v Paríži, režisér Roger Blin) a zvoliť si (podľa potreby, nálady, intelek-

tuálnej chuti) menu, poprípade kombinovať viaceré (detailná analýza replík, kostýmov, scény; autorov bilingvismus, “svetonázor” či politická (ne)angažovanosť). Možno nás miestami zaskočí až (samo)vražedná bezútešnosť³, prekvapí aktuálnosť perspektívnych alúzií⁴, alebo z nás (paradoxne?) autorkine otázky⁵ urobia o niečo slobodnejších čitateľov.

Kým sa mi táto správa o (pre)čítanom nezačne nezvládateľne vetviť, ešte dva citáty o liečbe typu “klin klinom”. Čakanie nemusí vždy (len) bolieť.

“Keď sme boli v obklúčenom Sarajeve, hrali sme Beckettovho Godota. Netvrdím, že sme tým spasili svet, ale ľudom to v istých okamihoch pomáhalo prežiť.” (Susan Sontag na pražskom Festivale spisovateľov, rozhovor pre SME, 14. apríla 2000).

“Beckett nehovorí s uspokojením “nie”. Výtepať svoje neúprosne “nie” z túžby po “áno”, a tak jeho zúfalstvo je negatívom, z ktorého možno vyčítať obrysy pozitíva.” (Peter Brook, citované podľa bulletinu VŠD k inscenácii “Čakanie na Godota”).

INFORMÁCIE

UČEBNICE FYZIKY A KVALITATÍVNA MOTIVÁCIA

Ivan Samák, Metodické centrum Banská Bystrica

Už niekoľko rokov sa zaoberám problémom využitia kvalitatívnej evokácie na zlepšenie vyučovacích výsledkov v predmete fyzika. Účinnosť takejto evokácie aj meriam použitím navrhutej metodiky. Na meraní sa podieľajú aj ďalší vyučujúci. Ako prístupový druh fyziky som navrhol túto nazvať jednoducho kvalitatívnou fyzikou.

Zaujímam sa o fyziologickú mapu takejto aktivity. Ako praktickú pomôcku pre vyučujúcich som vypracoval a publikoval okolo 1500 kvalitatívnych úloh s naznačením riešenia. Mojou najnovšou aktivitou v tomto smere je zhodnotenie učebníc fyziky z hľadiska využívania kvalitatívneho vzbudzovania záujmu a porovnanie našich učebníc s učebnicami vyspelých krajín.

Porovnávacie kritériá som vybral nasledovne:

1. počet samostatných kvalitatívnych úloh;
2. počet kvalitatívnych úloh necielene;
3. počet matematických príkladov;
4. počet schém a náčrtov;
5. počet zaujímavých obrázkov z praxe.

Ďalším, i keď nie výpočtovým kritériom, je zhodnotenie kvality a farebnosti obrázkov. Obťažné a z hľadiska počtu úloh nemožné by bolo kritérium kvality úloh.

Na porovnávanie som vybral nasledovné učebnice:

1. FYZIKA 1, 2, 3, 4 pre študijné odbory stredných odborných učilíšť používaných v súčasnosti v SR; budeme ich označovať N.

² Povedané s Rolandom Barthesom, táto “nevychovaná hra (...), ktorej špina by mala rovnako prekážať ako odpadky v strede obývačky” “nie je len satirou mravov, ale i “prisľubom agresie, ku ktorej môže čoskoro dôjsť.” (str. 38).

³ Vďaka “hypertextovému” spôsobu písania štúdie (autorka hravo využíva názvy iných Beckettových diel a bohaté citácie) nazeráme do “nepomenovateľného”, toho beznádejne zúfalého, čo človek pociťuje v každodennej existencii (str.39); “akoby každá vypovedaná slabika znamenala získanú sekundu, akoby každý výkrik, hocijaký zvuk oddialil okamih konca a slúžil len na to, aby sa divadlo nepohrúžilo do ticha a nezamĺklo, tak ako sa postupne odmlčí Winie a mizne v kope piesku...” (str. 43); “I keď sa dostaví vzácna príležitosť, kedy sa slovo a gesto náhodou stanou pravdivým vyjadrením našej osobnosti, význam nikdy nedojde k druhému človeku, pretože zaniká ve vodopádu jeho osobnosti.” (Beckett, Eeseje) (str. 43), atď.

⁴ Pozzo, ktorý “žije pred druhými,(...) potrebuje druhých ako svedkov vlastného bytia, inak nevládze uniesť svoju samotu a prestáva existovať”... (str. 41-42).

⁵ “Inkarnujú Vladimír s Estragonom dualistickú koncepciu človeka, kde iniciatívnejší Vladimír, pokúšajúci sa aktívnejšie zorientovať v časopriestore, predstavuje dušu a poddajnejší Estragon telo? Nesymbolizuje dvojica, ktorú spája akoby pocit spolupatričnosti, túžba zostať spolu, starosť o druhého, by dokonca i akýsi náznak nehy, zároveň mužský a ženský princíp?(...) Čo symbolizuje strom bez vegetácie, ktorému v druhej časti prirubne zopár listov? Strom poznania, Kristov kríž, alebo – ako hovorí americký režisér A. Schneider – cvičenie č. 52 z učebnice jógy, ktorú si Beckett nosieval na skúšku? A či ide o reminiscencie na rodné Írsko?” (str.42).

2. Dictionary of physics Usborne House 83-85, Staffron, Petersen, Hawkins, Durell Hill, London 1986; budeme ju označovať DP.

3. Physik 1, 2, 3. by Verlag Carl Ueberreuter, Wien 1982; budeme ich označovať P.

4. Physik in Alltag und Technik 1, 2, 3. Verlag Westermann, Wien, 1986; budeme ich označovať PA.

5. College Physics. Buckwalter, Riban Indiana University of Pennsylvania, Mc Graw-Hill, 1987; budeme ju označovať CP.

Kým P, PA sú štandardné učebnice pre SŠ v Rakúsku a N v SR, CP je vysokoškolská učebnica v USA a DP je skôr doplnujúca učebnica fyziky vo Veľkej Británii so širokými možnosťami využitia. Odporúčaná je tiež SŠ.

Štatistické vyhodnotenie

Tabuľka 1 Výsledné kvalitatívne parametre učebníc

	K O	K V O	K U	O N	O P
N	-----	1.56	0.2	1.38	0.2
DP	-----	-----	-----	1.77	1.05
P	1.8	0.75	0.25	1.33	1.25
PA	1.37	-----	-----	1.5	2.14
CP	0.36	1.36	0.09	0.45	0.27

V tabuľke je uvedený počet na stranu A4.

KO: samostatné kvalitatívne úlohy

KVO: kvantitatívne (matematické) úlohy

KU: kvalitatívne úlohy (uvádzané v KVO)

ON: obrazové náčrtky a schémy

OP: obrázky z praxe

KO je v podstate rovnocenné s KU, iba KU nie sú uvedené samostatne, ale medzi KVO. KVO pritom boli vyhodnocované bez KU.

Náhodne som vybral 5 druhov učebníc pozostávajúcich z 12 kníh, ich súhrnné parametre sú nasledujúce:

- počet strán: 2419
- počet všetkých obrázkov: 1811
- počet KVO: 1880
- počet KU: 391
- počet KO: 1734

Výsledky porovnávania

Úlohy:

1. Naše učebnice vôbec nemajú samostatnú časť s kvalitatívnymi úlohami KO v závere každého tematického celku. Západné zase prakticky vždy takúto časť majú a rozsahom prevyšujúcu KVO;

2. KU u nás tvoria náhodnú malú časť príkladov (asi desatinu) KVO. Nevenuje sa im systematická pozornosť. V P počet KO a KU je viac ako dvojnásobkom MP.

3. Na VŠ sa tiež venuje KO osobitná pozornosť, ale tu už narástol podiel KVO. KO je tu štvrtinou KVO.

4. Pri SŠ nezameraných na štúdium M - F sú príkladmi iba KO, a to v počte porovnateľnom s príkladmi u nás (PA).

5. V našich učebniciach (N) tvoria KU iba osminu z KVO a to náhodným, necieleným spôsobom.

6. I v samotných sadách výpočtových príkladov sa v západných učebniciach necieleno nachádzajú kvali-

tatívne úlohy (KU). Pri SŠ je to v počte porovnateľnom s našimi učebnicami, pri VŠ je to trikrát menej.

7. V učebniciach, ktoré majú jednoducho a prehľadne informovať, KVO úplne absentujú (DP, PA); KO sú realizované, a to v počte porovnateľnom s našimi učebnicami (PA).

Obrazová časť

1. Obrazové časti (pokiaľ ide o počet u nás a na západe) sú v podstate porovnateľné iba v tzv. teoretickej časti (náčrtky a schémy), čo má označenie ON.

2. V časti obrázkov z praxe (OP) je situácia úplne neporovnateľná. V západných učebniciach ich je 5- až 10-krát viac.

3. Obrázky v západných učebniciach sú neporovnateľne estetickjšie, farebnejšie a kvalitnejšie ako u nás. Dokonca i schémy sú farebné. Pútajú svojim estetickým vzhľadom a prehľadnosťou. Výrazne nadväzujú na zážitky z praxe, čo je zásadou kvalitatívnej motivácie.

4. Motivačné pôsobenie prostredníctvom významných osobností fyziky je v západných učebniciach podstatne rozvinutejšie. Uvádzajú sa asi 3,5-krát častejšie ako u nás. Nechýba kvalitné zobrazenie ani inšpirujúce fakty zo života.

5. Dôležité texty alebo zákony v západných učebniciach sú farebne zvýraznené, čo prispieva k prehľadnosti a estetike. Papier je vždy biely a kvalitnejší ako u nás.

Záver: Zásady kvalitatívnej motivácie (alebo možno povedať kvalitatívnej fyziky) sú v západných učebniciach oveľa dôslednejšie a všestrannejšie dodržiavané ako u nás. To možno rovnako povedať o využívaní kvalitatívnych úloh, ako aj o obrázkovej časti učebníc. Tým sa stávajú podstatne pútavejšími a ľahšie pochopiteľnými.

Na druhej strane je potrebné všimnúť si, že logické i abstraktné myslenie našich žiakov je vyššie ako paralelne v západných krajinách (najmä v USA). U nás je fyzika povinným predmetom už v 6. ročníku ZŠ, kým u nich voliteľným predmetom. Preto i vybrané vzorky učebníc nie sú celkom porovnateľné s našimi.

Napriek nie celkom ideálnej porovnateľnosti sa môžeme poučiť a odporúčať zmenu kvalitatívnych parametrov pre tvorbu nových učebníc fyziky:

- a) zaradiť vždy i osobitnú časť pre kvalitatívne otázky a úlohy - porovnateľne s matematickými príkladmi;
- b) zvýšiť podiel obrázkov nadväzujúcich na poznanú prax na úroveň počtu schém a náčrtkov;
- c) zlepšiť estetickosť, farebnosť obrázkov a schém, farebnosť dôležitých textov a kvalitu papiera;
- d) vo väčšej miere využiť motivačné pôsobenie významných osobností fyzikov. Prítom by nemalo ísť o faktografické pôsobenie životopisov;
- e) zdá sa, že zo psychologického hľadiska je vhodnejší formát A4 ako A5 (aspoň pre SŠ).

Potrebné tiež uvedomiť si, že kvalitatívny pohľad nie je jediný. Veľmi dôležitý je i pohľad kvantitatívny a experimentálny. Jeho analýza však nebola zámerom autora.

V zmysle týchto záverov by mali konať vyučujúci fyziky, pokiaľ nebudú mať k dispozícii nové učebnice. Mám na mysli: prípravu kvalitatívnych otázok a úloh, dopĺňanie obrazového materiálu v oblasti praktickej realizácie fyzikálnych poznatkov, hlavne v oblastiach, ktoré

žiaci z bežnej skúsenosti dobre poznajú a kde si často od detstva nevšimli fyzikálne vysvetlenie podstaty.

Budúci autori učebníc by mali prihliadať na závery,

pretože tie súčasné majú značné rezervy. Učebnice predsa tiež významne ovplyvňujú kvalitu vyučovania v smere samostatnej prípravy žiakov, a tým pomáhajú učiteľovi.

ŠKOLA ORIENTOVANÁ NA DIEŤA

VYDARENÁ KONFERENCIA, KTORÁ DALA PRIESTOR INOVAČNÝM PROJEKTOM V MŠ A ZŠ

Simoneta Babiaková, Metodické centrum B. Bystrica

Začiatok februára bol sviatkom pedagógov – inovátorov a priaznivcov nových vzdelávacích a výchovných trendov v materských a základných školách.

1. a 2. februára 2001 sa v Banskej Bystrici v priestoroch Gymnázia A. Sládkoviča konala 2. celoslovenská konferencia s medzinárodnou účasťou "Škola orientovaná na dieťa". Jej organizátormi boli Metodické centrum v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici a Združenie na podporu alternatívnych programov vo výchove a vzdelávaní. Odbornú garanciu konferencie prevzali doc. PhDr. Beata Kosová, CSc., prodekanka PF UMB v Banskej Bystrici, a PhDr. Miroslav Valica, riaditeľ Metodického centra v B. Bystrici.

Ciele konferencie boli sformulované jasne: Získať nové poznatky, skúsenosti a zručnosti z tvorby a realizácie projektov zameraných na:

- školu orientovanú na dieťa,
- dieťa ako východisko výchovy,
- individualitu dieťaťa,
- hodnotenie žiaka v inovačných projektoch.

Konferencia bola organizovaná formou prednášok, odborných príspevkov a formou prezentácie skúseností z tvorby a realizácie projektov alternatívnych prístupov MŠ a ZŠ v tvorivých dielňach.

Odzneli príspevky o rozvoji alternatívnych škôl u nás i v zahraničí. Prínos alternatívnych koncepcií vyučovania vyzdvihla vo svojom úvodnom referáte prodekanka PF UMB v Banskej Bystrici doc. Beata Kosová, CSc. O činnosti Združenia na podporu alternatívnych programov vo výchove a vzdelávaní hovorila PhDr. Mária Matulčíková, CSc., z FF UK v Bratislave. O skúsenostiach z oblasti nových projektov v predškolskej výchove informovala Mgr. Iva Macháčková a Mgr. Ivana Lacinová z PC

v Prahe. Zo zahraničných hostí zaujal svojimi názormi aj Jan Nett z Holandska, ktorý venoval pozornosť waldorfským školám. Asociácia českých daltonských škôl v Brne sa prezentovala päťročnými skúsenosťami dvoch mladých učiteliek Mgr. Marcely Nečasovej, PaedDr. Barbory Bočkovéj. PhDr. Milan Pol, CSc., z FF MU v Brne zaujímavo opísal súčasnú situáciu v českom školstve.

Viac ako 380 účastníkov konferencie však najviac zaujali praktické prezentácie inovačných projektov ZŠ a MŠ v jednotlivých tvorivých dielňach. Mali možnosť sledovať tri prezentácie podľa vlastného výberu. Mohli sa učiť a získavať nové zručnosti od kolegov, ktorí už majú určité skúsenosti z tvorby a realizácie projektov alternatívnych prístupov na základnej alebo materskej škole v 36 tvorivých dielňach. Či už išlo o integrované tematické vyučovanie, využívanie pomôcok Lego Dacta, waldorfskú pedagogiku, projekty Krok za krokom - Škola dokorán, dramatickú výchovu, školu hrou, daltonskú školu, projekty pre talentované a mimoriadne nadané deti, freinetovskú školu, tatranskú alternatívnu školu a iné. 65 učiteľov, lektorov z celého Slovenska a z Brna dokázalo, že inovačný proces v základných a materských školách má stúpajúcu tendenciu. Svojou iniciatívou a aktivitou presvedčili, že naši učitelia sú tvoriví a neboja sa zmien.

Všetky projekty vychádzali zo základnej myšlienky – dieťa v centre pozornosti výchovy a vzdelávania v škole. Mali úspech a pomohli niektorým účastníkom, ktorí ešte nemajú skúsenosti s inovačnými projektmi, zorientovať sa v problematike alternatívnych výchovno-vyučovacích koncepcií. Dôležité je, že táto konferencia načrtla cestu k pluralite výchovy a vzdelávania na Slovensku, podporila spoluprácu so zahraničím a podčiarkla myšlienku z projektu MILÉNIUM: "Ideál výchovy a vzdelávania – dobrý, múdry, aktívny a šťastný človek."

FÓRUM PEDAGOGIKY - CELOŠTÁTNA KONFERENCIA

Ludovít Hrdina, Metodické centrum Bratislava

Celoštátna konferencia učiteľov a jej sekcie

Metodické centrum v Bratislave pripravuje medzinárodnú pedagogickú výstavu spojenú s celoštátnou konferenciou učiteľov pod názvom FÓRUM PEDAGOGIKY. Podujatie sa koná pod záštitou ministra školstva SR v dňoch 13. - 15. júna 2001 v PKO Bratislava. Konferencia na tému "K problematike koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v SR" bude 13. júna 2001. Jej cieľom je zoznámiť sa s výsledkami projektov, ktoré sa týkajú oblasti všeobecného a špeciálneho školstva, ako aj výchovno-vzdelávacej činnosti mimo vyučovania, získať informácie o rozvoji škol-

stva v stredoeurópskych krajinách a navrhnúť odporúčania pre MŠ SR, ktoré by mohli byť využité pri plnení úloh školstva. Jednodňovej konferencii budú predchádzať sprievodné odborné semináre v sekciách vo vzdelávacom stredisku Budmerice:

- materské školy a 1. stupeň ZŠ (3. - 4. 4. 2001)
- 2. stupeň ZŠ, štvor- a osemročné gymnáziá (11. - 12. 4. 2001)
- SOU a SOŠ (bolo realizované 2. - 3. 10. 2000)
- cirkevné a súkromné školy
- špeciálne školy (9. - 10. 4. 2001)
- vysoké školy (5. - 6. 4. 2001)

- výchova mimo vyučovania (17. - 18. 5. 2001)
- ďalšie vzdelávanie učiteľov (2. - 3. 4. 2001)

Sekcie budú viesť odborní garanti z VŠ, pedagogických inštitúcií a z Ministerstva školstva SR. Závery z každej sekcie - vrátane sekcie pre SOU a SPŠ - budú prednesené na celoštátnej konferencii učiteľov.

Očakávame, že do týchto sekcií sa prihlásia pedagogickí pracovníci a učelia, ktorí vo svojich príspevkoch vyjadria, čo je potrebné robiť, aby sa skvalitnila výchovno-vzdelávacia práca školy a aby jej absolventi boli dobre pripravení na povolanie či na ďalšie štúdium. Okruh príspevkov by sa mal týkať prevažne nasledujúcich tém: **kurikulum** vzdelávania, **profil** absolventa školy, **štandardy** povolania a vzdelávacie **štandardy**, prijímacie a záverečné **skúšky** na školách, maturity, starostlivosť o školy pre **nadaných žiakov**, otázky špeciálnych škôl a rómskej problematiky, otázky ďalšieho a celoživotného vzdelávania, medzinárodná spolupráca. Očakávame, že príspevky budú prednesené v rovine buď:

- a) prezentačnej, kde ide o preukázanie dosiahnutých výsledkov;
- b) alebo diskusnej, kde sa na problémových okruhoch pracuje, pričom daný okruh nie je uzavretý či ukončený;
- c) alebo konzultačnej, v ktorej ide o to, aby sa o danom probléme hovorilo a nachádzali sa cesty, ako daný okruh problémov riešiť.

Bolo by vhodné, aby príspevok obsahoval isté závery,

na ktoré by bolo možné ďalej v danej problematike nadväzovať.

Odporúča sa, aby každý príspevok vyjadroval aj postoje pracovníka (školy, katedry, MC atď.) Príspevky, ktoré budú mať zásadný význam a svojimi myšlienkami poukážu na čiastkové riešenie určitej problematiky, budú uverejnené v zborníku. Príspevky (aj zo SOU a SPŠ) možno poslať e-mailom alebo poštou do 15. júna 2001 na doleuvedenú adresu Metodického centra.

Účastníkmi na seminároch v Budmericiach budú pracovníci školskej správy a učelia. Učelia, ktorí budú mať záujem zúčastniť sa na niektorej z uvedených sekcií a so svojim príspevkom vystúpiť (účastníkom sa hradí strava a ubytovanie), môžu sa prihlásiť na adresu: Metodické centrum, RNDr. Ľudovít Hrdina, CSc., P. O. Box 14, Tomášikova 4, 820 09 Bratislava 29, prípadne prostredníctvom e-mailu: hrdina@mcsr.sanet.sk

Pretože kapacita školiaceho strediska v Budmericiach je 45 osôb, v prípade veľkého záujmu vyberie účastníkov gestor sekcie so spolupracovníkmi.

Veríme, že sa nám podarí ukázať bezprostrednú súvislosť Národného programu výchovy a vzdelávania v SR ako teoreticky fundovaného dokumentu s vystúpeniami jednotlivých účastníkov v sekciách. Ide o to, aby sa dodržiavala aspoň jedna zásada: aby sa to, čo je dobré, zaujímavé a zapadajúce do koncepcie školského systému, rozvíjalo a to, čo je nevyhovujúce, aby sa zo školstva čo najskôr odstránilo.

PREDSTAVUJEME

ELENA M. DOBÁKOVÁ

E. M. Dobáková, Základná škola Bratislava

Elena M. Dobáková (1949) pôsobí od roku 1977 ako učiteľka výtvarnej výchovy, etickej výchovy a slovenského jazyka na základnej škole v Bratislave 5. Dominantou jej práce je vyučovanie výtvarnej výchovy na II. stupni, vedenie výtvarného krúžku, príprava žiakov na prijímacie skúšky a metodická práca pre učiteľov výtvarnej výchovy v Petržalke, pre ktorých organizuje pravidelné stretnutia na podporu ich ďalšej práce. Okrem toho sa venuje aj študentom z Katedry výtvarnej výchovy PdFUK, ktorí u nej vykonávajú priebežnú prax a náčvy. Jej výtvarné pôsobenie podporujú aj ďalšie dva predmety, a to etická výchova a slovenský jazyk.

Svoju vlastnú tvorbu predstavila prvýkrát na samostatnej výstave v Bratislave v roku 1977 a pravidelne sa zúčastňuje na výstavách výtvarných pedagógov. Vlastnej tvorbe sa venuje intenzívnejšie v období prázdnin na letných krajinárskych sympóziách, ktoré sa konajú v Budmericiach. Zameriava sa hlavne na krajinu a zátišie. Z techník najradšej pracuje pastelom a olejom. Budmerice ponúkajú možnosť týždeň sa intenzívne venovať prírodným motívom, pracovať v plenéri, zachytávať na papier jedinečnú krásu trnavskej roviny: polia pred žatvou, ale aj po žatve, vršky Malých Karpát pri západe slnka, cesty lemované starými slivkami, malebné zákutia za domami počas horúcich letných dní,

záhrady so zrejúcimi jablkami a obrovskými dyňami a samozrejme privetiví a zhovorčiví "domorodci".

Pedagogická práca núti autorku hľadať množstvo nových prístupov vo výtvarnej výchove, aby zaujala pozornosť svojich žiakov, a to vidno aj v širokom zábere techník a tém v jej tvorbe. Počas školského roka sa príležitostne dostáva k práci s hlinou. Jej obľúbenou témou sú masky ovplyvnené africkým ľudovým umením, kombinované tkanicami. Úžitková tvorba tiež nie je na okraji jej záujmu. Oblé pratvary zvýrazňujú pieskové odtiene glazúr. Drevo je ďalším materiálom, v ktorom objavila krásu výtvarnej tvorby. Stvárnene témy odrážajú jej filozofický postoj k človeku.

V posledných rokoch sa autorka snaží preniknúť viac k sebe, k vlastnému sebaopoznávaniu. Považuje to za veľmi dôležité nielen pre seba, ale aj pre svoje široké okolie. Snaha po vlastnej pravdivosti a otvorenosti voči sebe a voči druhým sa odráža v cykle perokresieb, v ktorých sa zamýšľa nad vlastným postojom k životu, k ľuďom a ten konfrontuje s postojmi druhých. Svoje uvažovanie prenáša na papier figuratívnym, ale aj nefiguratívnym spôsobom.

Všetky podnety, ktoré prijíma zvonku aj zvnútra sa v druhom pláne odrážajú aj v pedagogickej práci a úzko s ňou súvisia. Svoje pedagogické skúsenosti a pohľad na svet vedome aj nevedome odovzdáva svojim žiakom a študentom.