

PEDAGÓG - KLÚČOVÝ FAKTOR V PROCESE UČENIA SA A ROZVOJA DIEŤAŤA/ŽIAKA V ŠKOLE

Dušan Kostrub, Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Anotácia: Štruktúra profesionality pedagóga. Hodnoty a roly pedagóga. Pedagóg - vodca v tme poznania dieťaťa/žiaka Pedagóg - sprievodca svetom učenia sa dieťaťa/žiaka a jeho tri roly.

KLúčové slová: pedagóg, profesionalita pedagóga, roly pedagóga, pedagóg – vodca, pedagóg – sprievodca (inšpirátor, facilitátor, konzultant), žiak, trieda

Pedagóg je **profesionálne kompetentný a špeciálne kvalifikovaný** pri výbere a úprave projektovo-kurikulárneho spracovania obsahu edukácie, pedagogicko-didaktických prístupov a na ne sa viažucich metodologických a metodických prístupov a postupov, edukačných stratégií, techník, edukačných prostriedkov, učebných pomôcok atď., **využíva akademickú slobodu a nesie zodpovednosť za plnenie profesijných povinností** (bližšie pozri: Stašenková, 1994). Pajdlhauserová (1997), navyše píše, že voľba foriem a metód, prostriedkov výchovy, výber pomôcok a materiálu je v kompetencii pedagóga a v nemalej miere závisí od jeho tvorivosti. Z toho vyplýva, okrem iného, že rozhodujúcim faktorom organizácie a účinnosti procesu výučby v škole je kompetencia pedagóga – vedieť si vybrať taký (vhodný) pedagogický prístup, o ktorom sa domnieva, že jemu samému (vo vyučovaní), ako aj deťom/žiakom/študentom (v učení sa a rozvoji) požadovaný prínos skutočne prinesie. To je predovšetkým otázka odbornosti a profesionality pedagóga.

Rubagottiová s kolektívom (1995) definujú štruktúru profesionality pedagóga nasledovne:

- pedagóg má disponovať vysokou komplexnosťou osobnosti a veľkou zodpovednosťou;
- má mať dokonale rozvinutý potenciál kultúrnych, pedagogických, psychologických, didaktických a metodologických kompetencií;
- má byť senzibilný;
- má byť pohotový v edukačných vzťahoch;
- má mať osobný záväzok voči profesii, ktorú vykonáva a voči jemu zvereným deťom;
- akceptovať kolegov a stavať na kolegiálnosti;
- disponovať autentickou profesionalitou, charakterizovanou predovšetkým:
 - oblasťou kultúrnou, pedagogickou, psychologickou a konatívnou,
 - odbornou orientovanosťou v edukačných procesoch, pedagogicko-didaktických aktivitách atď.,
 - počiatočnou prípravou na úrovni magisterského vysokoškolského stupňa (počnúc pedagógom materskej školy).

Francesch - Dómenech (1993) vo svojom príspevku „Edukácia k hodnotám“ definuje hodnoty, ktoré sú univerzálne a ktoré môžu byť významné pre vytváranie novej edukačnej kultúry pedagógom v novej pedagogickej

realite. Tento zoznam pomôže produkovať nové aspekty, dopĺňať iné pohľady na samotné hodnoty i navrhovať línie konania vo viacnásobných rámcoch života v škole. Hodnoty, ktoré Francesch - Dómenech (1993) uvádza, sú určené pedagógom a ich deťom/žiakom, u ktorých ich majú iniciovať a napomáhať zároveň ich zvnútorneniu. Ide o nasledovné:

- osobné úsilie,
- zodpovednosť a spoluzodpovednosť,
- koherencia medzi myslením/uvažovaním a vlastným konaním, pôsobením,
- spôsobilosť vzdorovať/odporovať nespravodlivosti,
- spôsobilosť byť šťastný,
- sebaúcta a dôvera vo vlastné možnosti rozvoja a učenia,
- citlivosť,
- odmietanie akejkoľvek diskriminácie a utláčania,
- spôsobilosť viesť dialóg a komunikovať.

Prioritnou potrebou sa javí potreba definovať hlavnú rolu pedagóga v procese edukácie (a výučby). Rola pedagóga má viacero stránok. Pedagóg je chápaný ako pomocník, pričom základným cieľom je podporovanie poskytovaním pomoci, vytváranie a pretváranie systémov poznania u dieťaťa/žiaka a stimulovanie celistvého rozvoja osobnosti dieťaťa/žiaka. V tomto zmysle je pedagóg akýsi „spolupracovník“ dieťaťa/žiaka, „spolubádateľ“, ktorý napomáha pri objasňovaní, spresňovaní a komunikovaní významov. Pedagóg je zároveň i poradca, ktorý vie, ako objaviť a podporiť záujmy a detské/žiacke uvažovanie; tiež je odborníkom v medziľudských vzťahoch, ktorý rozumie dynamike skupiny, môže deti/žiacov a svojich kolegov - pedagógov povzbudzovať k maximálnej snahe v rozvojových i učebných procesoch. Pedagóg má však byť, okrem už spomenutého, aj niekým, kto vykonáva ostatné početné nároky svojej pedagogickej profesie, ktoré teória nešpecifikuje. V každom prípade má byť však **mysliacim pedagógom**, zaoberajúcim sa mentálnymi procesmi (ich úrovňou a kvalitou) prebiehajúcimi v pozadí nielen vlastného konania, ale tiež konania detí/žiacov v triede. Pedagóg má byť osobou, ktorá neustále myslí/uvažuje, pretože pomáha iným - deťom/žiakom, aby efektívnejšie uvažovali o svojich zámeroch, činnostiach a činoch. Pomáha deťom porozumieť myšlienkam a zároveň neustále uvažuje o tom, akoby si rozvíjal svoje vlastné poznatky o edukačných procesoch.

Nie vždy sa však môžeme stretnúť s pedagógom, ktorý zodpovedá vyššie uvedeným charakteristikám. Stretávame sa aj s pedagógom, ktorý ako by chcel pripomínať, že šesťnásť storočie je tým najvhodnejším na vysvetlenie a pochopenie roly pedagóga a jej podstaty. Tieto dva protichodné koncepty pedagóga sú dôležité najmä (okrem iného), na poukázanie rozdielu medzi nimi. Ak by sme sa chceli vyjadriť prozaicky, prvého pedagóga by sme nazvali **sprievodcom svetom učenia sa** detí/žiacov a toho druhého, vzhľadom na jeho neotrasiteľnú pozíciu jediného nositeľa poznania a múdrosti, ako **vodcu v tme poznania** detí/žiacov.

Hlavným cieľom vyučovania pedagóga - vodcu v tme poznania detí/žiacov je deti/žiacov čosi naučiť, a to tým, že im niečo porozpráva, ukáže, predvedie... Naopak, pedagóg - sprievodca svetom učenia sa detí/žiacov sa svojím vyučovaním skôr zameriava na to, ako podnietiť celistvý rozvoj osobnosti detí/žiacov a skvalitňovať ich spôsobilosti učiť sa, ako sa učiť. Hľadá predovšetkým partnerstvo s dieťaťom/žiakom, nie antagonistické pozície v procese edukácie a výučby.

Aké sú rozdiely medzi pedagógom - vodcom v tme poznania detí/žiacov a pedagógom - sprievodcom svetom učenia sa detí/žiacov?

Pedagóg - **vodca v tme poznania** detí/žiacov (ďalej len pedagóg - vodca) často brzdí osobnostný rozvoj a učenie sa dieťaťa/žiaci, napríklad tým, že:

- poskytuje hotové odpovede, hotové pravdy, správne výsledky alebo vlastné stanoviská namiesto toho, aby deti/žiacov nechal tieto odpovede samostatne hľadať;
- zasiahne, keď už deti/žiaci nevedia, ako ďalej a vyrieši problémy za nich namiesto toho, aby im poradil, ako by sa k riešeniu mohli dopracovať sami;
- za deti vykonáva „neprijemnú prácu“, napr. tým, že za nich komunikuje - vybavuje rôzne záležitosti s ostatnými deťmi, rodičmi či inými pedagógmi. Pri tomto pedagógovi sú deti/žiaci skôr divákmi, ktorí sa prizerajú rozhodnutiam iného - v tomto prípade pedagóga.

Pedagóg - sprievodca svetom učenia sa detí/žiacov (ďalej len pedagóg - sprievodca) venuje dostatočnú pozornosť potrebám zmeny a rozmanitosti rovnakým spôsobom a mierou, ako aj poskytovaní vhodných kognitívnych výziev kompetenciám detí/žiacov, predchádzajúcim mimoškolským i edukačným skúsenostiam a aktuálnym edukačným potrebám a záujmom. Tie posledné môžu byť napríklad:

- odvodené z výpovedí detí/žiacov v uskutočňovaných pedagogicko-didaktických aktivitách;
- provokované myšlienkami a návrhmi iniciovanými pedagógom;
- produkované a/alebo zistené v konverzáciách medzi pedagógom, ostatnými pedagógmi a rodičmi;
- žiadané priamo deťmi/žiakmi, atď.

Vzhľadom na to, že pedagóg - sprievodca je pre nás významnejší (a pre edukačné potreby a záujmy súčasných detí/žiacov priateľnejší), nasledovné riadky budú centro-

vané práve na neho. I pedagóg - sprievodca uskutočňuje svoje vyučovanie ako činnosť osoby v role učiteľa. Tento pedagóg si však uvedomuje, že vyučovať neznamená odovzdávať deťom/žiakom istý sumár (svojich a/alebo akademických) poznatkov, ale spôsobovať u detí/žiacov radosť učiť sa v prirodzených podmienkach inštitúcie nazývanej škola. Nie je to jednoduché, to si pedagóg - sprievodca uvedomuje. Jednou z možností, ako to usku-



Marta Rigdová: Kto je kto? 1998

točňovať radosť, ale i efektívne pre deti/žiacov, je uplatňovanie komplexu rozmanitých rolí.

Harlanová (1998) vymedzuje tri dôležité roly pedagóga, ktorými by mal, podľa nás, pedagóg disponovať.

Prvou rolou je rola **pedagóga - inšpirátora**: pedagóg poskytuje každému dieťaťu/žiakovi možnosť - príležitosť slobodne sa učiť a rozvíjať. Dokáže oceniť činnosti detí/žiacov, ochotu riskovať pri nových objavoch a učiť sa z vlastných. Inšpiruje deti vlastnou aktívnou angažovanosťou v činnostiach pedagogicko-didaktických aktivít s využitím otvoreného prístupu a dôvery k rozširujúcim sa kompetenciám a autonómii detí.

Je to aktívny, angažovaný, učiaci sa subjekt, predkladateľ určitého modelu správania sa (pozri bližšie: Bandura, In: Bertrand, Y., 1997). Inšpiruje deti/žiacov vlastnou potrebou učiť sa a rozvíjať, osobnostne napredovať a dôsledky týchto procesov považovať za jednu z najdôležitejších predností.

Druhou rolou je rola **pedagóga - facilitátora** (uľahčovateľa): Pedagóg poskytuje intelektuálnu, nepretržite stimulovanú vnútornú silu tým, že vytvára príležitosti na to, aby deti mohli samostatne uvažovať a riešiť svoje a/alebo učebné problémy. *Táto rola ostro kontrastuje s tradične chápaným pedagogickým imidžom, s ktorým sa ešte stále môžeme stretnúť v školách. máme na mysli tzv. vševediaceho, všemocného a „pravdovravného“ pedagóga, ktorý ubíja detské/žiacke intelektové úsilie privlastňovaním si poznatkov, čím v podstate vytvára*

bariéru vo vzťahu dieťa/žiak - pedagóg (pozri: pedagóg vodca v tme poznania). Pedagóg - facilitátor pozitívne pôsobí v zotrvávaní so skúsenosťami a poznatkami dieťa/žiaci, ktoré využíva pri projektovaní a programovaní procesu výučby.

Podstatným znakom facilitácie učenia sa dieťa/žiak je predsavzatie umožniť dieťa/žiakovi objaviť seba, svoje charakteristické kvality a nájsť v sebe kladné črty. Pomoc deťom aby sa stali úplne rozvinutými osobnosťami sa má poskytnúť prostredníctvom takého učenia sa, ktoré je osobne relevantné, pre ich individuálny štýl, vlastné potreby a vôbec celostný osobne špecifický vývin, tvrdí Švec (1995).

Pedagóg ako facilitátor (uľahčovateľ) má predovšetkým:

- uľahčovať prístup potrebných informácií, zabezpečovať dostatočný prienik vhodne didakticky spracovaných a upravených informácií, ktoré sú obsiahnuté v rozmanitých obsahoch pedagogicko-didaktických aktivít;
- uľahčovať príjem a spracovávanie informácií deťmi/žiakmi (otázka spôsobov sprístupňovania obsahu edukácie je veľmi dôležitá). Obsah pedagogicko-didaktických aktivít má byť pestrý, obohacujúci - rozvíjajúci a zároveň efektívny, zodpovedajúci individuálnym vývinovým požiadavkám a možnostiam jednotlivých detí/žiacov, ale i celej skupiny;
- uľahčovať a napomáhať organizovať učebné procesy (získanie hodnotnej edukačnej skúsenosti, spracovanie informácií a pod.) detí/žiacov, a to vhodným výberom učebných činností, času, priestoru, zabezpečením podmienok, primeranosťou, aktívnosťou, atraktivitou objektu/predmetu učenia sa, podporovaním vnútornej motivácie, uplatňovaním vhodných metód, stratégií, prostriedkov, techník a aplikovateľných prístupov.

Tretou rolou je rola **pedagóga - konzultanta**: Pedagóg má za úlohu pozorne načúvať, jednoducho a prirodzene komunikovať s dieťaťom/žiakom, napríklad: odpovedať na jeho otázky, zároveň klásť otázky podporujúce uvažovanie, aby dieťa/žiak malo možnosť chápať. Poskytuje deťom čas na reflektovanie prežitého, iniciuje nové myšlienky, akceptuje návrhy detí/žiacov a pod. Konzultuje s deťmi/žiakmi všetko to, čo je potrebné uskutočniť, aby proces učenia sa bol pre ne/nich zmysluplný a účinný, konzultuje postupy detí/žiacov v učení sa a pod. Vzhľadom na práve uskutočňované zmeny v pedagogickej realite je dôležité doplniť i ďalšiu rolu pedagóga, ktorou je rola **pedagóga – poradcu** (učiacej sa) skupiny. Keďže v súčasnosti sa znovu kladie dôraz na uplatňovanie kooperatívnych skupinových foriem výučby, je dôležité spoznať, v čom spočíva rola pedagóga v súvislosti s využívaním týchto foriem. Pedagóg ako poradca (učiacej sa) skupiny má predovšetkým tieto špecifické úlohy:

- pomáhať deťom/žiakom ako členom (učiacej sa) skupiny definovať individuálne i spoločné ciele, zostaviť časový rozvrh a určiť požadované konečné výsledky;
- napomáhať deťom testovať, overovať, objasňovať a hodnotiť myšlienky;

- poskytovať každému dieťaťu/žiakovi ďalšiu - nepretržite stimulovanú - motiváciu konania;
- podieľať sa myšlienkami, nápismi, návrhmi i činmi na riešení ťažkostí, do ktorých sa deti/žiaci eventuálne dostanú;
- klásť otázky, ktoré si deti/žiaci nechcú klásť;
- poskytovať informácie získané z ich doterajších mimoškolských i edukačných skúseností;
- monitorovať priebeh celej učebnej situácie v pedagogicko-didaktickej aktivite;
- umožniť deťom/žiakom konať autonómne a sledovať efektívnosť a mieru prospešnosti tohto konania;
- pomáhať deťom/žiakom rozdeliť si efektívne a optimálne čas (plánovať a programovať);
- podporovať angažovanie sa každého dieťaťa/žiaci v skupinovej dynamike;
- poskytovať deťom priestor a možnosti kontroly ich vlastných činností a činov, ako aj činností a činov celej skupiny;
- odmeňovať skupinu a pod.

Pedagóg – sprievodca svetom učenia sa pozorne počúva interpretácie, návrhy detí/žiacov (snaží sa im v maximálnej miere porozumieť), stimulovaním intervenuje (prostredníctvom činností a činov detí/žiacov v pedagogicko-didaktických aktivitách) a reguluje svoje správanie hľadáním riešení, ktoré prispievajú k vytváraniu a pretváraniu poznania. Porozumenie detským/žiacim myšlienkam umožňuje pedagógovi vypracovať súhlasnú metodológiu s detským/žiacim myslením. Pedagóg (ako osoba s väčšou sociokultúrnou skúsenosťou) vyjadruje vo svojich aktivitách túžbu detí/žiacov poznávať v závislosti od ich individuálnych možností a ich sociokultúrnych potrieb. Pedagóg - sprievodca venuje zvýšenú pozornosť všetkým pedagogicko-didaktickým aktivitám podnecujúc:

- autonómne riešenia (učebných) problémov deťmi;
- skupinové interakcie vo využívaní materiálov s dôrazom na zväčšovanie autonómie dieťaťa v rámci kooperácie s rovesníkmi a učiteľom, vrátane stimulovania koordinácie rozličných uhlov pohľadu vo všetkých potenciálnych oblastiach konania a pôsobenia dieťaťa/žiaci;
- rozširovanie produkovaných zovšeobecnení z jednej pedagogicko-didaktickej aktivity do inej (stimulovanie a rozvíjanie aplikačných kľúčových kompetencií).

Pedagóg - sprievodca otvára priestor triedy na to, aby deti/žiaci mali príležitosť konzultovať rozličné zdroje informácií (priatelia, knihy, súrodenci, rodičia, rovesníci, vlastná životná individuálna skúsenosť, internet, televízia a pod.) a ich obsah a on sám sa nestavia do roly jediného nositeľa poznania a múdrosti. Privyká deti/žiacov na otvorený dialóg - vo svojom konaní poskytuje vzor, nevyužíva kritériá autority vo svojich žiadostiach, ale deti/žiacov dotuje prostriedkami na to, aby samé nachádzali riešenia (učebných) problémov a otázok, ktoré sa v triede i mimo nej plánujú.

Pedagóg - sprievodca svetom učenia sa má umožniť deťom/žiakom získať dôveru v seba samých a v ich rozvoj napr. využívaním vybavenia úmerného deťom/žiakom,

minimum využitia materiálov „iba pre dospelých“ a realizovaním zodpovedajúcich pedagogicko-didaktických aktivít, ktoré garantujú množstvo primeraného úspechu v očiach detí/žiacov i napriek tomu, že napríklad rozličné výpovede (alebo jednotlivé činy) sa môžu javiť z perspektívy logiky dospelého ako „nesprávne“. Tento pedagóg má vytvárať také akceptujúce prostredie školského edukačného kontextu, ktoré hovorí dieťaťu/žiakovi: predvídam a môžem byť tebou upravené, aby som sa adaptovalo na tvoje potreby.

Ako vidieť, nie je ťažké rozpoznať mysliaceho/uvážujúceho pedagóga – jedného z protagonistov procesu výučby. Je to niekto, kto sa snaží zistiť, aké je dieťa/žiak a aké sú jeho záujmy. Tieto záujmy v školskom edukačnom kontexte efektívne upravuje a využíva ich ako edukačne hodnotné a využiteľné záujmy. Pedagóg – sprievodca svetom učenia sa detí/žiacov je niekto, kto uvažuje o tom, ako efektívnejšie pomôcť deťom, aby ich myslenie nebolo povrchné. To všetko však znamená venovať veľa času programovaniu pedagogicko-didaktických aktivít s rozmanitosťou možností na to, aby sa vo vhodnom čase realizovala tá správna, a to v čase, keď deti/žiaci o obsah jej činnosti prejavujú záujem, a vtedy, keď je to potrebné. Pedagóg - sprievodca hľadá a vytvára medzi nimi optimálne prepojenie. Konštantne tvorí hypotézy, overuje ich a koncipuje nové hypotézy so zámerom dozvedieť sa, ktorá je (vo vzťahu k rozvoju a učeniu sa) relevantná a ktorá nie. Je to niekto, kto využíva každý možný nástroj s cieľom dozvedieť sa viac o poznávaní vo všeobecnosti a o forme, akou deti/žiaci v jeho triede uvažujú. Je to zároveň niekto, kto rešpektuje deti/žiacov, rodičov, ostatných kolegov a participuje, o. i., na facilitácii komplexného rozvoja osobnosti dieťaťa/žiaka.

Takýto pedagóg sa vždy rozvíja, transformuje sa, a to vlastným tempom; v tomto zmysle musí byť aktívny činiteľ vlastného rozvoja. Profesionálny a osobnostný rast totiž tkvie v premyslenom úsilí zameranom na skvalitňovanie vlastných kompetencií, na uskutočňovanie podrobných analýz vzájomných interakcií v triede, zodpovedného a efektívneho plánovania, projektovania, programovania a hodnotenia celého cyklu procesu výučby, na spoznávanie rozsahu rozvíjaných kompetencií detí/žiacov, dôkladného pozorovania, a tiež na aktívnej participácii v pedagogicko-didaktických aktivitách spolu s deťmi/žiakmi.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Bertrand, Y.: Soudobé teorie vzdělávání. Praha : Portál, 1998.

Francesch, Dómenech, J. - Cirera i Viñas, J.: Cien medidas para mejorar la escuela pública. In: Cuadernos de Pedagogía, No. 199, č. 1, 1992, s. 22-24.

García, E, J.: Fundamentos para la construcción de un modelo sistémico del aula. In: Porlán, R. - García, E, J. - Cañal, P.: Constructivismo y enseñanza de las ciencias. Sevilla : Diada editoras, 1988.

Harlan, J.: Science Experiences for the Early Childhood Years. New York : Merrill - Macmillan Publishing Company, 1988.

Pajdlhauserová, E.: Predškolské zariadenia (Právne normy/komentáre). In: Škola, 2, 1997, č. 6, s. 4-13.

Rubagotti, G. a kol.: Gli orientamenti 1991 per la scuola materna. Milanom : Fabbri Editori, 1995.

Saunders, R. - Bingham/Newmann, A, H.: Perspectivas piagetianas en la educación infantil. Madrid : MEC – Morata, 1989.

Štašenková, B.: Čo nemožno vynechať. In: Pedagogické spektrum, 3, 1994, č. 9, s. 34-40.

Švec, Š.: Základné pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava : IRIS, 1995.

Trieda (vďaka pedagógovi - sprievodcovi svetom učenia sa) má podnecovať prirodzené sklony detí/žiacov kontaktovať sa so svetom a adaptovať sa na ich požiadavky a edukačné potreby. Trieda má podporovať rozvoj kompetencií všetkých detí/žiacov produkovať hypotézy, overovať ich, sústredene pozorovať výsledky a včleňovať ich do detského/žiackeho chápania sveta (Saunders, Bingham - Newmann, 1989).

Efektívna bude, v tomto zmysle, tá trieda, v ktorej vznikne akákoľvek kombinácia materiálov, fyzických podmienok, sociálnych skupín a stratégií pedagóga, ktoré budú zároveň stimulovať rozvoj každého jedinca v triede. Trieda je otvorená a flexibilná jednotka, v ktorej každý jedinec spoznáva sám seba, kde sa zhrňujú záujmy a uskutočňujú sa učebné procesy. Trieda počíta s prostriedkami na dosiahnutie vzájomnej sociálnej komunikatívnej výmeny - ako nevyhnutného elementu osobnostného rozvoja. Pedagogicko-didaktické aktivity sú jedným z týchto nástrojov vzťahu medzi deťmi/žiakmi a pedagógom. Sú priestorom na otvorenú viacsmernú interpersonálnu komunikáciu, v ktorej sa prezentujú myšlienky, komentujú triedne i mimotriedne aspekty, schvaľujú sa rozhodnutia atď. Úlohou triedy (ako učiacej sa skupiny) je preto podnecovať a neustále udržiavať aktívny vzťah dieťaťa/žiaka so sociálnym a fyzickým prostredím (interakcia).

Triedu možno, prostredníctvom jej elementov a jej vzťahov, charakterizovať ako systém permanentnej komunikácie medzi všetkými existujúcimi vzťahmi (vzťahy medzi jednotlivcami, vzťahy medzi tu uvedenými a inými komponentmi triedy). Vzťahy sú komunikatívne interakcie, ktoré viditeľne determinujú organizáciu tohto systému. Trieda (ktoréhokolivek stupňa a druhu školy) je komunikačným systémom, ktorý funguje ako určitá *informačná sieť*, tvorená odosielateľmi, prijímateľmi a informačnými kanálmi, s oblasťami spracovávania a oblasťami zásobovania, s určitými odkazmi a určitými kódmi a pod. Tieto priradujú elementom systému určitú moc, ktorá determinuje relatívnu dôležitosť každého elementu systému v cirkulovaní informácie tak, ako aj charakteristiky odkazov a ostatných vlastností uvedenej komunikácie, (García, 1988. In: Porlán, García, Cañal., 1988).

Vzhľadom na tu uvedené skutočnosti pedagóg je (a ostáva naďalej) neodmysliteľným kľúčovým faktorom v procese učenia sa a rozvoja dieťaťa/žiaka v škole.

Summary: The author deals with teacher's professional skills his values and roles. He presents two types of a teacher – teacher as a leader in the darkness of learner's knowledge and teacher as a facilitator and guide though learner's world.

UČITEL PRIMÁRNÍ ŠKOLY - KLÍČOVÉ KOMPETENCE A PROFESNÍ STANDARD

Vladimíra Spilková, Pedagogická fakulta UK v Praze

***Anotace:** Obecná východiska současných proměn učitelské profese. Nové požadavky na role a klíčové kompetence. Klíčové role a kompetence, profesní standard učitele primární školy.*

***Klíčová slova:** profesionalizace učitelské profese, proměna učitelských rolí, učitel primární školy, kompetence, normativní modely profese, behavioristický přístup ke kompetencím, integrativní, holistický přístup, klíčové kompetence, učitel primární školy - klíčové role, kompetence, profesní standard*

1. Obecná východiska současných proměn učitelské profese, nových požadavků na role a klíčové kompetence učitelů:

- výrazně se **mění vzdělávací kontext v celoevropském měřítku** (mění se pojetí vzdělávání, zejména **hierarchie cílů vzdělávání, funkcí školy** – škola už není chápána především jako místo předávání vědomostí a ukázkování dětí, ale mnohem širěji jako místo zprostředkovávání kulturní tradice a společenských hodnot, konstruování poznání na základě vlastní zkušenosti dítěte, jako místo vrůstání a orientování se v jemné síti sociálních vztahů a uvědomování si svého místa v ní, jako místo celkové kultivace dítěte, maximálního rozvoje jeho vývojových a individuálních možností, jako místo vyrovnávání handicapů, vytváření vlastní identity a sebejistoty dítěte, probouzení zájmů a získávání dítěte pro školu a vzdělávání – tedy **vyváženost funkcí kognitivní, socializační, personalizační a profesionalizační**) – Delorsova zpráva a 4 pilíře vzdělávání, koncept vzdělávací politiky v Bílé knize

- orientace vzdělávací politiky na rozvoj pluralitního a decentralizovaného školství předpokládá růst **pedagogické autonomie škol** a tedy i zvýšenou pedagogickou pravomoc a odpovědnost učitelů.

- mění se charakteristiky dětské populace** (v souvislosti s civilizačními vlivy jsou současné děti křehčí, zranitelnější, ohroženější – snížená soustředěnost, celkový neklid, citová labilita, konzumní orientace, projevy agresivity apod.) a v důsledku toho komplikovanější a náročnější způsoby práce s dětmi

Proměny v pojetí vzdělání a školy, současná orientace vzdělávací politiky, zvýšené požadavky a očekávání společnosti přinášejí nové nároky na profesi učitele, na role a klíčové kompetence. Jde zejména o **profesionalizaci učitelské profese**, o rozšíření působnosti učitele, o **posun k tzv. modelu široké profesionality**. V tomto pojetí roste širě záběru působení učitele, vystupuje do popředí podíl učitele na socializaci dítěte a jeho celkové kultivaci. Výrazně se zvyšuje odpovědnost učitele za dítě a jeho rozvoj, zvyšují se nároky na schopnost učitele prezentovat, fundovaně argumentovat a vysvětlovat své pojetí práce, diskutovat a spolupracovat s kolegy (roste “kolektivní” pojetí učitelské profese), s rodiči i širším sociálním okolím.

Model široké profesionality znamená výraznou **proměnu učitelských rolí**. Za dominující je považována role učitele jako **facilitátora** vývoje a učení, který vytváří vhodné podmínky a řídí procesy učení, jako **diagnostika** v odhalování individuálních zvláštností dětí, jako **průvodce** na cestě poznání, který uvádí do věcí, pomáhá orientovat se ve světě a vnímat svět vlastníma očima, podněcuje, inspiruje, vybavuje pocitem kompetence, sebeúcty, sebedůvěry, jako garanta řádu a jasných pravidel školního života apod.

Pojetí učitele jako odborníka, který usnadňuje procesy vývoje a učení, vytváří příznivé podmínky a podnětné příležitosti k rozvoji, organizuje situace, v nichž se žáci učí optimálním způsobem, předpokládá určité **kompetence**, potřebné k úspěšnému zvládnutí takto pojaté učitelské profese. Od 60. let našeho století je západoevropskými pedagogy řešena otázka - Co to znamená být kompetentním učitelem, schopným úspěšně dostát novým funkcím školy, přijmout změněné role a promítnout je do učitelské činnosti.

Hledá se podstata profesionality učitele a klíčové kompetence, které ji sytí. Jsou vytvářeny popisy činností, žádoucích dovedností, vlastností, chování apod., kterými by měl učitel disponovat. Tyto **normativní modely profese** (Jaký má být učitel pro současnou či projektovanou školu - profil ideálního učitele) s přesně a detailně vymezenými požadavky na učitele jsou záhy podrobovány tvrdé kritice. Je odmítána idealizace profese promítnutá do obsáhlého výčtu charakteristik v ideální a utopistické podobě. Proti idealizované verzi učitelské identity jsou stavěny **“reálné kompetence”**, které jsou individualizované, vázané na konkrétní kontext vzdělávacích situací a utvářené, zpochybňované a opět upevňované v každodenní práci se žáky, s učitelkou a rodičovskou komunitou.

Předmětem kritiky je také prvotní **behavioristický přístup ke kompetencím**, který je redukuje na pracovní dovednosti k výkonu povolání. Tyto dovednosti atomizuje, dekontextualizuje (přitom vytrháváním jednotlivých izolovaných dovedností z kontextu často ztrácejí svůj smysl) a příliš zjednodušuje převodem na pozorovatelné akty chování. Za vhodnější a skutečně povaze učitelské práce více odpovídající považují **přístup integrativní, holistický**, který vychází z komplexního obrazu práce učitele, v němž kontextovost a provázanost jednotlivých kompo-

ment hraje důležitou roli. Tento přístup zvýrazňuje **“struktury kompetencí”**, soubory provázaných činností a vhodných způsobů chování.

V současné době převládá pojetí, které **rámec kompetencí** konstruuje **na základě analýzy učitelových rolí** a vyjadřuje je v termínech **klíčových odpovědností** učitele ve vyučovacích procesech.

Je definováno **6 základních linií, oblastí odpovědnosti**:

1. Znalosti a porozumění (předmětové znalosti, znalost kurikula, znalosti vývojových zákonitostí a procesů učení, znalost výchovného systému, učitelových rolí a pod.)

2. Plánování a projektování celku i dílčích činností

3. Vyučovací strategie a metody zprostředkovávání učiva takovým způsobem, který umožní smysluplné učení. Zde jsou důležité dvě podmínky - aby učitel sám dobře rozuměl učivu a aby měl dobrou představu o kognitivních schopnostech a konkrétních učebních procesech dětí. Důraz je zde kladen také na komunikativní kompetenci.

4. Třídní management (řízení a organizování vyučovacích situací, vytváření příznivého edukativního klimatu ve třídě, garance řádu, pravidel školní práce a kvalitní komunikace apod.)

5. Hodnocení žákovy učební aktivity, výsledků a celkového pokroku v učení a osobnostním rozvoji

6. Další profesionální rozvoj učitele, reflexe vlastní práce a sebeutváření (Vonk - Giesbers - Peeters - Wubbels 1992).

Profesní kompetence je chápána jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje **znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky**. Zdůrazňuje se **dynamické pojetí kompetencí**, které vyjadřuje pohyb, směřování, přibližování se k žádoucím parametrům učitelské profese oproti statickému pojetí, které vyvolává představu stavu, kterého má být nebo je dosaženo. Důraz na dynamiku znamená otevřenost vůči změnám, schopnost přizpůsobovat se v průběhu dlouholeté učitelské činnosti měnícím se podmínkám a schopnost tvořivého řešení nových a nestandardních pedagogických situací.

Z obsahového hlediska lze rozlišit 2 základní oblasti kompetencí:

1. Oblast oborově předmětových kompetencí

2. Oblast pedagogicko-psychologických a psychodidaktických kompetencí.

(Inspirativní je rozlišování 4 východiskových kompetencí Z. Heluse - Pedagogika 1/2001, s.38-39)

Těžiště profesionálních kompetencí učitele se přesouvá od **“co”** učit ke **„koho“** a **“jak”** učit, tedy od kompetencí oborově předmětových (odborné, vědecké základy daných vyučovacích předmětů se stávají stále více *conditio sine qua non*) ke **kompetencím pedagogickým a psychodidaktickým** (dovednosti vytvářet příznivé podmínky pro učení - motivovat k poznávání, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, řídit procesy žákovy učení - individualizo-

vat je z hlediska času, tempa, hloubky, míry pomoci, interpretovat učivo, základy jednotlivých oborů vzhledem k věkovým zvláštnostem žáků apod.) Za důležité jsou považovány také **dovednosti komunikativní** (nejen ve vztahu k dětem, ale i ke světu dospělých - rodičům, kolegům, nadřízeným a jiným sociálním partnerům školy), **organizační a řídicí** (dovednost plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém..), **diagnostické a intervenční** (umět analyzovat jak žák myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci..), dovednosti **poradenské a konzultativní** (zejména ve vztahu k rodičům), dovednosti **sebereflexe** vlastní činnosti (já a moje činnost jako předmět analýzy, ze zjištěného umět vyvodit důsledky, např. modifikovat své chování, přístupy a metody).

2. Učitel primární školy - klíčové role a kompetence, profesní standard

Klíčové role a kompetence

Přestože většina klíčových rolí učitele primární školy je identických s jejich pojetím u jiných kategorií učitelů (viz s. 1 - role facilitátora, diagnostika, garanta, průvodce), lze identifikovat některé specifické akcenty. Učitel primární školy jako první z řady učitelů (a někdy i rozhodující pro další vzdělávací dráhu dítěte) uvádí dítě do školní kultury a do sítě sociálních vztahů, nových sociálních rolí, otevírá vývojové a individuální možnosti dítěte, poskytuje první opěrné body k orientaci ve světě, zprostředkovává základní kulturní dovednosti jako instrumenty k dalšímu vzdělávání. To znamená, že u této kategorie učitelů **dominují role socializační a personalizační**.

Také v případě požadavků na konkrétní **kompetence učitele primární školy lze vymezit některé specifické nároky**. Zvláštnosti učitelství primární školy jsou dány zejména systémem jednoho učitele ve třídě, v níž zpravidla vyučuje všem předmětům. To s sebou nese specifický úkol pro učitele - zvládnout na určité úrovni **obsahovou šíři všech předmětů**. Dále to znamená požadavek na integraci obsahu vzdělání, na překračování hranic a hledání styčných bodů mezi různými obory, základními pojmy i metodami, na zprostředkovávání základů celistvého obrazu světa, který odpovídá globalizačnímu charakteru vnímání a myšlení dětí v tomto věkovém období.

Skutečnost, že učitel primární školy pracuje s dětmi téměř stále sám (oproti týmovému charakteru práce učitele na vyšších stupních), široké pole jeho působnosti znamená výrazně zvýšenou odpovědnost za žáky a jejich rozvoj. U učitele primární školy je také častý **přesah profesionální role do jeho kulturních a jiných aktivit ve volném čase**. Vzhledem k závažnosti působení učitele primární školy s dítětem v tak citlivém věku, k významu dětství a dobrému položení základů vzdělanosti pro další školní a životní dráhu dítěte se dostávají do popředí nároky na **osobnostní kvality učitele**.

Vedle obecně lidských kvalit (zejména etická úroveň, sociální zralost, dobrý fyzický a psychický stav apod.) je



Marta Rigdová: *Riskantné pohľady*. 2002

důležitá **kultivovanost mluveného projevu**, neboť učitel primární školy má významnou roli ve vytváření jazykové kultury žáků, je pro ně mluvním vzorem. Zdůrazňována je také **všeobecná vzdělanost** zejména v oblasti národní kultury (české dějiny, literární, výtvarné, hudební, divadelní, filmové umění apod.) a jisté filozofické zázemí. Co se týče konkrétních nároků na kompetence, výrazně **odlišné je pojetí oborově předmětové kompetence** učitele primární školy oproti jiným subprofesionálním kategoriím učitelů. Vyplyvá to z její multidisciplinárnosti založené na didaktickém systému jednoho učitele v primární škole a šíři vyučovacích předmětů, které musí obsáhnout. Odborně předmětová kompetence této kategorie učitelů je charakterizována mnohostranností jazykového, literárního, vlastivědného, matematicko-přírodovědného a muzického, které zahrnuje i tělesnou kulturu. V této šíři dominuje jazyková a literární oblast a jedna z oblastí muzických. Za důležitou je považována také matematická logika. Přírodovědná a vlastivědná erudice je založena především na kompetencích v didaktické transformaci tohoto učiva.

Dalším charakteristickým rysem odborně předmětové kompetence učitele primární školy je vedle mnohostrannosti její výrazná **orientace na národní kulturu**, neboť primární školu lze považovat za místo, které poskytuje mnoho příležitostí k rozvoji národní identity. To znamená vedle již zmíněné dominanty v mateřském jazyce též důraz na národní dějiny, kulturní tradice a vzhledem k ontogene-

tickým zvláštnostem dětí tohoto věku (význam bezprostředních zkušeností) znalost nejbližšího přírodního a společenského okolí dítěte (význam regionalistiky).

Také obecný požadavek na **komunikativnost v mezilidských vztazích** je u učitele primární školy zvýrazněn vzhledem k věkovým zvláštnostem dětí, se kterými pracuje. Děti v tomto věku jsou často na učitele silně vázány, představuje pro ně jeden z významných identifikačních vzorů a významnou autoritu, která ještě není příliš narušována teprve se vytvářejícími vrstevnickými vztahy. Učitel vytváří celkové sociální klima ve třídě, ovlivňuje strukturu žakovských sociálních vztahů, učí je vzájemné komunikaci a společnému soužití ve škole. Protože je ve třídě většinou jediným nebo hlavním, dominantním učitelem, není možné jeho případný negativní vliv kompenzovat působením jiných učitelů - odtud tedy onen zvýšený důraz na kompetence učitele primární školy v oblasti sociální komunikace. Specifické nároky jsou na učitele primární školy kladeny také v oblasti **komunikace s rodiči**, neboť vzhledem k nediferencované populaci žáků potřebuje umět jednat s rodiči ze všech sociálních vrstev a vzdělanostních úrovní.

Zvýšené jsou také nároky na **diagnostickou kompetenci** učitelů primární školy ve srovnání s učiteli sekundárních škol, protože pracují s integrovanou a velmi různorodou populací, na jejíž základní diferenciaci se podílejí. Dělají předběžnou diagnózu a navrhují další kroky, jak u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a problémy nejruznějšího druhu, tak u dětí s výrazným nadáním v určité oblasti. Také změna způsobu hodnocení žáků v primární škole (možnost přejít od kvantitativního hodnocení v podobě klasifikace ke kvalitativnímu slovnímu hodnocení) výrazně zvyšuje požadavky na diagnostickou kompetenci učitelů.

S nároky na diagnostickou činnost učitelů souvisí také otázka intervence, konkrétních metod a technik, které pomáhají žákovi odstraňovat jeho specifické problémy, tedy **způsobitost v oblasti speciálně pedagogické**. Tento trend nabývá na významu v souvislosti se současnými tendencemi k integraci handicapovaných dětí do běžných primárních škol.

Všechny klíčové kompetence – pedagogické a psychodiagnostické, komunikativní, diagnostické, intervenční a reflexivní - vyžadují hluboký teoretický základ, univerzitní vzdělání - “savoir universitaire” (Bancel – Jospin 1989). Je nutné zdůraznit, že akcent na rozvoj kompetencí jako základu profesionality učitele neznamena oslabení teoretického vzdělání a posílení praktikismu v učitelské přípravě. Význam teoretické reflexe praktických zkušeností naopak vzrůstá.

Profesní standard – profil absolventa studia učitelství pro primární školu

- Absolvent prošel studiem, jehož těžištěm jsou disciplíny pedagogicko-psychologické, expresivně-kreativní (výtvarná, hudební, dramatická a tělesná výchova) a oborově didaktiky. Část studia je zaměřena na individuální profilaci studenta. Absolvent je vybaven hlubšími znalostmi

a dovednostmi ve zvolené specializaci a získá dílčí kompetence v dalších oborech studia. Absolvent získal vedomosti, dovednosti, zkušenosti, které ho opravňují k učitelské činnosti na 1. stupni ZŠ a otevírají mu cestu k celoživotnímu vzdělávání a profesnímu růstu, včetně doktorského studia.

- Absolvent pětileté varianty studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ (se specializací cizí jazyk – anglický, francouzský, německý) je vybaven kompetencemi pro výuku cizího jazyka v odpovídajícím věkovém rozpětí žáků.

- Absolvent si osvojil ve vymezeném rozsahu odborný základ všech vyučovacích předmětů na 1. stupni základní školy. Je vybaven polyvalentní předmětovou způsobilostí, která je náročná šíří a mnohostranností vzdělávání jazykového, literárního, matematicko-přírodovědného, vlastivědného a muzického, včetně tělesné kultury. Je schopen integrovat obsah vzdělání, propojovat učivo různých vyučovacích předmětů a zprostředkovávat dětem základy celistvého obrazu světa. Disponuje také dovednostmi didaktické transformace vzdělávacího obsahu vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem dětí mladšího školního věku.

- Absolvent je vybaven základními pedagogickými a psychodidaktickými kompetencemi k vyučování a výchově. Umí vytvářet příznivé podmínky pro učení, dokáže žáky motivovat, aktivizovat, vytvářet pozitivní emocionální a sociální klima ve třídě, řídit procesy žákovy učení – zejm. je individualizovat z hlediska náročnosti, času, míry pomoci, stylů učení apod. Je schopen kvalitní komunikace nejen se žáky, ale i s rodiči, kolegy a dalšími sociálními partnery školy, dokáže s nimi spolupracovat při hledání vhodných cest a strategií k rozvoji dítěte i školy jako celku.

Summary: *The author presents general outcomes of present changes in teacher profession, new requirements, roles and key competencies. She gives characteristics of key roles, competencies and a professional standard of a primary school teacher.*

ŠTANDARDY PEDAGOGICKEJ SPÔSOBILOSTI - NÁVRH

Ivan Turek, Materiálová fakulta STU Bratislava

Anotácia: *Ťažisko príspevku spočíva v návrhu štandardov pedagogickej spôsobilosti, ktorý vychádza z modelu kompetencií učiteľa. Príspevok má byť inšpiráciou pre čitateľov k diskusii o štandardoch učiteľského povolania a k návrhom na jednotlivé druhy štandardov pre učiteľov.*

Kľúčové slová: *kompetencie, štandardy, kompetencie učiteľov, štandardy pedagogickej spôsobilosti, indikátory dosiahnutia štandardu, dôkazy dosiahnutia štandardu, skúška na priznanie učiteľskej spôsobilosti, portfólio*

V tomto príspevku chceme prezentovať návrh štandardov učiteľskej spôsobilosti. Vychádzame pritom z modelu učiteľských kompetencií. Zdôrazňujeme, že ide iba o návrh, ktorý má podnietiť učiteľskú verejnosť k diskusii o problematike štandardov učiteľského povolania. Výsledkom diskusie by mali byť návrhy a následné overenie týchto

Je vybaven základními dovednostmi pro práci s celou širší dětské populací, to znamená i s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami zahrnující žáky mimořádně nadané, problémové i handicapované. Je schopen teoretické reflexe vlastní učitelské činnosti, dovede prezentovat, vysvětlovat, argumentovat své pojetí vyučování.

- Je vybaven základními metodologickými dovednostmi, je schopen provádět akční výzkum. Tím je kvalifikován k pedagogickému pokusnictví a permanentní snaze o zkvalitnění učitelské práce.

- Orientuje se v hlavních vývojových trendech západoevropského školství, v problematice alternativních koncepcí vzdělávání a inovativních přístupů, v oblasti vzdělávací politiky a školské legislativy.

- Ovládá základy práce se současnou informační a komunikační technologií.

Požadavky na získání akademického titulu magistra

- absolvování akreditovaného studijního programu (budou stanoveny proporce mezi jednotlivými složkami studia, zejména minimální objem pedagogicko-psychologické a oborově didaktické přípravy);

- absolvování závěrečné souvislé praxe (bude stanoven požadovaný objem praktické přípravy v průběhu celého studia);

- obhajoba diplomové práce;

- vykonání státních závěrečných zkoušek – pedagogika, český jazyk a literatura s didaktikou, matematika s didaktikou, jedna z výchov – hudební, výtvarná, tělesná, dramatická (v případě pětiletého studia – státní závěrečná zkouška z cizího jazyka s didaktikou).

štandardov, například: štandardov pre absolventov učiteľskej fakulty, štandardov pre učiteľov po ich uvádzacom štúdiu, štandardov pre učiteľov s prvou kvalifikačnou skúškou (atestáciou). Podľa *Výhlášky Ministerstva školstva SR o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov číslo 41* (Zbierka zákonov č. 41/1996)

kvalifikáciu učiteľa tvorí odborná a pedagogická spôsobilosť. Vzhľadom na veľkú rozdielnosť odbornej spôsobilosti učiteľov (napr. pre vyučovanie telesnej výchovy, matematiky alebo technických predmetov) uvádzame iba návrh štandardov vzťahujúcich sa na pedagogickú spôsobilosť učiteľov.

Problematika orientácie na kompetencie a vzdelávania orientovaného na získavanie kompetencií (competence – based education) a s nimi súvisiacimi štandardami sa začala rozvíjať v 80-tych rokoch v hospodárskej sfére (obchod, služby, priemysel) v hospodársky vyspelých štátoch sveta, najmä v USA, Kanade a v Austrálii. Zoznam a charakteristika kompetencií (model kompetencií) pre kvalitný výkon určitého povolania alebo skupiny povolani sa získaval analýzou činností v príslušnom povolaní, exploračnými výskumnými metódami (dotazníky, interview) a validizáciou získaných výsledkov. Orientácia na kompetencie a štandardy priniesla podľa dlhodobého výskumu (15 rokov) vo viac ako 60 organizáciách v USA tieto výsledky (Schoonover Associates, 2001):

- zvýšenie úspešnosti prijímania nových kvalitných pracovníkov o 5% - 10%;
- zvýšenie dĺžky doby zamestnania tých pracovníkov, o ktorých mala organizácia záujem o 15% - 20%;
- zvýšenie pracovnej morálky o 15% - 20%;
- dosahovanie cieľov jedincov a pracovných tímov sa zvýšilo o cca 20%.

Kompetencia je schopnosť vykonávať kvalitne určitú činnosť, schopnosť (správanie, činnosť alebo komplex činností), ktorú charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti. Kompetencie sú charakteristické prvky činnosti, ktoré sa vyskytujú oveľa častejšie a dôslednejšie pri dosahovaní vynikajúcich výkonov ako pri dosahovaní priemerných a slabých výkonov v určitej oblasti. Za kompetentného v určitej oblasti sa zvykne považovať človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti atď. robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robiť vyžaduje. Opis kompetencie obsahuje obyčajne iba tie činnosti (správanie) - zručnosti, ktoré sú typické pre vynikajúci výkon. Opis kompetencie sa robí v podobe demonštrateľných, pozorovateľných - merateľných činností, t. j. tak, aby bolo možné jednoznačne rozhodnúť, či jedinec má alebo nemá príslušnú kompetenciu. Opis kompetencie býva sprevádzaný (alebo aj nahradený) **štandardom** – explicitne určenou hranicou (mierou), kedy príslušnú činnosť (výkon) možno považovať ešte za akceptovateľnú. Opis kompetencie neobsahuje explicitne vedomosti, ale zahŕňa v sebe aplikáciu príslušných vedomostí, ktoré sú predpokladom dosiahnutia vynikajúceho výkonu. Opis rovnako nie explicitne, ale iba implicitne obsahuje aj motívy činnosti a postoje. Kompetenciu by sme podľa tohto mohli chápať ako prienik troch množín: vedomostí, zručností, motívov a postojov.

Štandard je stupeň dokonalosti požadovaný za určitým účelom alebo akceptovaný či odsúhlasený model (vzor, norma, miera), s ktorou sú reálne objekty a procesy rovnakého druhu porovnávané alebo merané; je to požadovaná a záväzná

charakteristika kvantitatívnych alebo kvalitatívnych vlastností určitého objektu alebo javu. Štandard predstavuje hranicu, kedy je možné výkon (činnosť) považovať ešte za akceptovateľný. Obrazne povedané, štandard je v určitej výške postavená latka, ktorú je potrebné preskočiť, aby výkon (v tomto prípade skok do výšky) mohol byť považovaný za vyhovujúci. Existujú viaceré druhy štandardov.

V školstve sú to napríklad:

- **štandard povolania** – systém vedomostí, zručností, schopností, postojov, ktoré sú nevyhnutné na výkon určitej profesie. Zvykne sa vyjadrovať aj ako systém kompetencií typických pre príslušné povolanie, a to takto: definícia štandardu, indikátory dosiahnutia štandardu (typické zručnosti, spôsobilosti), dôkazy dosiahnutia štandardu. Štandardy pre učiteľov sú štandardami učiteľského povolania. Existuje viacero druhov štandardov pre učiteľov, napr. štandardy pre absolventov učiteľskej fakulty (DPŠ), štandardy pre začínajúcich učiteľov, štandardy pre učiteľov s prvou kvalifikačnou skúškou a pod.;
- **vzdelávacie štandardy** – súbor požiadaviek na študentov, úspešné zvládnutie ktorých im umožní postúpiť na ďalší stupeň vzdelávania. Vzdelávacie štandardy sa zvyknú deliť na obsahové a výkonové;
- **obsahové štandardy** – požiadavky určujúce, čo majú študenti vedieť alebo vedieť urobiť;
- **výkonové štandardy** – sú podrobným rozpracovaním obsahových štandardov v podobe špecifických – konkrétnych cieľov a obsahujú aj úroveň dosiahnutia, ktorá sa od nich očakáva.

***Poznámka:** Obsahový štandard je skôr záväzkom pre učiteľa a výkonový štandard normou pre študentov.*

Učiteľská profesia si vyžaduje celý rad kompetencií, z ktorých za najdôležitejšie považujeme:

- **odborno-predmetové** – dôkladná znalosť obsahu učiva predmetov, ktoré učiteľ vyučuje;
- **psychodidaktické** – vytvárať priaznivé podmienky na učenie - motivovať žiakov k poznávaniu, učeniu; aktivizovať a rozvíjať ich schopnosti, kľúčové kompetencie – informačné, učebné, kognitívne, komunikačné, interpersonálne i personálne; vytvárať priaznivú sociálnu, emocionálnu a pracovnú klímu; riadiť proces učenia sa žiakov - individualizovať ho z hľadiska času, tempa, hĺbky, miery pomoci; používať optimálne metódy, organizačné formy a materiálne prostriedky výučby atď.;
- **komunikačné** – spôsobilosť efektívne komunikovať so žiakmi, kolegami, nadriadenými, rodičmi žiakov, sociálnymi partnermi a pod.;
- **diagnostické** – validne reliabilne, spravodlivo a objektívne hodnotiť učebné výkony žiakov; zistiť ich postoje k učeniu, škole, životu, ako aj ich problémy;
- **plánovacie a organizačné** – efektívne plánovať a projektovať výučbu, vytvárať a udržiavať určitý poriadok a systém vo výučbe a pod.;
- **poradenské a konzultatívne** – poradiť študentom

pri riešení ich problémov, a to nielen študijných, atď.;

- **sebareflexívne (reflexia vlastnej práce)** – hodnotiť vlastnú pedagogickú prácu s cieľom zlepšiť budúcu činnosť.

Na získanie psychodidaktických, komunikačných, diagnostických, plánovacích a organizačných, poradenských a konzultatívnych, ako aj sebareflexívnych kompetencií, t. j. kompetencií charakterizujúcich pedagogickú spôsobilosť učiteľa, navrhujeme tieto **štandardy**:

Štandard 1

Učiteľ kvalitatívne plánuje a pripravuje vyučovací proces vo svojich aprobačných predmetoch

(Tento štandard vyjadruje minimálne akceptovateľný výkon, ktorý dokazuje, že učiteľ si osvojil plánovacie a organizačné kompetencie.)

Indikátory dosiahnutia štandardu:

- Pozná žiakov, ktorých vyučuje, ich individuálne osobitosti a možnosti: napr. učebné štýly, výrazné záujmy, nadanie, temperament, špeciálne potreby a pod.
- Didakticky transformuje vedecké fakty z objektívnej logiky príslušnej vedy do subjektívnej logiky ich osvojovania učiva žiakmi, t. j. vykonáva didaktickú analýzu učiva.
- Vyčleňuje základné a rozširujúce učivo.
- Určuje špecifické (konkrétne) ciele vyučov. procesu.
- Navrhuje kurikulum predmetov, ktoré vyučuje, a to tak, že kurikulum predmetu obsahuje: všeobecné i špecifické ciele vyučovania, kľúčové prvky učiva, časovotematický plán vyučovania, prostriedky vyučovania, zadania (projekty) žiakov, metódy preverovania a hodnotenia žiakov;
- Na jednotlivé vyučovacie jednotky si robí písomné prípravy, ktoré obsahujú zdôvodnené odpovede na tieto otázky:
 - *Prečo budem vyučovať? Aké ciele majú študenti učením dosiahnuť?* (špecifické - konkrétne ciele)
 - *Čo budem vyučovať?* (učivo)
 - *Ako získam študentov pre učenie, ako udržím ich pozornosť, aktivitu?* (motivácia)
 - *Ako budem vyučovať?* (metódy)
 - *Ako zorganizujem vyučovaciu jednotku, na aké časové úseky ju rozvrhnem?* (organizačné formy)
 - *Čím budem vyučovať?* (učebné pomôcky a didaktická technika)
 - *Ako zistím, či vyučujem tak, ako som si naplánoval, či sa študenti naozaj učia a čo som ich naučil?* (spätná väzba)
- Pripravuje vhodné učebné pomôcky a didaktickú techniku, vrátane multimediálnych a založených na moderných informačných a komunikačných technológiách.

Dôkazy dosiahnutia štandardu:

- kurikulum predmetov, ktoré učiteľ vyučuje s určením jeho podielu na ich vypracovaní (indikátory c, e);
- 3 písomné prípravy na vyučovanie, vrátane príloh, ak existujú,

- tujú, napr. priesvitky pre spätný projektor, počítačové programy a pod. (indikátory b, c, d, f, čiastočne a, g);
- hodnotenie osobnosti učiteľa a predmetov, ktoré vyučoval, žiakmi (indikátory a, b, g);
- hodnotenie učiteľa jeho kolegami (indikátory a - g);
- návrh scenára vyučovacej jednotky: adept si vylosuje na skúške učiteľskej spôsobilosti určitú tému učiva aprobačného predmetu a navrhne scenár vyučovacej jednotky (písomnú prípravu), na ktorej si žiaci majú osvojiť učivo príslušnej témy – indikátory a, b, c, d, f;
- 3 opravené a vyhodnotené didaktické testy alebo iné písomné prejavy žiakov, ktoré hodnotil učiteľ ako priemerné (indikátor g);
- prezentácia zvolenej témy učiva na PC (Power Point) – indikátor g.

Štandard 2

Učiteľ DPŠ efektívne vyučuje svoje aprobačné predmety

(Tento štandard vyjadruje minimálne akceptovateľný výkon, ktorý dokazuje, že učiteľ si osvojil psychodidaktické kompetencie.)

Indikátory dosiahnutia štandardu:

- Motivuje študentov k učeniu.
- Didakticky transformuje ciele vyučovania do operačnej reči žiakov.
- Vytvára na vyučovaní priaznivú klímu.
- Permanentne realizuje spätnú väzbu.
- Volí optimálnu štruktúru vyučovacej jednotky.
- Aktivizuje všetkých žiakov triedy, najmä prostredníctvom diferencovaného a individuálneho prístupu k žiakom.
- Rozvíja kľúčové kompetencie žiakov.
- V závislosti od cieľov, učiva, možností a schopností žiakov (ich učebných štýlov) používa optimálne vyučovacie metódy.
- V závislosti od cieľov, učiva, možností a schopností žiakov (ich učebných štýlov) i vyučovacích metód volí optimálne organizačné formy vyučovania;
- Používa vhodné učebné pomôcky a didaktickú techniku.
- Zadáva žiakom diferencované a primerané domáce úlohy.
- Efektívne využíva čas vyučovacej jednotky.
- V prípade potreby (napr. náhle zmeny podmienok vyučovania) pružne prispôbuje (modifikuje) plánované vyučovacie postupy.
- Operatívne a efektívne rieši neplánované problémy na vyučovacej jednotke (napr. disciplinárne).

Dôkazy dosiahnutia štandardu:

- videozáznamy častí vyučovacích jednotiek učiteľa, ktoré dokazujú, že aplikoval efektívne vyučovacie postupy (indikátory a - n);
- hodnotenie osobnosti učiteľa a predmetov, ktoré vyučoval žiakmi (indikátory a, b, c, d, k, l, m, n);
- hodnotenie učiteľa jeho kolegami (indikátory a - n);
- hospitačné záznamy riaditeľa školy (jeho zástupcu)

- z 3 vyučovacích jednotiek, ktoré učiteľ vyučoval (indikátory a – n);
- riešenie prípadových štúdií (podľa vylosovaných tém, indikátory a – n);
- demonštrácia psychodidaktických kompetencií (podľa vylosovaných tém, indikátory a, b, h).

Štandard 3

Učiteľ validne a reliabilne, objektívne a spravodlivo hodnotí svojich žiakov

(Tento štandard vyjadruje minimálne akceptovateľný výkon, ktorý dokazuje, že učiteľ si osvojil diagnostické kompetencie.)

Indikátory dosiahnutia štandardu:

- Vytvára pri skúšaní žiakov priaznivú klímu (minimalizuje strach, trému žiakov).
- Pravidelne monitoruje učebné pokroky svojich žiakov.
- Volí optimálne metódy skúšania a hodnotenia žiakov, ktoré majú primeranú validitu a reliabilitu, sú praktické (nenáročné na tvorbu, administráciu a vyhodnocovanie).
- Optimálne zladuje formatívne a sumatívne hodnotenie žiakov.
- Aktivizuje všetkých žiakov pri skúšaní a hodnotení.
- Zapája všetkých žiakov do procesov skúšania a hodnotenia.
- Žiakov nielen klasifikuje, ale aj slovne, objektívne a komplexne hodnotí.
- Robí príslušné opatrenia na zlepšenie prípadných neuspokojivých výkonov žiakov (napr. organizuje ich doučovanie).
- Vyhodnocuje validitu a reliabilitu použitých metód skúšania a hodnotenia a na tomto základe tieto metódy skvalitňuje.
- Zisťuje postoje žiakov k použitým metódam ich skúšania a hodnotenia.
- Výsledky skúšania a preverovania žiakov využíva na skvalitnenie svojich vyučovacích postupov.

Dôkazy dosiahnutia štandardu:

- videozáznamy častí vyučovacích jednotiek učiteľa, ktoré dokazujú, že aplikoval efektívne vyučovacie postupy (indikátory a, c, d, e, f, g,);
- hodnotenie osobnosti učiteľa a predmetov, ktoré vyučoval žiakmi (indikátory a, b, e, f, g, h, j);
- hodnotenie učiteľa jeho kolegami (indikátory a - k);
- hospitačné záznamy riaditeľa školy (jeho zástupcu) z 3 vyučovacích jednotiek, ktoré učiteľ vyučoval (indikátory a, c, e, f, g, h);
- 3 opravené a vyhodnotené didaktické testy alebo iné písomné prejavy žiakov, ktoré zadal učiteľ a ktoré hodnotil ako priemerné (indikátory f, i);
- riešenie prípadových štúdií (podľa vylosovanej témy indikátory a, c, e, h, j, k).

Štandard 4

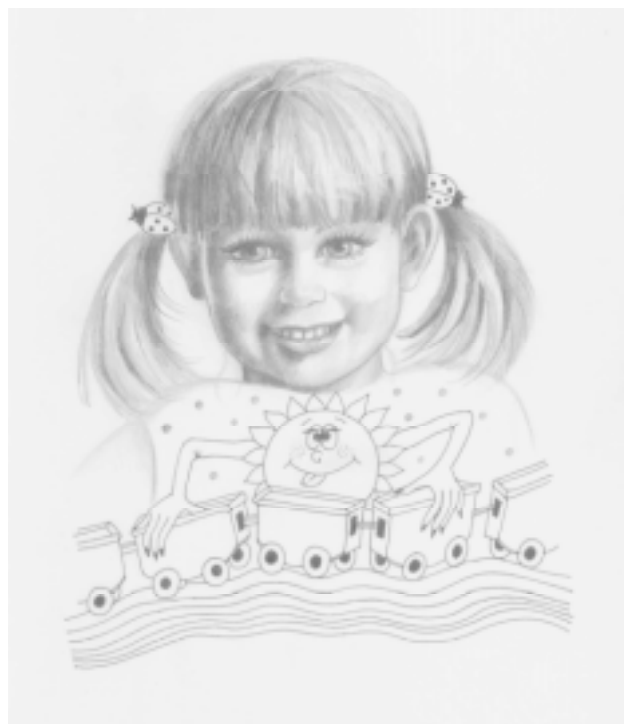
Učiteľ sa venuje svojim žiakom aj v mimovyučovacom čase

(Tento štandard vyjadruje minimálne akceptovateľný výkon,

ktorý dokazuje, že učiteľ si osvojil poradenské a konzultatívne kompetencie.)

Indikátory dosiahnutia štandardu:

- Doučuje žiakov, ktorí zaostávajú vo svojich učebných výkonoch;
- Venuje sa mimoriadne nadaným žiakom (napr. pripravuje ich na žiacke súťaže);
- Diskutuje so žiakmi aj o mimoškolských problémoch a v prípade požiadania im poradí pri riešení problémov;



Marta Rigdová: Vagóniky šťastia. 2001

- Aktívne sa zúčastňuje na mimoškolských podujatiach žiakov (napr. školské výlety, exkurzie a pod.).

Dôkazy dosiahnutia štandardu:

- hodnotenie osobnosti učiteľa a predmetov, ktoré vyučoval, žiakmi (indikátory a – d);
- hodnotenie učiteľa jeho kolegami (indikátory a - d).

Štandard 5

Učiteľ efektívne komunikuje s kolegami, rodičmi žiakov a inými osobami – partnermi školy

(Tento štandard vyjadruje minimálne akceptovateľný výkon, ktorý dokazuje, že učiteľ si osvojil komunikačné kompetencie.)

Indikátory dosiahnutia štandardu:

- Efektívne komunikuje a vytvára pozitívne vzťahy s rodičmi žiakov a inými partnermi školy (napr. budúci zamestnávateľia absolventov školy, predstavitelia obce a pod.) tak, aby títo podporovali vzdelávanie ich detí a školu;
- Pravdivo a s taktom informuje rodičov o prospechu a správaní ich detí, v prípade potreby dáva rodičom užitočné rady, ako zlepšiť prospech či správanie ich detí;

- c) Vytvára harmonické vzťahy v kolektíve zamestnancov školy, nenásilne rieši prípadné interpersonálne problémy a konflikty na pracovisku;
- d) Efektívne spolupracuje s kolegami, učí sa s nimi a od nich.

Dôkazy dosiahnutia štandardu:

- hodnotenie učiteľa jeho kolegami (indikátory a - d).

Štandard 6

Učiteľ sa aktívne podieľa na zvyšovaní kvality práce školy

(Tento štandard vyjadruje minimálne akceptovateľný výkon, ktorý dokazuje, že učiteľ si osvojil plánovacie a organizačné, ako aj sebareflexívne kompetencie.)

Indikátory dosiahnutia štandardu:

- a) Validnými a reliabilnými prostriedkami získava informácie od partnerov (zákazníkov – žiakov, ich rodičov, odoberateľov absolventov školy) o ich miere spokojnosti, požiadavkách a názoroch na výchovu a vzdelávanie. Získané informácie využíva na zvýšenie kvality výchovy a vzdelávania na škole;
- b) Aktívne sa zapája a podporuje spoločné projekty (v rámci predmetovej komisie, krúžku kvality i školy) zamerané na problematiku zvyšovania kvality výchovy a vzdelávania;
- c) Permanentne zvyšuje kvalitu svojho vyučovania, najmä aplikáciou moderných a efektívnych prostriedkov vyučovania a realizáciou akčného výskumu;
- d) Pravidelne vykonáva sebahodnotenie a na jeho základe skvalitňuje svoje učiteľské pôsobenie.

Dôkazy dosiahnutia štandardu:

- charakteristika aktivít učiteľa a dokumenty potvrdzujúce tieto aktivity (indikátor a - d);
- hodnotenie učiteľa jeho kolegami (indikátory a - d).

Štandard 7

Učiteľ systematicky reflektuje svoju učiteľskú prácu

(Tento štandard vyjadruje minimálne akceptovateľný výkon, ktorý dokazuje, že učiteľ si osvojil sebareflexívne kompetencie.)

Indikátory dosiahnutia štandardu:

- a) Systematicky vyhodnocuje svoje učiteľské skúsenosti a na základe tohto hodnotenia skvalitňuje svoje učiteľské pôsobenie;
- b) Sleduje a reaguje na zmeny, na nové požiadavky a prispôsobuje im, resp. inovuje, svoje učiteľské pôsobenie, napr. TQM – komplexný manažment kvality, informačné a komunikačné technológie a pod;
- c) Aktívne sa zapája do ďalšieho vzdelávania učiteľov;
- d) Zdokonaľuje svoju filozofiu výchovy a vzdelávania na základe svojich skúseností a prehľbujúceho sa chápania teórie;
- e) Vypracúva a realizuje plán svojho profesijného rastu a zdokonaľovania;

- f) Obohacuje svoje vedomosti hospitáciami u kolegov, na školách, pre ktoré pripravuje študentov, účasťou na rôznych vzdelávacích podujatiach, realizáciou spätnej väzby o svojej práci od študentov, samoštúdiom atď.

Dôkazy dosiahnutia štandardu:

- plán osobného profesijného rozvoja obsahujúceho aj sebahodnotenie (indikátory a, b, c, e, f);
- písomné vyjadrenie adepta filozofie vyučovania na základe reflexie doterajšej pedagogickej praxe (indikátory a, b, d);
- dokumentovanie zmien v učiteľových vzdelávacích postupoch za posledné 2 roky (indikátory a, d);
- zoznam vzdelávacích podujatí, na ktorých sa učiteľ zúčastnil v posledných troch rokoch a zoznam literatúry, ktorú za toto obdobie prečítal (indikátor c);
- hospitačné záznamy z vyučovacích jednotiek, na ktorých učiteľ posledné 2 roky hospitoval (indikátor f).

Na priznanie učiteľskej spôsobilosti odporúčame realizovať skúšku v tejto podobe:

1. **Predloženie portfólia** (súboru vybraných dokumentov a prác adepta, uchádzača o priznanie učiteľskej spôsobilosti) skúšobnej komisii a **rozhovor**, v ktorom adept zodpovie na otázky skúšobnej komisie vzťahujúce sa najmä na vysvetlenie jednotlivých položiek portfólia, obhajobu ich správnosti a pod., čím poskytne dôkazy o dosiahnutí jednotlivých štandardov. V rozhovore by mal adept preukázať aj hĺbku a šírku chápania učiteľského povolania.

Portfólio obsahuje:

- kurikulum predmetov, ktoré adept vyučuje (poskytuje dôkazy o dosiahnutí indikátorov c, d, e štandardu 1);
- videozáznamy častí vyučovacích jednotiek adepta, ktoré dokazujú, že aplikoval efektívne vyučovacie postupy (poskytujú dôkazy o dosiahnutí indikátorov a – n štandardu 2);
- hodnotenie osobnosti adepta a predmetov, ktoré vyučuje žiakmi (poskytuje dôkazy o dosiahnutí indikátora a štandardu 1; indikátorov a, b, c, d, k, l, m, n), štandardu 2; indikátorov a, b, e, f, g, h, j štandardu 3);
- hodnotenie adepta jeho kolegami a vedením školy (poskytuje dôkazy o dosiahnutí indikátorov a – g štandardu 1; indikátorov a – n štandardu 2; indikátorov a – k štandardu 3; indikátorov a – d štandardov 4, 5, 6);
- 3 písomné prípravy na vyučovanie, vrátane príloh, ak existujú, napr. priesvitky pre spätný projektor, počítačové programy a pod.; (dôkazy o dosiahnutí indikátorov b, c, d, e, čiastočne aj indikátorov a, g štandardu 1);
- 3 opravené a vyhodnotené didaktické testy alebo iné písomné prejavy žiakov, ktoré zadal adept a ktoré hodnotil ako priemerné (dôkazy o dosiahnutí indikátora g štandardu 1 a indikátora i štandardu 3);
- písomné vyjadrenie filozofie vyučovania adepta na základe reflexie doterajšej pedagogickej praxe (poskytuje dôkazy o dosiahnutí indikátorov a, b, d štandardu 7);
- prezentácia zvolenej témy učiva na PC (Power Point);

podľa zvolenej témy poskytnú dôkazy o dosiahnutí indikátorov štandardu 2;

- plán osobného profesijného rozvoja adepta obsahujúceho aj sebahodnotenie (dôkazy o dosiahnutí indikátorov a, b, c, e, f štandardu 7);
- hospitačné záznamy riaditeľa školy (jeho zástupcu) z 3 vyučovacích jednotiek, ktoré adept vyučoval (dôkazy o dosiahnutí štandardov 2 a 3).

2. Riešenie 2 prípadových štúdií (aplikácia situáčnej metódy) zameraných na pedagogické problémy (napr. konflikt učiteľa a žiaka, disciplinárne problémy, pomoc zaostávajúcemu alebo nadanému žiakovi a pod.). Adept tým poskytne dôkazy o dosiahnutí indikátorov štandardov 2, 3, 4, 5, 6 - podľa druhu vylosovaných námetov prípadových štúdií.

3. Tvorba scenára vyučovacej jednotky: adept si vylosuje určitú tému učiva aprobačného predmetu a násled-

ne navrhne scenár vyučovacej jednotky (písomnú prípravu), na ktorej si žiaci majú osvojiť učivo príslušnej témy. Poskytnú tým dôkazy o dosiahnutí štandardu 1.

4. Demonštrácia psychodidaktických kompetencií: adept v krátkom 3 až 5 minútovom vystúpení demonštruje svoje psychodidaktické kompetencie, napr. demonštruje, ako motivuje žiakov, vysvetlí nejaký pojem a pod., čím poskytne (v závislosti od témy demonštrácie) dôkazy o dosiahnutí indikátorov štandardu 2. Tému demonštrácie (prezentácie) si vylosuje.

Hodnotenie adeptov na skúške učiteľskej spôsobilosti je overujúce (CR). Hodnotí sa absolútny výkon adeptov, či dosiahli štandard 1 – 7 alebo nie, na čom sa musí zhodnúť v tajnom hlasovaní väčšina členov skúšobnej komisie. Výsledné hodnotenie je binárne: vyhovel – nevyhovel.

BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY:

ATE Standards for Teachers Educator [online]. [cit. 2002-06-17]. Dostupné na internete: <<http://www.siu.edu/~ate/standards/atestand.html>>.

Schoonover Associates: Competency Q&A.[online]. 2001. [cit. 2002-08-04]. Dostupné na internete: <<http://www.schoonover.com/resource/Center/Q-A.htm>>.

TUREK, I. 2001. Vzdelávanie učiteľov pre 21. storočie. Bratislava : MC, 2001. ISBN80-8052-112-3.

Vyhľadiska Ministerstva školstva SR o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov číslo 41. Zbierka zákonov č. 41/1996.

Summary: The author presents a draft of standards of pedagogic capacity that is based on a model of teacher competencies. The article should elicit a discussion about this topic.

NIEKOĽKO MYŠLIENOK O VYUČOVANÍ BIOLÓGIE NA GYMNÁZIU

Benedikt Gullach - Eleonóra Gullach, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Anotácia: Učebné osnovy a učebnice biológie pre rôzne typy gymnázií - niekoľko postrehov získaných na základe ich štúdia a porovnávania.

Kľúčové slová: vyučovanie biológie, učebné osnovy, učebnice biológie, ciele vyučovania, experiment a exkurzia vo vyučovaní biológie, maturitná skúška, prijímacia skúška

Štruktúra gymnázia

Rôzne typy gymnázií (4-, 5-, 6- alebo 8-ročné), podľa nášho názoru, môžu spôsobiť niektoré problémy v administrácii a tiež zmätok v názoroch o tom, čo by malo byť cieľom vyučovania (napríklad biológie) na úrovni gymnázia.

Vzniká otázka: Je možné vybudovať všeobecný štandard, keď školy sú rôzne a učiteľ musí pracovať s rôznymi učebnými osnovami pre rovnakú úroveň školy a rovnaký predmet, alebo s rôznymi vyučovacími systémami a učebnicami?

Ak porovnáme 8-ročné gymnázium so 4-ročným zistíme, že v prvom type preberajú žiaci podľa učebných osnov (máme na mysli len biológiu) tematický celok „Biológia človeka“ vo veku 16-17 rokov, zatiaľ čo žiaci druhého typu budú rovnaký tematický celok preberať vo veku 17-18 rokov.

Ak sme si vedomí toho, aká je zrelosť mladých ľudí, potom je nepochopiteľné, prečo učebné osnovy pre tieto dva typy školy navzájom nekorešponujú. Uvažujem nad

tým, či by nebolo vhodnejšie – a zároveň aj ľahšie – vybrať **jeden typ gymnázia** a potom urobiť **diferenciáciu v rámci tohto typu**.

Súčasný stav totiž pripomína situáciu, ako keby sme chceli sedieť medzi dvoma stoličkami.

Učebné osnovy biológie

Učebné osnovy pre rôzne typy gymnázia sú veľmi rozsiahle. Každá časť je vypracovaná do detailov najmä učebné osnovy pre 8-ročné gymnázium, čo nenecháva veľa priestoru pre predstavivosť učiteľa, ani pre žiakov. Domnievame sa, že odkazy by mohli byť stručnejšie, tým prehľadnejšie aj pre študentov.

Každý žiak pravdepodobne nedostane kópiu rozsiahlych učebných osnov, ktoré sú asi len pre učiteľa, čo je tiež dosť zvláštne, pretože práve žiak je ten, kto sa musí učiť. Možno to porovnať so situáciou, keď by si zákazník kúpil nové auto,

ale bez návodu na obsluhu, pretože ten je určený len pre obchodníka?!

Počas nášho štúdia učebných osnov pre rôzne typy gymnázií sme pri hlavných cieľoch vyučovania biológie nenašli žiadnu poznámku o tom, že **biológia je experimentálna veda a experimenty i exkurzie do prírody sú integrovanou súčasťou vyučovania**.

Niekoľko poznámok sa vyskytuje v texte pri ekológii rastlín, ale túto informáciu považujeme za tak dôležitú v modernom vyučovaní biológie, že by mala byť umiestnená hneď za hlavnými cieľmi, pri ktorých sme tiež vôbec nenašli poznámku o tom, že **biologické problémy v prírode a v spoločnosti (vplyv človeka na prírodu) by mali mať dôležité miesto vo vyučovaní**.

Napriek tomu, že učebné osnovy sú napísané v roku 1996 (učebné osnovy pre gymnáziá – osemročné štúdium) a 1997 (učebné osnovy pre gymnáziá – štvorročné štúdium), nie je v nich spomenutá napríklad **Agenda 21** (svetová konferencia v Rio de Janeiro roku 1992), ktorá **by mala byť integrovaná vo vyučovaní biológie**.

Veľmi málo učebníc (pozri A, B, C – uvedené neskôr), ktoré sú dostupné, presne sledujú učebné osnovy (A, B), a preto, podľa našej mienky, nie sú **aktuálnym materiálom** na vyučovanie súčasnej biológie na začiatku tretieho milénia.

Fakt, že učebnice dôsledne sledujú učebné osnovy, nie je až tak prekvapujúci, pretože sa zdá, že učebné osnovy aj učebnice napísala rovnaká skupina ľudí z Univerzity v Bratislave alebo zo Štátneho pedagogického ústavu.

Preskúmané učebnice:

- A.** • LENOCHOVÁ, Mária a kolektív: Biológia pre 1. ročník, 1984.
 • BAŠOVSKÁ, Mária a kolektív: Biológia pre 2. ročník, 1985, 6. vydanie. 1998.
 • STLOUKAL, Milan a kolektív: Biológia pre 3. ročník, 1985, 5. vydanie. 1998.
- B.** • UŠÁKOVÁ, Katarína: Biológia pre gymnáziá 1, 1999.
 Biológia pre gymnáziá 2, 2000.
 Biológia pre gymnáziá 3, 2001.
 Biológia pre gymnáziá 4, 2002.

Ostatné časti série, pokiaľ sme informovaní, ešte neboli publikované.

C. KVASNIČKOVÁ, Danuše a kolektív:

- Biológia pre 1. ročník osemročných gymnázií. Praha : FORTUNA, 1997; Bratislava : SPN, 1997.
- Biológia pre 2. ročník osemročných gymnázií. Praha : FORTUNA, 1998; Bratislava : SPN, 1998.
- Biológia pre 3. ročník osemročných gymnázií. Praha : FORTUNA, 1997; Bratislava : SPN, 2000.
- Biológia pre 4. ročník osemročných gymnázií. Praha : FORTUNA, 1997; Bratislava : SPN, 2001.

Ostatné časti série C, podľa našich informácií, ešte neboli vydané. Práve tieto učebnice (C) predstavujú veľmi dobrý materiál na vyučovanie biológie, okrem iného aj kvôli

tomu, že obsahujú veľa dobrých a aktuálnych príkladov a ilustrácií a aj textové časti sú vhodne usporiadané.

Vzniká otázka: Prečo takéto učebnice nenapísali aj slovenskí učitelia biológie, prečo nevyšli aj na Slovensku?

V súvislosti s dostupnými učebnicami a učebnými osnovami, máme niekoľko poznámok. Ak študujete učebné osnovy pre 4-ročné gymnázium, zistíte, že žiak v prvom roku učenia sa biológii využije 40 hodín z dostupných 99 hodín na „biológiu rastlín“ a „systém rastlín“. Je to takmer 50% z celkovej dotácie času! V druhom roku študent využije 52 hodín z dostupných 99 hodín na „biológiu živočíchov“ a „systém živočíchov“. Je to viac než 50 % z celkovej dotácie! Znamená to, že 92 hodín, (alebo takmer celý školský rok) sa použije na memorovanie učebného materiálu a len 7 hodín v treťom ročníku na „ekológiu živočíchov“. V modernom vyučovaní biológie sa predpokladá skôr opačný pomer! Prečo to tak nie je?

Sme si vedomí, že je možné učiť viac ekológie, ale potom len na **nepovinnnej báze** (pozri Učebné osnovy gymnázia – nepovinné predmety, jún 1999). Pokladáme to za veľmi zvláštne, prečo toto vyučovanie prebieha mimo rámca povinných hodín biológie. Možno to prirovať k preberaniu nukleárnej fyziky mimo povinných hodín fyziky.

Ďalším problémom siedmich hodín ekológie je fakt, že táto dotácia sa využije na prebratie asi šesťdesiatich strán ekológie v učebnici zo série A. V učebniciach série B nie je ekológia vôbec začlenená.

Mali sme možnosť prezrieť si dve knihy o ekológii (v mäkkej väzbe) napísané pre 8-ročné gymnázium a ekologickú učebnicu Základy ekológie od D. Kvasničkovskej, (Praha 1991), preloženú do slovenčiny roku 1991 (87 strán), ktoré sa používajú ako náhrada za to, čo ešte nebolo vydané.

Videli sme aj výbornú knihu, vydanú nedávno, tiež od D. Kvasničkovskej a kol., s názvom Životné prostredie. Nanešťastie je to pre učiteľov a nie pre študentov.

Ďalší otáznik: „trstenicové“ vzdelávacie štandardy, publikované paralelne k učebným osnovám a hovoriace takmer to isté. Na aký účel slúžia? Podľa nášho názoru ich treba zrušiť, veď už nepoužívame trstenicu v škole – alebo áno?

Vzniká tu otázka: **Je toto zodpovedný prístup k vyučovaniu biológie v roku 2003?**

Dominancia univerzity

Kontrola, monopolizácia, centralizmus a prijímacie pohovory – to sú len niektoré z prekážok, ktoré zabraňujú renesancii vyučovania (biológie) na našej škole.

Dominancia univerzít a ich vplyv na celú edukáciu mimo univerzity je nedemokratickým, stredovekým a nepriateľným javom v demokratickej spoločnosti na začiatku nového milénia.

Prijímacie skúšky, ktoré študenti musia absolvovať následne po zložení maturitnej skúšky, len aby sa dostali na univerzitu, sú tiež priam katastrofou. Táto skúška vytvára na gymnázium situáciu, ktorá je de facto neúnosná. Vytvára

strach a úzkosť nielen medzi študentmi, ale aj učiteľmi a rodičmi, čo spôsobuje, že je takmer nemožné uskutočňovať to, čo Komenský považoval za zdravú a radosnú školu (pozri Schola ludus).

Študenti sa obávajú svojich učiteľov kvôli mnohým testom a známkam, ktorými kontrolujú, či ich pamäť funguje alebo nie. Učitelia sa obávajú vyššie postavených autorít (napríklad univerzity a Ministerstvo školstva) a rodičia zasa toho, či sa ich deti dostanú na univerzitu alebo nie. Z nášho pohľadu je to **plytvanie časom** pre učiteľov z univerzít, **plytvanie časom** pre učiteľov gymnázií a **plytvanie časom a energiou** pre študentov, **plytvanie časom a peniazmi pre spoločnosť!**

Iná je už vec v tom ohľade, či je to plytvanie peňazí pre učiteľov, ktorí pripravujú študentov v špeciálnych kurzoch, len aby dostali správne známky na správnych skúškach. V podstate ide naozaj o plytvanie vzácnym časom, ktorý by mohol byť využitý omnoho pozitívnejším a konštruktívnejším spôsobom!

Existuje ešte aj iný problém. Učitelia na univerzite a učitelia na gymnáziu sú fakticky kolegami – sú vzdelávaní na tom istom mieste - na univerzite. No napriek tomu, obrazne povedané vysokoškolskí učitelia „montujú vysokého koňa“ smerom ku svojim kolegom na gymnáziu, kde študenti pod dohľadom učiteľov z iných škôl zložili maturitnú skúšku a ako dôkaz dostali maturitné vysvedčenie, ktoré však nie je uznané ako vysvedčenie oprávňujúce na prijatie na univerzitu, **čo by v skutočnosti uznané malo byť.**

Univerzity môžu povedať: maturitná skúška nie je tým, čím by mala byť, pretože študenti nie sú hodnotení dostatočne objektívne. V skúšobnej komisii je len jeden učiteľ z inej školy, ktorý je kompetentný len pre jeden alebo dva predmety – čo teda robiť?

Očividne to znamená, že kolegovia z univerzity nepovažujú svojich kolegov zo stredných škôl za dostatočne kompetentných na zhodnotenie svojich vlastných študentov, ktorých učili niekoľko rokov. To však nedáva zmysel. Alebo existuje iné vysvetlenie? **Potrebujú potom vôbec toto vysvedčenie absolventi gymnázia?**

Existujúcu situáciu pokladáme za absurdnú a veríme, že nový model maturity, ktorý zahrňuje tzv. internú a externú formu maturity, túto situáciu zmení..

Škola – biológia a príroda

Pri štúdiu učebných osnov biológie sme nenašli odporúčanie robiť exkurzie do prírody kvôli štúdiu a skúmaniu skutočného materiálu, aby žiaci nesedeli len v triede s učebnicou, s výnimkou tematického celku 19 – Ekológia živočíchov (zmienka o vyučovaní v prírode v okolí školy) - a to je všetko. Zdá sa nám, že takéto vyučovanie biológie je založené väčšinou na memorovaní teoretických vedomostí, a nie na praktickej skúsenosti v prírode. Príčinou môže byť nedostatok času kvôli tomu, že je potrebné zvládnuť memorovanie vedomostí, aby študenti zložili maturitu

a prijímacie skúšky na univerzitu.

V skutočnosti však to nie je kvantita vedomostí, na ktorej záleží. Túto formu vedomostí môžeme bez problémov získať z kníh v knižniciach – ide predovšetkým o **kvalitu praktickej skúsenosti**, na ktorej záleží, zvlášť po skončení a opustení školy. Ako povedal Komenský, „**nestačí len vedieť, musíte byť aj schopní!**“

Veľa skúseností nemožno získať z kníh, ale len prácou s prírodou samotnou a s jej zložkami – ináč povedané, riešením biologických problémov.

A tu sme pri kritickom bode! Preštudovali sme a spočítali počty hodín priradených k tzv. „praktickým cvičeniam“ v 5., 6., 7. a 8. ročníku osemročného gymnázia a v 2., 3. a 4. ročníku bežného štvorročného gymnázia. Zistili sme nasledovnú štatistickú údaj:

Pre 53 praktických cvičeniach, ktoré, ak sú vyznačené v zátvorkách, nemusia mať s veľkou pravdepodobnosťou nič spoločné s uskutočnením experimentov, je dotácia nasledovná:

Počty hodín praktických cvičení pre gymnázium		
8-ročné	4-ročné	náplň hodín
10	10	mikroskopovanie (kvalitatívne pozorovanie)
8	10	film, video alebo diafilm (kvalitatívne pozorovanie)
8	8	referáty
5	6	práca s literatúrou, atlasmi a pod.
8	8	určovanie (kvalitatívne pozorovanie)
1	2	precvičovanie a prehľbovanie vedomostí
1	1	praktické cvičenie v teréne

Pri zvyšných 18 hodnách praktických cvičení je ťažké porozumieť z učebných osnov, koľko je z nich reálnych experimentov, kde je realizovaná myšlienka kvantitatívnych meraní v biológii, či sa učebné osnovy odvolávajú na pozorovanie žijúceho materiálu alebo nie (spomenuté pod tematickým celkom č.17 „Systém a fylogénza živočíchov“).

Za zvláštne považujeme to, že práve komisia pre učebné osnovy rozhoduje o tom, ktoré cvičenia môžu učitelia a žiaci uskutočňovať v spojení s teoretickým textom. Podľa nášho názoru má toto právo rozhodovania len učiteľ a jeho žiaci.

Pre všetky spomenuté praktické cvičenia je navrhnutých 72 hodín z celkovej dotácie 164 hodín, čo predstavuje 45 % obsahu. Považujeme za výborné mať k dispozícii takéto množstvo hodín na praktickú prácu, ale skôr by sme uprednostnili využiť čas iným spôsobom – **na reálne experimenty**, pretože sa nám zdá, že komisia pre učebné osnovy zabudla, **že biológia je experimentálna veda.** Žiak by mal absolvovať vyučovanie, ktoré mu dáva príležitosť rozvíjať kreativitu a stať sa

kompetentným a skúseným žiakom, nie **papagájom či kráčajúcou encyklopédiou**.

Škola - biológia a spoločnosť

Vyučovanie biológie na našom gymnáziu sa zdá byť niečím, čo prebieha väčšinou vnútri „krabice“, nazývanej škola. Samozrejme, vždy sa nájdu učitelia biológie, ktorí používajú a budú používať prírodu viac než ostatní a vezmú svojich študentov do prírody toľkokrát a na toľko času, koľko im to umožní rozvrh hodín. **Ale vo všeobecnosti sa zdá, že vyučovanie má malý alebo žiadny vzťah k vonkajšiemu svetu – prírode, prostrediu a najmä k spoločnosti.**

Na druhej strane musia žiaci zvládnuť množstvo taxonómie, anatómie spolu s fyziológiou rastlín a živočíchov. Koľko skúseností získajú žiaci o tom, ako funguje čistička odpadových vôd, ako likviduje dymiaci továreň alebo elektráreň svoj odpad, ako sa ľudom a zastupiteľstvám miest a obcí darí likvidovať odpad a aký dopad to má na prírodu a životy obyvateľov? Čo budú vedieť o praktickej ochrane prírody – ako funguje a aké sú výsledky?

Summary: The authors point out discrepancies in biology curriculum and its heavy focus on theory compared to practical skills. They criticize a dominant role of universities and its impact on the system of education as a whole.

Toto by malo byť tiež uvedené pod hlavnými cieľmi biológie - a nielen ako vedľajšia poznámka.

Jedného dňa môžu niektorí zo študentov pracovať ako starostovia alebo primátori, inžinieri, politici, farmári a pod. – budú mať vedomosť o zatriedovaní živočíchov a rastlín, ale nebudú vedieť, čo je to Agenda 21 a Brudtlandská správa a aký je význam týchto dokumentov.

V učebných osnovách sa tiež uvádza, že jedným z hlavných cieľov je to, aby bol študent vedený k poznaniu prírody a k jej ochrane - ako sa to má ale dosiahnuť vo vyučovaní biológie, o tom sa už, žiaľ, v učebných osnovách nehovorí. **Sme presvedčení, že práve na uvedené fakty by mal byť kladený dôraz – namiesto plytvania časom počítaním kvetných častí u kapustovitých rastlín z čeľade Cruciferae (Brassicaceae).**

Krédo doby

*Mať hromadu nedostatkov
radšej ako nie dosť statkov.*

J. Bily

VZŤAH ŽIAKOV K VYUČOVANIU PRÍRODOPISU (UČIŤ TRADIČNÝM ALEBO NETRADIČNÝM SPÔSOBOM?)

Danica Baranová, Základná škola Spišské Podhradie

Anotácia: *Analýza výsledkov prieskumu venovanému vzťahu žiakov k vyučovaniu prírodopisu na základnej škole. Nevyhnutnosť poskytnúť žiakom dostatočný priestor na sebarealizáciu a vzájomnú diskusiu. Nové trendy vo vyučovaní – ako prostriedok rozvíjania komunikačných zručností žiakov a podpory tvorivosti a kritického myslenia žiakov.*

Kľúčové slová: *vyučovanie prírodopisu, inovácia, komunikačné zručnosti, tvorivosť, kritické myslenie žiakov*

Každý žiak je jedinečný a neopakovateľný. Každý má teda iný spôsob poznávania, vzťah k vyučovaniu predmetu a stupeň samostatnosti, preto sme si položili otázku:

Aký je vzťah žiakov k vyučovaniu prírodopisu na 2. stupni základnej školy?

Vzťah k vyučovaniu prírodopisu sme zisťovali dotazníkovou metódou v kombinácii s projekčnou metódou (*dopĺňanie viet žiakmi*), riadeným rozhovorom so žiakmi, ako aj pozorovaním z vyučovacích hodín. **Cieľom nášho prieskumu** bolo zistiť, či:

- skutočne inovačné metódy podporujú kritické myslenie u žiakov;
- sa u žiakov prejavujú tvorivé schopnosti a žiaci dokážu problémové úlohy aj tvorivo riešiť;
- dokážu pracovať s náučnou literatúrou a náučným textom;

- sa zlepšuje komunikácia medzi učiteľom a žiakom a žiaci prejavujú väčší záujem o preberané učivo;
- sa tešia na hodiny prírodopisu, keď sa na hodinách vedie rozprava a realizujú sa rôzne aktivity.

Na základe stanoveného cieľa sme si vytýčili nasledovné **hypotézy**:

- H - 1:** Predpokladáme, že skutočne inovačné metódy podporujú tvorivosť a kritické myslenie u žiakov.
- H - 2:** Domnievame sa, že pri využívaní nových učebných foriem a postupov sú žiaci komunikatívnejší, aktívnejší a tešia sa na ďalšiu vyučovaciu hodinu.
- H - 3:** Predpokladáme zvýšenú aktivitu na hodinách prírodopisu a u slabších žiakov.
- H - 4:** Nazdávame sa, že sa u žiakov prejaví environmentálne cítenie a dokážu medzi sebou diskutovať o ekologických problémoch a navrhovať nové riešenia.

H - 5: Predpokladáme, že vzťah žiakov k vyučovaciemu predmetu prírodopisu je kladný.

Dotazník i rozhovor patria k metódam získavania faktov, informácií prostredníctvom subjektívnych výpovedí (Turek, 1990, s. 36), pomocou ktorých dospejeme k záverom. Nazdávame sa, že uvedené metódy sú pre žiakov 2. stupňa základnej školy nenáročné a vekuprimerané.

Vzorku nášho prieskumu tvorili žiaci 6. – 9. ročníkov základných škôl (chlapci a dievčatá) vekovej kategórie 12 – 15 rokov v okrese Levoča. Získali sme odpovede od 125 žiakov, z toho 71 žiakov (56,8%) tvorilo skupinu A a 54 žiakov (43,2%) skupinu B. Z hľadiska pohlavia vzorku A tvorilo 39 (58,4%) dievčat a 32 (41,6%) chlapcov. Vzorku B tvorilo 34 (63%) dievčat a 20 (37%) chlapcov.

V skupine A sa využívajú v edukačnom procese **netradičné (inovačné) metódy**, kým v skupine B sa vyučuje **tradičným (klasickým) spôsobom**. Dotazník pozostával z 12 otázok s alternatívami, z ktorých si žiaci vybrali vždy len jednu odpoveď, ktorá najviac vystihovala ich názor. V závere dotazníka projekčnou metódou (*dopĺňanie viet*) žiaci dotvárali nedokončené 3 vety.

Na 1. otázku z dotazníka „*Tešíš sa na vyučovacie hodiny prírodopisu?*“ 81,7% žiakov skupiny A prejavilo mimoriadnu radosť z vyučovania skúmaného predmetu na rozdiel od skupiny B, ktorá vyjadrila svoju radosť iba v 50%. V skupine B 48,1% žiakov sa na predmet teší len niekedy a 1,9% sa neteší vôbec. V skupine A 2,8% žiakov sa na vyučovanie vôbec neteší a 15,5% žiakov niekedy áno, inokedy nie.

Na 2. otázku „*Na hodinách prírodopisu mám radosť, keď...?*“ 80,3% žiakov skupiny A tvrdí, že radi diskutujú o téme a 14,1% žiakov zase majú radosť, keď rozpráva len učiteľ. Zo skupiny B 48,2% žiakov rado diskutuje o téme a 22,2% chce, aby rozprával len učiteľ. Zaujímavosťou v tejto skupine je, že 29,6% žiakom je to jedno, kým v skupine A takéto tvrdenie vyznačilo 5,6% žiakov.

Na 3. otázku „*Na hodine rád(a) pracujem?*“ boli nasledujúce odpovede: 81,7% žiakov skupiny A a 74,1% žiakov skupiny B radi pracujú v skupine, 11,3% žiakov A skupiny a 18,5% žiakov B skupiny radšej pracujú samostatne. Zo skupiny A 7% žiakov a zo skupiny B 7,4% žiakov je to jedno, či pracujú samostatne alebo v skupinách.

Zo skupiny A na 4. otázku „*Po vysvetlení učiva netradičným spôsobom, dané učivo si?*“ 57,7% žiakov tvrdí, že si učivo ľahšie zapamätá, 11,3% žiakov ťažšie a 31% žiakov nevidí v tom rozdiel. Zo skupiny B na danú otázku až 83,3% žiakov odpovedalo, že daný netradičný spôsob vyučovacích hodín nevie posúdiť. Zaujímavé bolo zistenie, že 16,7% žiakov sa nevyjadrilo k danej otázke.

Na otázku č. 5, „*Ako dlho sa pripravuješ doma na hodinu prírodopisu?*“ 43,7% žiakov skupiny A odpovedalo, že menej ako 15 minút, také isté percento žiakov sa na hodiny pripravuje od 15 do 30 minút a len 2,7% žiakov sa učí dlhšie ako 30 minút. V skupine B 38,9%

žiakov sa pripravuje na vyučovanie menej ako 15 minút, 55,6% žiakov od 15 – do 30 minút a len 5,5% žiakov dlhšie ako 30 minút.

Na 6. otázku „*Pri príprave na vyučovanie používaš?*“ 56,3% žiakov skupiny A odpovedalo, že používa poznámky v zošite, 42,3% žiakov učebnicu a poznámky a len 1,4% žiakov len učebnicu. 61,1% žiakov skupiny B používa učebnicu a poznámky, 37% poznámky v zošite a 1,9% žiakov len učebnicu.

Zaujímavé boli aj odpovede žiakov, pri ktorých sa zistovala ich tvorivosť. Na 7. otázku „*Tvoríš rád(a) na hodine „päťveršíky“ o zvieratkách?*“ 53,5% žiakov skupiny A potvrdilo, že tvorí veršičky rado, ale našli sa aj takí žiaci, ktorí ich neradi píše (21,1%) a 25,4% žiakov tvorí veršičky niekedy rado, inokedy nie. Z tejto skupiny ani jeden žiak nezaznačil odpoveď *neviem, ako sa tvoria „päťveršíky“*. V skupine B až 74,1% žiakov sa priklonilo k odpovedi *neviem, ako sa tvoria „päťveršíky“*, ale 14,8% žiakov vyznačilo odpoveď typu *nerád(a) tvorím „päťveršíky“*, 7,4% žiakov odpoveď typu, že rado tvorí a 3,7% žiakov tvrdí, že niekedy rado, inokedy zasa nie.

Na 8. otázku „*Si rád(a), ak môžeš okrem iného výtvarne prezentovať svoje nápady?*“ väčšina žiakov skupiny A – 74,6% a skupiny B – 90,7% tvrdí, že mimoriadne rado svoje nápady prezentuje výtvarne, ale v skupine A 25,4% žiakom sa vôbec nechce výtvarne prejavovať, kým v skupine B je to len 9,3% žiakov. K alternatíve niekedy áno, inokedy nie, sa nevyjadril nikto.

Na 9. otázku „*Máš rád(a) príbehy o zvieratkách?*“ 93% žiakov skupiny A a 92,6% žiakov skupiny B potvrdilo, že rado počúva príbehy o zvieratkách. Len 7% a 7,3% žiakov vyznačilo zápornú odpoveď.

Na 10. otázku „*Vedel(a) by si vytvoriť príbeh, ekorozprávku o zvieratkách?*“ v skupine A 54,9% žiakov tvrdí, že áno, 43,7% možno áno, možno nie a len 1,4% žiakov si myslí, že by to nedokázali urobiť, kým v skupine B až 88,9% odpovedí bolo *možno áno, možno nie*, 7,4% žiakov by dokázalo vytvoriť a 3,7% žiakov by si netrúfalo vytvoriť príbeh alebo ekorozprávku.

Skoro v zhode bola odpoveď na 11. otázku „*Zdajú sa ti hodiny prírodopisu nudné?*“ Zo skupiny A 64,8% a 66,7% žiakov skupiny B nepovažuje hodiny prírodopisu vôbec za nudné, pre 33,8% žiakov skupiny A sú niekedy nudné, inokedy zasa zaujímavé a pre 1,4% sú väčšinou nudné. V skupine B 33,3% žiakov sa prikláňa k tvrdeniu, že niekedy sú nudné, inokedy zasa zaujímavé.

Veľmi zaujímavé boli tiež odpovede na 12. otázku „*Chceš, aby sa vyučovalo „zábavnou“ formou?*“ 81,7% žiakov skupiny A chce, aby sa vyučovalo „zábavnou“ formou, 9,9% žiakov nechce, aby sa tak vyučovalo a 8,4% žiakom je jedno, ako sa bude vyučovať. Zo skupiny B 74,1% žiakov zhodne tvrdí, že chcú, aby sa vyučovalo „zábavnou“ formou, 7,4% žiakov nechce také vyučovanie a 18,9% žiakom z danej skupiny je jedno, ako sa bude vyučovať.

Vetu „*Na hodine prírodopisu nemám rád(a)...*“ doplnili žiaci z obidvoch skupín A, B skoro zhodne, a to takto: „... *keď sa píšú písomné práce (57 žiakov, t. j. 45,6%), keď učiteľ skúša (40 žiakov, t. j. 32%); keď sa učíme o rastlinách, o plazoch; keď sú ťažké látky alebo nudné.*“ Pre zaujímavosť uvádzame aj odpovede: ... *keď je koniec hodiny; keď nepríde pani učiteľka; keď hodina rýchlo ubehne; keď vyrušujeme; jeden žiak zo skupiny A napísal ... keď kreslíme a 12 žiakov zo skupiny A sa vyjadrilo, že im všetko na vyučovacej hodine vyhovuje.*

Vetu „*Na hodine prírodopisu by som chcel(a)*“ doplnili žiaci skupiny A takto: ...*viac pracovať na projektoch a písať referáty (15 žiakov, t.j. 12%); rozprávať sa o zvieratách; rozprávať si príbehy, ktoré sme v prírode zažili; robiť viac laboratórnych prác; pozeráť prírodopisné filmy; kresliť.* Vyskytli sa aj odpovede typu: ...*písať poznámky len zhlukovaním; vždy tvoriť „päťveršíky“; učiť sa hrou, zaujímavou technikou; diskutovať o ekologických problémoch.* Žiaci skupiny B vetu doplnili takto: ... *nepísať si poznámky (10 žiakov); viac na hodinách diskutovať; kresliť, pozorovať zvieratá; chodiť do prírody; čítať si o rybách, vtákoch.* Vyskytli sa aj odpovede typu: ... *aby bol pokoj; vyvolávať len tých, ktorí sa hlásia; písať celú hodinu poznámky.*

Na vetu „*Čo ťa najviac trápi v súčasnom svete*“ odpovedali obe skupiny skoro rovnako. **Žiakov trápi** znečisťovanie životného prostredia (69 žiakov, t. j. 55,2%), globálne otepľovanie, narušovanie ekologickej rovnováhy, týranie a zabíjanie zvierat (36 žiakov, t. j. 28,8%), výrub stromov (9 žiakov). Vyskytli sa aj odpovede: vojny (13 žiakov), týranie žien, zneužívanie detí, hlad v Afrike, terorizmus, drogy, alkohol, fajčenie. Jeden žiak zo skupiny B uviedol, že ho trápia hodiny matematiky a dejepisu, kým siedmich žiakov zo skupiny A netrápi nič.

Počas **riadeného rozhovoru** so skupinou A sme došli k takýmto odpovediam:

– *Môj názor na nové metódy učenia je taký, že učiť takýmto spôsobom je oveľa pútavejšie. Žiakov láka učiť sa zábavnejšou formou, ako sú diktované poznámky z určitej látky. Mnohí z nás to neberú ako povinné učenie sa, ale skôr ako zábavu. Je to vlastne, podľa mňa, zábavná forma učenia.*
Miroslava, 9. ročník

– *Chcem, aby sme sa učili takýmto metódami, napríklad zhlukmi, lebo si pri nich veľa pomôžem pri dotváraní mojich vlastných slov. Na písomné práce a na vyučovacie hodiny sa nemusím veľa učiť, lebo si viem predstaviť zhluk. Mohli by sme sa takto učiť aj na iných predmetoch. Rýchlo si to zapamätám, dlho sa neučím.*

Ivana, 6. ročník
– *Je to veľmi stručné, rýchle sa mi to učí. Škoda, že tak neučia aj iní učelia.*
Peter, 9. ročník

– *Je to niečo nové, určite lepšie. Zábavné. Pri zhlukoch sa to dostane človeku do očí.*
Anna, 9. ročník

– *Myslím si, že učiť po novom je výborná vec. Keď píšeme didaktické testy, kde máme predtlačené „bublíny“, viem, koľko mám toho napísať, lebo si predstavím „bublíny“ v zošite. Je to dobré pre žiaka s vizuálnou pamäťou a to platí aj o mne.*
Lucia, 9. ročník

– *Keď sme sa začali učiť ináč, tak sa mi to spočiatku nepáčilo, nevedela*

som sa z poznámok učiť a zdali sa mi poznámky s „bublínkami“ neprehľadné. Časom som prišla na nový systém, naučila som sa tvoriť vlastné vety, nebát sa povedať svoj názor; aj keď niekedy bol nesprávny. Som rada, že niekedy pracujeme v skupinách a hodina ubehne rýchlo, zaujímavosť.
Veronika, 9. ročník



Marta Rigdová: *Ako prichádzame na svet.* 2001

Analýzou, dedukciou, komparáciou a vyhodnotením výsledkov z výskumu, ako aj z vyučovacích hodín sme dospeli k týmto poznatkom:

1. Pri hypotéze č. 1 sme predpokladali, že inovačné metódy podporujú tvorivosť a kritické myslenie u žiakov. Pri rozbere výsledkov môžeme konštatovať, že žiaci skupiny A radi prejavujú svoje tvorivé schopnosti prostredníctvom komunikačných zručností, produkujú nové myšlienky, riešenia, ktoré sú nezvyčajné. Žiaci skupiny B síce nepoznajú inovačné metódy, ale domnievajú sa, že by sa tiež dokázali prezentovať zaujímavými, dôvtipnými článkami o zvieratách.

2. Pri hypotéze č. 2 sme očakávali, že pri využívaní nových učebných postupov sú žiaci komunikatívnejší, aktívnejší a tešia sa na ďalšiu vyučovaciu hodinu. Daná hypotéza sa nám u skupiny A potvrdila. Za povšimnutie viac stojí skupina B, v ktorej sa síce žiaci tešia na vyučovacie hodiny prírodopisu, ale diskutujú v menšej miere, prípadne niektorým žiakom je to jedno ako prebieha vyučovanie. Na základe takýchto zistení je potrebné podporovať, aby sa aj na iných školách, triedach vyučovalo aspoň s niektorými netradičnými metódami, ktorými docielime lepšie interaktívne vzťahy a aktivizáciu v edukačnom procese. Potom hodiny prírodopisu nebudú „*strašiakom*“, ale prinesú žiakom radosť zo získavania nových poznatkov a z vlastnej prezentácie.

3. Pri hypotéze č. 3 sme predpokladali zvýšenú aktivitu na hodinách prírodopisu aj u slabších žiakov. Pri praktickej práci so žiakmi na vyučovacích hodinách sa na uvedená hypotéza potvrdila. Ani jeden žiak skupiny A „*nesedel so založenými rukami*“ a „*nebol ticho*“, ale bol aktívny a zapájal sa do diskusie. Žiaci pohotovo, rýchlo a ľahko produkovali svoje nápady. Zaujímavé bolo zistenie, že aj slabší a rómski žiaci boli aktívnejší v porovnaní s inými triedami, kde sa inovačné metódy nevyužívajú. Dotazníkovým šetrením sme, okrem iného, zistili, že žiaci sa chcú učiť zaujímavo, chcú, aby bola pre nich „*škola hrou*“, a nebáli sa povedať svoj názor, aj keď je nesprávny.

4. Pri hypotéze č. 4 sme očakávali, že sa u žiakov prejaví environmentálne cítenie a dokážu aktívne diskutovať o ekologických problémoch a navrhovať nové riešenia. Daná hypotéza sa nám potvrdila. Projekčnou metódou sme zistili, že u žiakov prevláda pozitívny vzťah k životnému prostrediu a vnútorná motivácia. Žiaci obidvoch skupín sa zamýšľajú nad ekologickými, ale aj sociálnymi problémami súčasného sveta. Sú ochotní vplývať na svojich spolužiakov, kamarátov svojimi referátmi, nápadiami a vlastnou prezentáciou poukazovať na „*priestupky*“ voči prírode.

5. Pri hypotéze č. 5 sme predpokladali, že vzťah žiakov k vyučovaniu prírodopisu je kladný. Analýzou výsledkov sa potvrdila správnosť tejto hypotézy. Z odpovedí necítiť

nechuť k vyučovaniu prírodopisu, práve naopak. Za povšimnutie však stojí, že skoro u 50% žiakov skúmanej reprezentatívnej vzorky prevláda nechuť k písaniu písomných prác a ku skúšaniam učiteľom.

Náš ponor do názorov žiakov k vyučovaniu prírodopisu ukázal, že je nevyhnutné poskytnúť žiakom dostatočný priestor na seberealizáciu, aby celý edukačný proces bol zaujímavý a žiak si osvojoval poznatky na hodine rýchlo a ľahko. Tvorivý učiteľ dokáže v každom predmete a v každom učive nájsť viacero podnetov na rozvoj kreativity žiakov, hoci je pravdou, že nie každý vyučovací predmet dáva učiteľovi rovnaký priestor na jej rozvoj.

V zhode s J. Palenčárovou (2002/2001, s. 162-165) nám ostáva len súhlasiť, že je potrebné poskytnúť žiakom väčší priestor na ústne i písomné vyjadrovanie, na rozvíjanie jednotlivých komunikačných zručností. Nemenej dôležité je samotná organizácia vyučovacej hodiny, premyslená príprava učiteľa na využitie netradičných a pre deti atraktívnych metód a foriem práce, efektívna motivácia a vytvorenie pozitívnej klímy v triede (Palenčárová, 2001). U žiakov sa okrem iného podnieti aj kladný vzťah k vyučovaniu prírodopisu. Preto je to opodstatnené, že inovácia v posledných rokoch získava na popularite vo vzdelávaní.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BARANOVÁ, D.: Náznaky žiakov na niektoré inovačné metódy. In: *Orava Journal*, II, 2001, 3, s. 11 – 12. ISSN 1335-3497.
 BARANOVÁ, D.: Úvaha nad názormi žiakov na niektoré inovačné metódy. In: *Orava Journal*, III, 2002, s. 21. ISSN 1335-3497.
 PALENČÁROVÁ, J.: Vzťah žiakov k vyučovaniu slovenského jazyka. In.: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 47, 200/2001, 5 – 6, s. 162-165. ISSN 1335-2040.
 TUREK, I.: *Didaktika technických predmetov*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00587-4.

Summary: *The author analyses results of the research devoted to pupils' attitude to natural history lessons at the primary school. On the basis of the findings, she claims, that it is inevitable to give pupils a sufficient scope for their self- realization and mutual discussion.*

PEDEUTOLÓGIA – VEDA O PEDAGOGICKEJ PROFESII

Bronislava Kasáčová, Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica

Anotácia: *Pedeutológia a jej miesto v systéme pedagogických vied. Vznik a vývin myslenia o učiteľovi. Vznik modernej pedeutológie. Miesto pedeutológie v systéme vied o človeku. Teória a prax pedeutológie. Obsahové zameranie pedeutológie. Vnútorná štruktúra pedeutológie.*

Kľúčové slová: *pedeutológia, teória učiteľskej profesie, učiteľ, profesia učiteľ, príprava učiteľa, profesionálne dráha učiteľa, pedagogické činnosti učiteľa, historický vývoj učiteľskej profesie, komparácia učiteľov v medzinárodnom meradle, typológia učiteľa, sociálne a ekonomické postavenie učiteľa, morálka učiteľského povolania, pedeutologický výskum.*

Úvod

Problematika učiteľskej profesie nie je nová. Nie je nový ani termín pedeutológia. Používa sa už niekoľko desaťročí, no je známy viac vedeckej pedagogickej než odbornej učiteľskej verejnosti. V súčasnosti možno zaregistrovať výrazne snahy o jasné vymedzenie tejto vedeckej disciplíny a jej konceptualizáciu. Dôkazom toho je aj vytvorenie

samostatnej sekcie pedeutológie v rámci obnovenej Slovenskej pedagogickej spoločnosti. Našou snahou je priblížiť rôzne aspekty pedeutológie širšej pedagogickej verejnosti, pretože považujeme za nevyhnutné, aby učitelia ako profesionáli v činnej pedagogickej praxi poznali exaktné teoreticko-praktické súvislosti vedeckej oblasti, predmetom ktorej je učiteľ.

Učiteľskou profesiou sa zaoberá teória učiteľskej profesie – **pedeutológia**. V našich podmienkach má svoje tradície. Pôvodne sa tento termín vzťahoval najmä k normatívnemu vymedzeniu požiadaviek na učiteľa. Hoci nie je nový, v medzinárodnom kontexte nie je celkom jednoznačne vymedzený a používaný. V zahraničí sa teória učiteľskej profesie, resp. jej ekvivalenty označujú termínmi *teacher education*, *teacher development* alebo *teacher research*, čo sú však len jej jednotlivé okruhy, a nie pedeutológia v celej šírke. V niektorých učebniciach pedagogiky sa dokonca ani nespomína ako samostatná pedagogická disciplína.

Pedeutológia (z *gréčtiny*: *paideutos* – *vychovávaný*, *logos* – *slovo, náuka*) je špeciálna pedagogická disciplína, nazývaná tiež **teória učiteľskej profesie**. *Komplexne skúma ciele, prostriedky, predpoklady a podmienky profesionálnych činností učiteľov, predovšetkým psychické a sociálne nároky na osobnosť, kvalifikáciu a prácu učiteľa.* (Pedagogická encyklopédia Slovenska, II. diel, 1985, str. 46-47.) Vznikla ako výsledok myslenia o učiteľoch, ktoré sa v dielach pedagógov objavuje od najstarších čias.

Vznik a vývin myslenia o učiteľovi

Už Sokrates sa vo svojich platónovských dialógoch zaoberal tým, či je ľudská cnosť naučiteľná *a kto je ten, čo ju má učiť druhých*. Aj v nasledujúcich dobách sa filozofi a pedagógovia zaoberali požiadavkami na učiteľa, jeho osobnosť, ako aj úlohami, ktoré má plniť, a metódami, ako má tieto ciele dosahovať. Obyčajne vychádzali z vlastných skúseností, z cieľov výchovy formulovaných spoločnosťou svojej doby a jej filozofiou (napr. M. F. Quintilianus, neskôr J. A. Komenský, J. J. Rousseau, J. Locke, J. H. Pestalozzi, L. N. Tolstoj, E. A. Diesterweg a i.). Komenský vyjadril nároky na učiteľa už v Informatórii školy materskej (1991, s. 35):

„Pretože však rodičia nie sú vždy spôsobilí vyučovať svoje deti, už dávno sa rozumne ustanovilo, aby sa v každej obci deti zverili na výchovu múdrom, zbožným a počestným osobám, ktoré majú právo ich aj potrestať. Títo ľudia sa nazývajú vychovávateľmi, magistrami a učiteľmi a miesta určené na také vzdelávanie zasa kolégiami, gymnáziami, školami (t. j. literárnymi hrami)... školy sa stali robotárňami, mučiarňami mládeže, najmä tam, kde sa mládež zverovala nehodným ľuďom, zaháláčom, ľuďom nemravným, ktorí sa votreli za učiteľov a vychovávateľov.“

Zo starších slovenských pedagógov sa problematikou učiteľa zaoberali Matej Bel, Gregor Fábri, Michal Steigel, Ján Seberíni, Samuel Ormis a i. Juraj Hronec napísal:

„...*byť učiteľom, byť formujúcim činiteľom ľudského ducha je veľmi krásne a vznešené poslanie. Hľadať spôsob vyučovania znamená hľadať dobrých učiteľov, a tak aj vnútorná reforma závisí najmä od osobnosti učiteľa. Za učiteľa treba pripustiť len mladíka ideálne zmýšľajúceho, ktorý pozná ťažkú úlohu pedagóga, kto má srdce vrelo spolucítiace s mládežou, kto sa činne a energicky chce chytiť do vyučovania a kto*

subjektívne pôsobí na city mládeže.“ (Žbirková, 1975)

V druhej polovici 20. storočia sa pedeutológii na Slovensku venovali najmä L. Bakoš, O. Baláž, V. Špendla, O. Pavlík, A. Štepitová, L. Višňovský, L. Ďurič, J. Štefanovič, V. Kačáni, Z. Obdržálek, Z. Kolláriková, K. Navrátilová a iní. Osobitný význam majú empirické pedagogické aj psychologické výskumy pedeutologickej problematiky.

Vznik modernej pedeutológie

Na vznik pedeutológie od konca 19. storočia podnetne vplýval rozvoj sociálnych vied – psychológie, sociológie a rozvoj demokratických trendov v spoločnosti spojených s laicizáciou a sekularizáciou (*zosvetštenie škôl, oddelenie školy od cirkvi*) školstva. Pedeutológia sa rozvinula ako osobitná pedagogická disciplína v 20. storočí, keď so vzrastajúcim významom výchovy a vzdelanosti narastala aj pozornosť, ktorá sa venovala učiteľovi. Zároveň s tým narastal aj záujem teoretikov pedagogiky a iných vied o učiteľskú profesiu a o učiteľa ako rozhodujúceho činiteľa edukačného procesu. Od začiatku 20. storočia s rozvojom pedagogickej psychológie a sociológie výchovy, ako aj špecializáciou vnútri pedagogiky sa ďalej zvyšovala potreba systematického vedeckého skúmania osobnostných a profesionálnych predpokladov, pracovných a životných podmienok a sociálneho postavenia učiteľov. V druhej polovici 20. storočia sa pedeutológia ocitla v zornom poli špecializovaného prúdu pedagogickej psychológie, ktorý sa systematicky venoval osobnosti učiteľa.

Je pozoruhodné, že v predchádzajúcom období (asi 10 rokov) sa termín pedeutológia zriedkavejšie vyskytoval tak v pedagogických, ako aj napr. v informačno-bibliografických súvislostiach. V niektorých slovníkoch a učebniciach pedagogiky pre učiteľov niet ani zmienky o tejto vednej disciplíne. V bibliografických záznamoch, v informačných zdrojoch, v kľúčových slovách monografií, článkov a statí sa termín pedeutológia neuplatňuje dôsledne v prípadoch, hoci sa tieto týkajú učiteľskej problematiky. Je to škoda, pretože tak realita, ako aj šírka teoretickej základne a výskumné aktivity s nimi spojené sú rozsiahle a ich význam nespochybniteľný. Odporúčané zaradenie pre pedeutológiu (z hľadiska medzinárodného desatinného triedenia) je znak MDT MRF – 371.13 – vzdelávanie učiteľov a výchovných pracovníkov (pedagogické, psychologické vzdelávanie, praktická príprava učiteľov, špecializované vzdelávanie, význam odbornosti alebo individuality učiteľa), 371.14 – ďalší rozvoj a vzdelávanie učiteľov. V niektorých prípadoch sa môže použiť aj znak 37.011.31 – pedagógovia všeobecne.

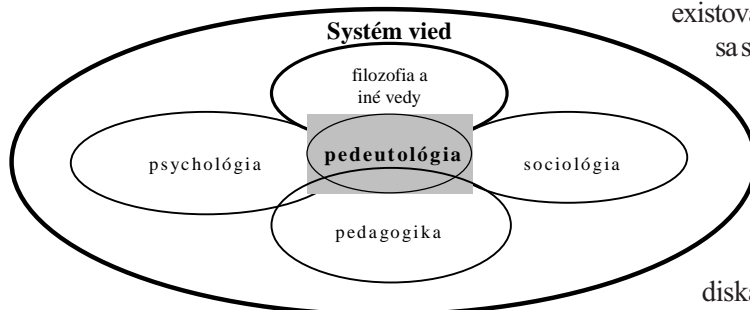
V poslednom čase zaznamenávame určitú renesanciu tohto pojmu; zatiaľ čo uznávaný teoretik českej pedagogiky J. Průcha v svojej práci *Moderní pedagogika* (1997, s. 28) nespomína túto oblasť medzi pedagogickými disciplínami, ani *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) neprináša výklad tohto pojmu, už v práci *Přehled pedagogiky* (2000, s. 24) ten istý autor uvádza medzi konštituovanými disciplínami pedagogiky pedeutológiu ako

teóriu učiteľskej profesie (Průcha, 2000, 136-143) a vymedzuje jej hlavné obsahové okruhy. Na tento pojem a potrebu venovať sa mu upozorňuje aj M. Černotová (2002) v súvislosti s nedostatočným profesionálnym uvedením učiteľskej verejnosti a aktuálnou potrebou venovať sa učiteľskej príprave z teoretického aj praktického hľadiska.

Miesto pedeutológie v systéme vied

Pedeutológia zaujíma v systéme pedagogických vied postavenie hraničnej vednej disciplíny, pričom sa pedagogika prelína so psychológiou, filozofiou (etikou) a sociológiou. Hraničné vedné odbory vznikajú na rozmedzí jednotlivých vied. Vytvára sa tak priestor pre užšie špecializácie v rámci vedných odborov. Korene pedeutológie sú v pedagogike, ale vo svojom hraničnom postavení pedeutológia čerpá zo *psychológie osobnosti, psychológie práce, pedagogickej a sociálnej psychológie, filozofie, etiky a teleológie (veda o výchovných cieľoch), sociológie a sociológie výchovy* a iných. Pedeutologické problémy sa výskumne riešia metodologickými prístupmi všetkých týchto vedných odborov. Pedeutológia ďalej spolupracuje s pedagogickými a interdisciplinárnymi odbormi: porovnávací (komparatívna) pedagogika, vzdelávacia politika, ekonomika vzdelávania, školský manažment, teória riadenia školstva, pedagogická evalvácia a iné.

Obrázok 1 Vzťah pedeutológie k iným vedám



Učiteľstvo ako teória učiteľskej profesie sa študuje z niekoľkých uhlov pohľadu viacerých vedných odborov.

Sociológia ho skúma predovšetkým ako profesiu. Hľadá vonkajšie znaky charakteristické len pre túto profesiu, čím sa vytvárajú profesionálne kritériá ako *súbor známok profesionalizácie*. Tieto kritériá predstavujú zvonka porovnateľné

- a) *profesijné činnosti* – náročné expertné činnosti vlastné príslušníkom profesie, zvládnutie teórií postavených na formalizovaných poznatkoch v rámci dlhodobej prípravy, selektívny prístup pri prijímaní do profesie, silný ideál služby spoločnosti. Výsledkom takéhoto postupu sú napr. rebríčky prestíže profesií. Z tohto pohľadu sa za dôležité pokladajú
- b) *formálne znaky profesie* – dĺžka a stupeň vysokoškolskej prípravy, formy certifikácie učiteľskej spôsobilosti.

Pedagogika sa venuje učiteľstvu zväčša *normatívne, axiologicky a procesuálne*. Preferuje koncipovanie systému vedomostí, schopností, zručností a osobnostných

charakteristík učiteľa. Hľadá stabilné hodnoty učiteľskej profesie a spôsoby dosahovania profesionality učiteľa. S. Štech (1998, s. 43) vidí „náročnosť učiteľstva v nemožnosti vyhovieť v každom okamihu týmto ideálnym normám správania. V tomto prístupe má učiteľ skôr naplniť určité poslanie, než vykonávať *všednodenné činnosti*“.

Psychológia sa zameriava najmä na osobnosť učiteľa. Jej vyjadrenie a špecifikovanie typických znakov učiteľskej osobnosti, typológií učiteľa. Ďalej skúma faktory a rôzne druhy záťaže, stresu a techniky, ako sa s nimi v profesionálnej činnosti a osobnom živote vyrovnávať. Psychológia pedeutológiu významne rozvíja formuláciou a argumentáciou požiadaviek na psychologickú prípravu učiteľa. S. Štech upozorňuje, že psychológia sa venovala fenoménu vzťah učiteľ – žiak už v prvej polovici 20. storočia. Známý je odkaz na Freudov výrok o psychoanalýze ako novovzniknutej profesii, ktorú prirovnáva k práci vychovávateľa: „*Zdá sa, ako keby analyzovanie bolo tretím z tých „nemožných“ povolaní, v ktorých si človek môže byť vopred istý neúspechom. Druhými dvoma, známymi už omnoho dlhšie, sú vychovávanie a vládnutie.*“

Navzdory určitej skepse, ktorú z uvedeného citátu možno cítiť, sa odborníci viacerých profesií snažili hľadať cesty zlepšenia, zúšľachtienia a inovácií v profesii učiteľ. Zmienaná problematika v jej najširšom rámci je často diskutovaná na odborných fórach, ako sú konferencie, semináre, kolokviá a kongresy. Vzhľadom na to, že u nás existovala tradícia pedeutologických seminárov, na ktorých sa stretávali odborníci viacerých vedných odborov, považujeme za vhodné upozorniť na multidisciplinárnosť pedeutológie. Mnohé z problémov a otázok sú síce kľúčovo pedagogické, no bez účasti ostatných spolupracujúcich vedných odborov ich riešenie je bezpochyby problematickejšie a debata ostáva akademickou. Je opodstatnené, a aj z hľadiska medzinárodných trendov potrebné, aby úlohy pedeutologického charakteru boli diskutované a výskumne riešené multidisciplinárne.

Teória a prax pedeutológie

Tak ako pedagogika vo všeobecnosti (Průcha, 2000, s. 14), aj pedeutológia ako jej špecifická súčasť môže mať z hľadiska typológie pedagogických vied, rôzne poňatie.

1. Z hľadiska spoločenského účelu možno vymedzovať úlohy pedeutológie takto:

➤ **Pedeutológia ako normatívna teória.** – Z tohto hľadiska je považovaná za teoretickú časť pedagogiky, ktorá by mala stanoviť normy pre prípravu, profesionálne konanie a správanie učiteľa, normy profesionálnych hraníc profesie a činností s ňou súvisiacich.

Pomerne exaktne sú určené legislatívne normy pre prípravu a kvalifikáciu učiteľa. No ďalšie spomínané oblasti nemajú konkretizované presné normy, ostávajú vo vágnej podobe a je možné ich rôznorodo vysvetľovať a posudzovať.

Týka sa to tak profesionálnych práv, ako aj povinností učiteľa. Táto nejednoznačnosť nesie v sebe určité nebezpečenstvá. V období normalizácie sa profesia učiteľa stala nástrojom ideologickej moci a rozhodovali politické kritériá, kto môže a nemôže byť učiteľom. Rozhodovanie o tom či konkrétny učiteľ môže vykonávať učiteľskú profesiu, prebiehalo teda na základe iných kritérií, ako sú normy čisto profesionálne. No dnes stále nie je vecne doriešená otázka profesionálnych noriem, existuje len tradícia, intuícia, tušenie či osobné názory na tieto otázky.

Nemožno podceňovať význam *normatívneho prístupu k formulovaniu nárokov na profesiu učiteľa*, tieto by nemali prekračovať profesionálne, všeobecne platné etické kritériá. > **Pedeutológia ako exploratívna a explanačná teória** je teoretická oblasť pedagogiky. Jej exploratívna podstata spočíva vo výskumných aktivitách učiteľskej profesie (*lat. exploratio = skúmanie*). Explanačným charakterom sa myslí identifikovanie, objasňovanie javov a procesov prípravy, práce a všetkých súvislostí učiteľskej profesie (*lat. explanatio = vysvetľovanie*).

V tradičnom chápaní pedagogiky sa v pedeutológii na *explanačnom* základe formulovali viac-menej *ideálne teórie* pre učiteľskú profesiu, postavené na skúsenosti a zaužívaných tradíciách. To sa týkalo tak prípravy, ako aj profesie učiteľa. Na rozdiel od toho, *exploratívne prístupy* budujú teóriu na *pedeutologických výskumoch* orientovaných na rôzne oblasti učiteľskej praxe. Na základe overovania a komparácií prispievajú k rozvoju pedeutológie ako teórie učiteľskej profesie.

Tak *explanačný* – teoreticko vysvetľujúci, ako aj *exploratívny* – výskumne overujúci prístup k pedeutológii má svoje opodstatnenie, a to najmä vo vzájomnej podpore. To znamená, že vysvetľovanie pedagogických javov má byť založené na serióznom výskumnom overovaní a na takomto základe môžu byť aplikované zásahy do noriem týkajúcich sa učiteľskej profesie. Je nesporné, že solídne

výskumy pre rozvoj pedeutológie u nás v súčasnosti sú a budú veľmi potrebné.

2. Z hľadiska vzťahu k iným vedám pedeutológia ako *pedagogická* subdisciplína má charakter vedy:

> **filozofickej**, najmä pri riešení problémov filozofického a etického charakteru. Ide o zmysel učiteľskej profesie, o filozofické aspekty profesionálneho vývinu: osobnosť učiteľa ako ideál učiteľskej profesie, etika učiteľskej profesie, etické aspekty výchovy a vzdelávania, morálka učiteľa, výchovný cieľ a úlohy učiteľa pri jeho dosahovaní;

> **sociologickej** – z hľadiska postavenia učiteľa v spoločnosti. Zaoberá sa jeho sociálnym statusom, sociálnymi a ekonomickými komparáciami učiteľskej profesie s inými profesiami, ako aj prognostickými otázkami učiteľskej profesie, ktoré sú predmetom sociologických výskumov;

> **psychologickej**, a to vo vzťahu k osobnosti učiteľa. Z tohto hľadiska sa zaoberá otázkami učiteľových osobnostných a charakterových vlastností, typológií učiteľa, sociálnych vzťahov učiteľa v profesionálnom prostredí, utvárania učiteľskej profesie z hľadiska osobnosti a špecifik učiteľskej profesie ako sociálnej skupiny.

Pedeutológia v prístupe k jednotlivým problémom si vždy uchováva **charakter vedy pedagogickej** – predovšetkým predmetom skúmania.

Pedeutológia je **vedecká teória s praktickým uplatnením**. V súčasnosti sa zaoberá viacerými aktuálnymi otázkami (uvádzame ďalej) a hľadá ich praxologické vyústenia (*praxológia, praxeológia – náuka zaoberajúca sa výskumom práce a metód účinného konania v rôznych oblastiach ľudskej činnosti*). Praxologickým vyústením rozumieme vedecký prístup k využitiu pedagogickej teórie v profesijnej činnosti učiteľa a v príprave na ňu, teda nie mechanické aplikovanie teórie v praxi. S tým súvisí aj výskumná činnosť zaoberajúca sa zmienenými okruhmi.

Dokončenie v budúcom čísle.

O JEDNOM UČITEĽSKOM EXPERIMENTE...

Boris Sihelsky, Metodicko-pedagogické centrum, B. Bystrica

2.3 Verifikácia a interpretácia subhypotézy C

2.3.1 *Ako posúdili žiaci dôležitosť a obľúbenosť vyučovacích predmetov? O čom vypovedali stredné hodnoty skóre premennej VŽV? Aký bol vzťah (postoj) žiakov k vyučovaniu?*

V subhypotéze C sme vyslovili predpoklad, že žiaci vyučovaní učiteľom, ktorý uplatňuje na vyučovaní projektový prístup, budú mať k vyučovaniu lepší vzťah (postoj) ako žiaci vyučovaní učiteľom, ktorý na vyučovaní uplatňuje obsahovo–predmetový prístup. Vzťah (postoj) žiakov k vyučovaniu sme zisťovali výskumným nástrojom (postojovým dotazníkom) a rozhovorom

(Pokračovanie z č. 5/2002 a 1/2003) so žiakmi. Za prejav vzťahu (postoja) k vyučovaniu sme považovali pozitívne výpovede žiakov na dotazníkové položky (otázky č.1, 4, 8 a 10), ktoré sú spracované vo frekvenčných tabuľkách 14, 15, 16 a 17.

Tabuľka 14 Dotazníková otázka č. 1

Dotazník VŽV	... najradšej sa učím tieto vyučovacie predmety: ... najmenej rád(a) sa učím tieto vyučovacie predmety:										
	ex.		P1		P2		CUJ Aj/ Nj	OBN	ZEA	EKO	Prax
odpovede žiakov 4. A	poč.	f/n	poč.	f/n	poč.	f/n					
najradšej	14	0,61	9	0,39	3	0,13	3	7	6	2	4
neutrálne	9	0,39	10	0,44	5	0,22	7	12	17	8	19
najmenej rád	0	0,00	4	0,17	15	0,65	13	4	0	13	0
súčet	23	1,00	23	1,00	23	1,00	23	23	23	23	23

Tabuľka 15 Dotazníková otázka č. 10

Dotazník VŽV	... vnímate vyučovací predmet ako:					
	ex.		P1		P2	
	poč.	f/n	poč.	f/n	poč.	f/n
odpovede žiakov 4. A						
veľmi neoblúbený	0	0,000	0	0,000	5	0,217
neoblúbený	0	0,000	5	0,217	14	0,609
menej oblúbený	2	0,087	8	0,348	2	0,087
oblúbený	13	0,565	6	0,261	2	0,087
veľmi oblúbený	8	0,348	4	0,174	0	0,000
súčet	23	1,000	23	1,000	23	1,000

Výpovede žiakov vypovedali o **oblúbenosti** (otázka č. 1, 10) i **dôležitosti** (otázka 4, 8) vyučovacieho predmetu a dobre indikovali **vzťah** (postoj) **žiakov k vyučovaniu (VŽV)**.

Analýza dotazníkových výpovedí žiakov poukázala na rozdielnosť vzťahu (postoja) žiakov k vyučovaniu. Výpovede žiakov v tabuľkách č. 14 a 15 ukázali, že vyučovací predmet, na ktorom učiteľ uplatňoval projektový prístup k vyučovaniu, sa žiaci učili **najradšej** zo všetkých predmetov (14 žiakov; 61%). Vyučovací predmet vnímali ako **oblúbený** (13 žiakov; 57%) alebo **veľmi oblúbený** (8 žiakov; 35%). Predmety, ktoré vyučovali učiteľia P1 a P2 s obsahovo-predmetovým prístupom, žiaci posúdili ako predmety s **menšou oblúbenosťou**, pričom predmet P2 bol posúdený ako predmet **neoblúbený** (14 žiakov; 61%). Aj keď sme očakávali rozdiely v oblúbenosti jednotlivých predmetov zistené výsledky nás prekvapili. Neočakávali sme až takú výraznú, väčšinovú neoblúbenosť predmetu, ktorý vyučoval učiteľ P2, ani cudzích jazykov a ekonomiky.

Tabuľka 18 Štatistická deskripcia premennej VŽV

Postojový dotazník	Premenná VŽV – vzťah žiakov k vyučovaniu																	
	Oblúbenosť predmetu						Dôležitosť predmetu						VŽV					
	a.p.	md	ms	s.d.	v%	v.r.	a.p.	md	ms	s.d.	v%	v.r.	a.p.	md	ms	s.d.	v%	v.r.
P1	6,48	6	9	2,61	38	8	5,61	6	7	2,41	43	7	12,09	11	11	4,75	39	15
P2	4,13	3	3	2,17	52	7	4,52	4	4	1,66	37	6	8,65	7	6	3,66	42	12
Exp.	8,48	9	10	1,44	14	2	8,26	8	9	1,07	13	3	16,74	18	18	2,29	14	7

Legenda: Polohy rozdelenia skóre závisle premennej VŽV (oblúbenosť a dôležitosť vyučovacieho predmetu) sú v tabuľke vyjadrené aritmetickým priemerom (a.p.), medianom (md) a modusom (ms). Miery rozptylu strednej hodnoty skóre premennej VŽV vyjadruje štandardná odchýlka (s.d.), variačný koeficient (v %) a variačné rozpätie (v.r.)

Z porovnania stredných hodnôt skóre v tabuľke č. 18 vyplýva, že **najlepší vzťah (postoj) mali žiaci k vyučovaniu, ktoré mali s učiteľom experimentátorom** (a.p.= 16,74; s.d.=2,29). Vyučovací predmet vnímali ako oblúbený, patril medzi tie predmety, ktoré sa najradšej učili. To, čo sa učili, posúdili ako veľmi zaujímavé a v prípade voľby by si tento predmet vybrali ako voliteľný.

Vzťah (postoj) žiakov k vyučovaniu, ktoré uplat-

Tabuľka 16 Dotazníková otázka č. 4

Dotazník VŽV	... to, čo sa na vyučovacom predmete učíte, je pre Vás:					
	ex.		P1		P2	
	poč.	f/n	poč.	f/n	poč.	f/n
odpovede žiakov 4. A						
mimoriadne zaujím.	3	0,130	0	0,000	0	0,000
veľmi zaujímavé	11	0,478	5	0,217	1	0,043
skôr zaujímavé	9	0,391	8	0,348	8	0,348
menej zaujímavé	0	0,000	6	0,261	11	0,478
nezaujímavé	0	0,000	4	0,174	3	0,130
súčet	23	1,000	23	1,000	23	1,000

Tabuľka 17 Dotazníková otázka č. 8

Dotazník VŽV	... vybrali by ste si tento predmet ako voliteľný?					
	ex.		P1		P2	
	poč.	f/n	poč.	f/n	poč.	f/n
odpovede žiakov 4. A						
určite nie	0	0,000	5	0,217	6	0,260
asi nie	0	0,000	5	0,217	10	0,434
nemám vyhranený názor	1	0,043	4	0,174	3	0,130
asi áno	9	0,391	3	0,130	4	0,174
určite áno	13	0,565	6	0,260	0	0,000
súčet	23	1,000	23	1,000	23	1,000

ňoval učiteľ P1 s obsahovo-predmetovým prístupom bol menej pozitívny, skôr neutrálny (a.p.= 12,09; s.d.= 4,75). Vyučovací predmet síce nepatrí k neoblúbeným predmetom, ale ani k predmetom, ktoré by sa žiaci radi učili. To, čo sa učili, posúdili ako celkom zaujímavé. V prípade výberu by si však vyučovací predmet pravdepodobne nevybrali za predmet voliteľný.

Najhorší, skôr negatívny vzťah (postoj) mali žiaci k vyučovaniu, ktoré uplatňoval učiteľ P2 (a.p.= 8,65; s.d.= 3,66). Vyučovací predmet žiaci vnímali ako predmet neoblúbený, ktorý sa aj neradi učili. To, čo sa učili, nepovažovali za

zaujímavé a v prípade voľby by si tento predmet nevybrali za predmet voliteľný.

Uvedené fakty poukázali na rozdielnosť vo vzťahu žiakov k vyučovacím predmetom, na ktorých učiteľia uplatňovali obsahovo-predmetový a projektový prístup. **Výskumný predpoklad o tom, že oblúbenosť a dôležitosť predmetov, ktoré vyučovali učiteľia ex., P1 a P2 bude rozdielna, sa ukázal pravdivý a meraniami aj potvrdený.**

2.1.2 O čom vypovedali rozptyly priemerov skóre závisle premennej VŽV v experimentálnej triede? Boli namerané rozdiely skóre premennej VŽV štatisticky významné? Bola subhypotéza C pravdivá?

Tabuľka 19 ANOVA analýza závisle premennej VŽV (oblúbenosť predmetu)

ANOVA analýza VŽV	OBEÚBENOSŤ vyučovacieho predmetu					
	Zdroje premenlivosti (rozptyly)	súčet štvorcov	stupne voľnosti	priemerný štvorec	testovacie kritérium	hladina významnosti kritická F - hodnota
Systematický - učiteľ	217,86	2	108,93	31,71	99,9 %	95 %
Systematický - žiaci	145,64	22	6,62	1,93	8,25	1,84
Reziduálny - náhodný	151,17	44	3,43	x x x	p << 0,001	p < 0,05
Celkový - spolu	514,66	68	H ₀ sa zamietá		signifikantné	

Obidve analýzy variancií skóre závisle premennej VŽV (oblúbenosť a dôležitosť) poukázali na príčinu rozdielneho vzťahu (postoja) žiakov k vyučovaniu. Systematické zdroje premenlivosti spôsobené rozdielmi skóre premennej VŽV medzi podskupinami ex., P1 a P2 spoľahlivo poukázali na skutočnosť, že projektový prístup uplatňovaný učiteľom ex. bol príčinou lepšieho vzťahu (postoja) žiakov k vyučovaniu. **Až 42% z celkového rozptylu pri oblúbenosti i dôležitosti vyučovacieho predmetu možno prisúdiť vysvetľujúcemu faktoru t. j. regresnému účinku kvalitatívnej nezávisle premennej (PPU).** Vypočítané vysoké F-hodnoty (oblúbenosť 31,71 > 8,25; dôležitosť 30,09 > 8,25) ponúkali silné testy nulovej hypotézy (p << 0,001). Rozdiely skóre závisle premennej VŽV (oblúbenosť a dôležitosť) medzi výbermi ex., P1 a P2 neboli preto náhodné, ale štatisticky rozlíšiteľné. Znamenalo to, že ak by učelia ex., P1 a P2 vyučovali v ktorejkoľvek inej triede základného súboru s rovnakým prístupom ako v triede experimentálnej, potom by reflexie žiakov na oblúbenosť a dôležitosť vyučovacích predmetov boli pravdepodobne rovnaké (p << 0,001) ako v triede experimentálnej.

Tabuľka 20 ANOVA analýza závisle premennej VŽV (dôležitosť predmetu)

ANOVA analýza VŽV	DÔLEŽITOSŤ vyučovacieho predmetu					
	Zdroje premenlivosti (rozptyly)	súčet štvorcov	stupne voľnosti	priemerný štvorec	testovacie kritérium	hladina významnosti kritická F - hodnota
Systematický - učiteľ	163,91	2	81,96	30,09	99,9 %	90 %
Systematický - žiaci	103,83	22	4,72	1,73	8,25	1,61
Reziduálny - náhodný	119,83	44	2,72	x x x	p << 0,001	p < 0,1
Celkový - spolu	387,57	68	H ₀ sa zamietá		signifikantné	

Na záver môžeme konštatovať, že vo vzťahoch (postojoch) žiakov k vyučovaniu, ktoré riadili učelia s projektovým a „tradičným“ prístupom, sme zaznamenali signifikantný rozdiel. Súčasne si uvedomujeme, že vzťah (postoj) žiakov k vyučovaniu mohla možno ovplyvniť aj intervenujúca premenná, napr. osobnosť učiteľa.

Tú sa nám vzhľadom na charakter kváziexperimentu nepodarilo kontrolovať a ani sme jej prípadný vplyv nezistovali. Považovali sme ho za kvázikonštantný. Aj napriek tomuto nedostatku môžeme získanými výsledkami zdôvodnene potvrdiť, že rozdielny postoj žiakov k vyučovaniu spôsobila predovšetkým **nezávisle premenná, t. j. projek-**

tovej prístup učiteľa k vyučovaniu. Vo vyučovacom prístupe je možné hľadať kľúčovú príčinu dôsledku, ktorý sme experimentálne overili.

Zistené rozdiely poukázali na **úspešnosť** (opodstatnenosť – podľa tretieho hodnotiaceho kritéria) nášho vyučovacieho prístupu. Ukázalo sa, že **projektový prístup učiteľa bol príčinou toho, že žiaci mali k vyučovaniu lepší vzťah (postoj) ako k vyučovaniu s obsahovo-predmetovým prístupom učiteľa.**

Prezentované výskumné výsledky 2.3 poukázali na pravdivosť výskumných predpokladov zhrnutých do subhypotézy C. Subhypotéza **bola potvrdená (p << 0,001) a jej platnosť je možné vzťahovať na základný súbor žiakov školy, kde sme kváziexperiment zrealizovali.**

Dokončenie v budúcom čísle

RIADITEĽOM A UČITEĽOM ALTERNATÍVNYCH ŠKÔL A TRIED

ponúkame možnosť publikovať svoje riadiace a pedagogické skúsenosti na stránkach Pedagogických rozhľadov.

Odporúčame, aby ste vo svojich príspevkoch zdôraznili: • hodnoty • ciele • obsah • stratégie a metódy výchovy a vzdelávania • hodnotenie žiakov • evaluáciu pedagogického experimentu, prípadne jeho výsledkov.

OPÝTALI SME SA ZA VÁS... - nová rubrika v Pedagogických rozhľadoch

Zaujímajú Vás otázky, trápia problémy a nevíete, na koho by ste sa mohli s nimi obrátiť? Ak ich pošlete do našej redakcie, pokúsime sa získať fundované odpovede od kompetentných ľudí a opublikovať ich v našej novej rubrike **Opýtali sme sa za Vás...**

PODMIENKA: zmysluplné otázky týkajúce sa **skvalitňovania výchovy a vzdelávania, kultúry školy, ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov školstva** a pod. (upozorňujeme, že ubrika **nebude mať** charakter "právnickej poradne").

PRÉMIA: Autori najzaujímavejších a najpodnetnejších otázok získajú celoročné predplatné na Pedagogické rozhľady v r. 2004 alebo 5 publikácií z edície MPC podľa vlastného výberu.

Vaše otázky, podnety, návrhy očakávame na adresu Metodicko-pedagogické centrum, redakcia Pedagog. rozhľadov, Horná 97, 975 46 B. Bystrica
e-mail: buryova@mcb.sk Tel. informácie: 048/4333 112 (Mgr. O. Buryová)

MONITOR ZO SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATURY 2002

NIEKOĽKO POHLADOV NA ÚSPEŠNOSŤ TESTOV A NÁZORY UČITEĽOV NA NE

Katarína Hincová, Filozofická fakulta UCM Trnava - Alexandra Húsková, Metodicko-pedagogické centrum mesta Bratislavy

Anotácia: Poznámky k úspešnosti testov Monitora 2002. Niektoré výsledky žiakov a škôl. Vyhodnotenie dotazníka pre učiteľov SJaL.

Kľúčové slová: Monitor 2002, testy zo slovenského jazyka a literatúry, vyššia a základná úroveň, dotazník pre učiteľov

Všetky školy, ktoré sa zapojili do Monitora 2002, dostali podrobné informácie o úspešnosti svojich študentov, ale aj viaceré štatisticky vyhodnotené parametre jednotlivých testov od firmy Exam, ktorá bola poverená realizáciou projektu Monitor 2002, pričom jeho odborným garantom bol Štátny pedagogický ústav. V našom príspevku chceme priblížiť najzaujímavejšie výsledky všetkým učiteľom slovenčiny, teda aj tým, ktorí sa nezúčastnili so svojimi žiakmi monitorovania vedomostí maturitného ročníka.

V nasledujúcom texte je test pre vyššiu úroveň - gymnázia označovaný ako SJ1 a test pre základnú úroveň – SOŠ a SOU ako SJ2 – **údaje pre SJ2 sú uvádzané v zátvorkách!**

Testy zo SJ1 a SJ2 písali 1900 študentov gymnázií, 811 študentov SOŠ a 1240 študentov SOU z 83 (80) škôl, z 91 (96) tried.

Priemerná úspešnosť testov bola 62,1 (51,7) %, pričom v SJ1 najlepšie obstáli študenti cirkevných škôl s úspešnosťou 63,6%, v tesnom odstupe boli štátne školy s úspešnosťou 62,3% a o niečo slabšie dopadli súkromné školy s úspešnosťou 56,3%. V teste SJ2 mali štátne školy úspešnosť 51,7%, cirkevné školy 50,5%, pričom súkromné školy neboli zastúpené dostatočne veľkou štatistickou vzorkou.

Testy písali študenti 8 krajov, pričom najúspešnejší boli študenti Trenčianskeho kraja, kde bola priemerná úspešnosť až 67,3 (57,8) %.

V testoch dosiahli dievčatá v priemere o 3,6 (3,1) % vyššiu priemernú úspešnosť ako chlapci.

Priemerná úspešnosť jednotkárov bola 68,7 (60,4) % oproti štvorkárom, ktorí dosiahli úspešnosť 50,4 (45,1) %.

V minulom príspevku sme už naznačili problematiku hraničného skóre, ktoré je definované ako minimálny výsledok, ktorý by mal byť postačujúci pre úspešné absolvovanie testu. Pripomíname, že hraničné skóre nebolo stanovené nejakou štátnou inštitúciou, ale samotnými učiteľmi (žiaci ktorých riešili testy SJ1 a SJ2), ktorí sa oboznámili s konkrétnym testom a následne v dotazníku uviedli, koľko percentnú úspešnosť by vyžadovali od svojich študentov, aby títo zložili maturitnú skúšku, t. j. aby boli ohodnotení aspoň stupňom dostatočný. V oboch testoch SJ1 aj SJ2 boli veľmi podobné navrhované skóre 53,6 (52,5) %, čo sa veľmi podobalo navrhovaným hraničným skóre aj v ostatných predmetoch. Z toho sa dá usudzovať, že odhadovaná asi polovičná úspešnosť je skôr psychologickou hranicou, než reálnym zväžením obťažnosti jednotlivých testov. V prípade rešpektovania navrhnutého hraničného skóre by v praxi 22,4 (52,3) % populácie maturantov nezmaturovalo zo SJ. Slovenčinári však nemali najhorší odhad úspešnosti svojich študentov, pretože boli aj oveľa neúspešnejšie odhady, keď v tom najextrémnejšom prípade by z daného predmetu nezmaturovalo až 75,3% maturantov. Je veľmi zaujímavé, ale zároveň aj logické, keďže učitelia maďarského jazyka mali stanovené najnižšie hraničné skóre 45,5%, že len

4,5% študentov by pri realnej externej maturite v tomto predmete neuspelo. Aj toto číslo je však veľmi vysoké a pri „ostrejš“ maturite by bolo v súčasnosti spoločensky neakceptovateľné.

Výsledky testov a priemerná známka na vysvedčení len veľmi slabo koreľujú, čo je len potvrdením nevyhnutnosti objektivizovať meranie úrovne vedomostí slovenských študentov štátnou (externou) maturitnou skúškou.

Citlivosťou jednotlivých otázok sa rozumie ich schopnosť rozlíšiť dobrých a slabých žiakov. Firma Exam vyhodnotila citlivosť otázok tak, že všetkých žiakov, ktorí písali test, zoradila do rebríčka podľa celkového počtu bodov. Tento rebríček sa potom rozdelil rovnomerne na pätiny a pre každú otázku sa vypočítala priemerná úspešnosť žiakov najlepšej pätiny a najslabšej pätiny pri odpovedaní na danú otázku. Rozdiel týchto dvoch čísel je citlivosťou otázky. Ak má byť test prostriedkom na rozlíšenie dobrých žiakov od slabých, potom by mal obsahovať čo najviac otázok s vysokou citlivosťou, napr. 30%, čo znamená, že dobrí žiaci mali o 30% lepšiu priemernú úspešnosť na danej otázke ako žiaci slabí. O tom, že testy zo SJ1 a SJ2 boli zostavené s vysokou mierou citlivosti otázok, svedčia nasledujúce údaje: zo 73 (70) otázok bolo

- 71 (68) nad 10%,
- 61 (63) nad 20%,
- 47 (51) nad 30%,
- 21 (41) nad 40%,
- 10 (14) nad 50%,
- 4 (7) nad 60%.

Z vyhodnotenia dotazníka pre učiteľov SJ1 vyplýva, že 64,6 (76,7) % učiteľov si myslí, že zastúpenie tematických celkov v teste bolo v poriadku. Ostatné predmetové komisie (PK) uviedli tematické celky, ktoré podľa nich neboli dostatočne zastúpené v teste. 12 (2) PK si myslí, že mal byť posilnený realizmus, 7 (6) svetová literatúra, a 5 (3) PK literatúra staroveku. Na tomto mieste je vhodné, aby sme pripomenuli základnú filozofiu tvorcov testu, ktorí postavili test na analýze konkrétnych ukážok, z ktorých vychádzali jednotlivé úlohy zamerané tak na čítanie s porozumením, interpretáciu umeleckých textov, ako aj na základnú faktografiu z teórie literatúry, dejín literatúry a všetkých jazykovedných disciplín. Inými slovami povedané – autorský tím sa snažil o vyváženú úlohu, v ktorých sa vyžadovali teoretické vedomosti a praktické zručnosti študentov. Domnievame sa, že na obmedzenom rozsahu textu 73 (70) úloh, ktorý bol daný svojim časom realizácie 120 (90) minút, sme ponúkli vyvážené zastúpenie TC.

15 (11) PK uviedlo, že jazykovedné disciplíny mali v teste neprímerane veľké zastúpenie. Testy SJ1 a SJ2 boli zostavené tak, že pomer otázok z literatúry a jazyka korešpondoval s hodinovou dotáciou na tieto zložky predmetu. Z praxe vieme, že pomerne veľká skupina slovenčinárov „posilňuje“ pri vyučovaní hodiny literatúry, čím logicky znižuje priestor na vyučovanie jazyka. Predpokladáme, že práve tejto skupine pedagógov sa mohlo zdať zastúpenie jazykovedných disciplín v našom

teste priveľké. *Keďže sa mení postavenie slovenčiny ako vyučovacieho predmetu, ktorý slúži i ako nevyhnutný nástroj osvojovania si vedomostí aj v iných predmetoch, domnievame sa, že v externej časti maturitnej skúšky príde v blízkej budúcnosti skôr k posilneniu jazykovedných disciplín (čítanie s porozumením, argumentácia a pod.) a interpretačné zručnosti budú naopak dominovať skôr v internej časti maturitnej skúšky (vychádzajúc aj z miery objektivity hodnotenia týchto zložiek).*

63,4 (65,6) % PK vyjadrilo názor, že v budúcich testoch by malo byť približne rovnako veľa faktografie ako v testoch SJ1 a SJ2. Počet 73 (70) otázok na 120 (90) minút sa zdal dobrý 68,3 (47,8) % PK. Spokojnosť s formou otázok bola najvyššia pri tých typoch, ktoré už pedagógovia poznali z predchádzajúcich testov, t. j. otázky s výberom odpovede. Veľmi priaznivo hodnotili aj otázky priradovacie a doplnovacie, t. j. otvorené otázky s krátkou odpoveďou. Naopak, otvorené otázky s dlhšou odpoveďou považovalo v teste SJ1 za nevhodné 30,5% PK. 85,4 (73,3) % PK si myslí, že jednotlivé zložky predmetu sa majú prelínať ako v teste SJ1. 78 (72,2) % PK odporúča rovnaký počet ukážok ako v teste SJ1. 51,2 (58,9) % PK chce rovnako dlhé ukážky. Učiteľia výrazne preferujú požiadavku, aby ukážky v testoch pochádzali výhradne z učebníc a čítaniek - 53,7 (60,0)%. Domnievame sa, že táto požiadavka by v konečnom dôsledku vyústila do záväznej normy pracovať na vyučovaní so všetkými ukážkami, ktoré sú uvedené v učebniciach a čítankách, čím by sa, prirodzene, zmenšil časový priestor na prácu s inými ukážkami, ktoré možno lepšie vyjadrujú potreby konkrétnej triedy. *Takisto sme sa nesnažili o zisťovanie uniformného názoru - interpretácie, ktorá by mala kopírovať výklad učiteľa, ale našou ambíciou bolo naznačiť skutočne individualizovanú interpretačnú schopnosť konkrétneho študenta.*

Z uvedených čísel vyplýva, že väčšina učiteľov, žiaci

ktorých písali Monitor 2002, vyjadrila spokojnosť s testami, čím sa prekonala dlhšie pretrvávajúca nejednotnosť slovenčinárskej obce. Ukázalo sa, že smer vytýčený Monitorom 2002 je perspektívnou cestou na dosiahnutie stanoveného cieľa, t. j.



Marta Rigdová: *Obdivujte ma!* 1997

nielen objektivizovanie hodnotenia vedomostí maturantov, ale aj naznačenie nových úloh, ktoré kladie nášmu predmetu moderná spoločnosť.

INFORMÁCIE

INTERNET PRE UČITEĽOV

Jana Hnatová, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

2.3. Zdroje matematických programov a hier. V súčasnosti existuje obrovské množstvo vzdelávacích programov (najčastejšie v anglickej alebo nemeckej mutácii). Často majú špecifické zameranie bez rozdielu veku. V rámci hľadania vhodných programov (softwaru) použiteľných na výučbu matematiky narážame na niekoľko pojmov hodných vysvetlenia.

Demoverzia, tiež ukážková verzia programu, ktorá býva obmedzená v niektorých funkciách napr. nie je možné uloženie výsledkov, je obmedzený počet nástrojov, nie sú sprístupnené všetky ponúkané možnosti práce s programom a pod. Časové používanie obmedzené nie je. Plná verzia je spolatnená. Ide o to aby ste nekupovali mačku vo vreci. Ak chcete nejaký program zakúpiť, určite si najprv vyskúšajte jeho demoverziu.

Shareware je plne funkčný software, na ktorom si môžete vyskúšať, či vám práca s daným programom bude vyhovovať. Ak sa rozhodnete, že ho budete používať, musíte splniť licenčné podmienky a zaplatiť poplatok. Tieto programy bývajú často časovo obmedzené.

Freeware, alebo tiež voľne šíriteľný program nemá časové

Pokračovanie z č. 5/2002 a 1/2003

obmedzenie a jeho používanie je bez poplatku.

Apletty interaktívne javovské programy tvaru animovaného obrázku. Animácia umožňuje možnosť zmeny polohy alebo pohybu rovinného útvaru. Na väčšine stránok s appletmi sa nachádza aj sprievodný text, vzorce, odvodenia, úlohy a otázky. Ich využitie na hodine matematiky je veľmi všestranné.

<http://edi.fmph.unina.sk/>

Výber slovenských matematických edukačných voľne prístupných programov. Ponuka študentov fakulty matematiky, fyziky a informatiky Univerzity J.A.Komenského v Bratislave.

<http://edi.fmph.uniba.sk/><http://www.math.muni.cz/~mlc/geom/>

Voľne prístupné výukové programy pre výučbu geometrie, väčšinou produkty študentov Prírodovedeckej fakulty Masarykovej univerzity v Brne.

<http://www.pf.jcu.cz/cabri/>

Metodika použitia dynamickej geometrie (počítačom podporovaná výučba) pri vyučovaní na ZŠ a SŠ. Stránka poskytuje kurz Cabri, CabriJava applety, študentské práce i publikácie zaoberajúce sa touto problematikou. To najlepšie nakoniec -

možnosť stiahnutia Cabri geometry - demoverzia (anglická verzia programu), české prostredie k Cabri a CabriJava aplikácia - evaluačná verzia (súbor umožňujúci zobrazenie. Ak máte záujem o ďalšie zdroje Cabri, prosím tu sú:

[http://www.cabri.net-domovská stránka programu](http://www.cabri.net-domovská_stránka_programu)

<http://www.pef.zcu.cz/pef/kmt/mfi/index.html> - české stránky Cabri Javy

<http://home.pf.jcu.cz/~vanicek/cabri> -metodika interaktívnej geometrie

<http://www.pef.zcu.cz/pef/kmt/cabri/mgkp2001/index.html> - práce z geometrie

Ďalšie zdroje:

<http://cabi.yo.cz>

<http://www.ies.co.jp/math/java/index.html>

<http://www.cabri.net/sites/sites-e.html> - odkazy do sveta

<http://sweb.cz/wingraf>

Program je určený pre vykreslenie priebehov reálnych funkcií v 2D. Okrem ručného vkladania funkcie, je možné použiť Sprievodcu – Graf Wizard. Je možné zistiť hodnotu funkcie pre konkrétnu hodnotu neznámej. Umožňuje deriváciu a integráciu vybraných funkcií. Program má príjemné užívateľské rozhranie a celý rad užitočných funkcií... Súčasťou inštalácie je súbor nápovedy a súbory so vzorovými príkladmi.

<http://www.edusoftware.cz/indexcz.htm>

Ponúka možnosť objednať si a stiahnuť program Interaktívna výuka, ktorý je rozčlenený do celkov podľa typu škôl (ZŠ, SOU, SOŠ a gymnázia).

<http://kekule.science.upjs.sk/matematika/index.htm>

Školský informačný servis pre matematiku. Nájdete tu napr. zbierku úloh pre študentov i učiteľov, knižnicu výučbových programov a hypertextov, prostriedky pre učenie matematiky pomocou počítača ai.

Ďalšie zdroje výukového softwaru s možnosťou stiahnutia:

<http://szm.sk/vedmat/>

<http://studna.cz>

<http://www.slunecnice.cz>

<http://stahuj.cz>

<http://hyperlink.cz/bureshttp://sbirkauloh.web2001.cz>

Internetovská zbierka úloh z matematiky, fyziky a informatiky pre základné a stredné školy.

<http://ceskaskola.cz/Soubory/>

Množstvo výučbových programov rôznej úrovne pre rôzne

predmety. Všetky sú shareware alebo freeware.

<http://omicron.felk.cvut.cz/~bobr/>

Bobrov archív výučbových programov. V časti Bobrov archív starších voľne šíriteľných programov nájdete naozaj najrozsiahljšiu banku edukačných programov, ktorá je k dispozícii na českom internete.

Niekoľko on-line matematických hier a zábavy

<http://www.cut-the-knot.com>

<http://www.eduplace.com/math/brain/index.html>

<http://www.geocities.com/Vienna/9349>

<http://www.mathpuzzle.com>

<http://www.funbrain.com>

<http://www.aplausmath.com>

<http://fascinating-folds.com>

Ďalšie stránky v anglickom jazyku:

<http://www.hbschool.com/index.html>

Výber a výklad matematických pojmov je odstupňovaný podľa veku žiakov (stupeň 1 - 8, t.j. 6-14 rokov)

<http://www.amathsdictionaryforkids.com/>

Abeedne usporiadaný, animovaný, interaktívny výkladový slovník definuje 400 matematických pojmov jednoduchým jazykom (v angličtine).

<http://www.coolmath.com/>

Zábavná matematika pre deti, rodičov i učiteľov.

<http://www.eduplace.com/math/brain/>

Príklady a matematické hádanky v rôznych kategóriách pre žiakov ZŠ na servery Houghton Mifflin Company.

<http://kidsfreeware.com/>

Tak rozsiahlu zbierku programov pre školy na slovenskej alebo českej stránke asi nenájdete. Zvlášť zaujímavá časť je School is open. Odporúčam si ju prejsť, aj keď angličtina nie je vašou doménou.

<http://www.mathematik.ch/>

Ak chcete zistiť, ako sa s matematikou zabaviť, ste na správnej stránke. Okrem informácií o matematike a matematikoch tu nájdete zopár zaujímavých hier.

<http://archives.math.utk.edu/software/.msdos.directory.html>

Edukačné programy v angličtine.

<http://www.univie.ac.at/future.media/moe/tests.html>

Online testy z matematiky s vyhodnotením ako súčasť interaktívnych výukových materiálov v angličtine i nemčine. Vhodné napr. pre bilingválne gymnázia.

Dokončenie v budúcom čísle

PREČO SA UČÍ FYZIKA?

T. Hajdúková, Metodicko-pedagogické centrum mesta Bratislavy

V decembri 2002 sa v aule Gymnázia L. Novomeského na Tomášikovej ulici konala už 9. konferencia učiteľov fyziky bratislavského kraja „Šoltésove dni“. Konferencia sa niesla v duchu jej názvu *Prečo sa učí fyzika?* Na jej prípravu sa podieľalo Metodicko-pedagogické centrum mesta Bratislavy spolu s Učiteľským neinvestičným fondom, Jednotou slovenských matematikov a fyzikov a významne pomohla aj Slovenská fyzikálna spoločnosť.

Cieľom bolo sprístupniť účastníkom nové trendy vo výchove, vzdelávaní a poznaní prostredníctvom známych slovenských pedagógov a odborníkov.

Na konferencii odznelo niekoľko príspevkov o práci vedecko-

výskumných pracovníkov: *Vracia sa na scénu chladná jadrová syntéza* v podaní doc. RNDr. Ivana Baníka, CSc., či veľmi zaujímavé *Výsledky projektu Štefánik realizovaného počas letu slovenského kozmonauta plk. Ivana Bellu* prezentované RNDr. Daliborom Krupom, CSc.. Ing Peter Kluvánek aktuálne informoval o práci nositeľov Nobelovej ceny za fyziku 2002, ktorí otvorili ľudstvu dve nové okná pre pohľad do vesmíru.

SCHOLA LUDUS je známa svojimi interaktívnymi výstavami. Nie je to jediná činnosť jej protagonistov. RNDr. Katarína Teplanová, Phd. prezentovala paralelnú metódu, ktorá prirodzene nadväzuje na kognitívny vývoj dieťaťa podľa Piageta. Snahou je včleniť ju do nových vzdelávacích koncepcií

fyziky na ZŠ a SŠ. To, že aktivity SCHOLA LUDUS sú rôznorodé a neformálne, potvrdila aj jej projektová skupina motivačnou vedeckou show s názvom „TELEFÓÓN, alebo niečo o tom, ako sa vyvíjalo posielanie správ...“

Témam vyučovania fyziky boli venované vystúpenia pracovníkov Katedry základov a didaktiky fyziky FMFI UK Bratislava pod vedením doc. RNDr. Václava Koubka, CSc. Ponúkol možnosť inovovať vedomosti učiteľov fyziky z praxe bez strácania času cestovaním formou *dištančného vzdelávania* prostredníctvom internetu. (Viac informácií môžete nájsť na adrese <http://fyzikus.fmfi.uniba.sk>.) Pozitívnu odozvu mali aj jednoduché pokusy predvedené poslucháčmi doktorandského štúdia.

RNDr. Augustín Šutta mal vo svojej prednáške podnetné námety na využitie grafickej kalkulačky Casio pri experimentoch z fyziky. Takto pripravené merania – experimenty prebiehajú v reálnom čase pred očami divákov. Mohli by podporiť prirodzenú zvedavosť žiakov a nachádzať odpovede na otázky v priamom styku so skutočnosťou.

O zámeroch európskeho projektu *Physics on Stage* a o národnom programe *Fyzika na scéne* informoval doc. RNDr. Jaroslav Staníček, CSc. Projekt vznikol z iniciatívy popredných európskych vedeckých inštitúcií na základe zhoršujúcej sa fyzikálnej

gramotnosti obyvateľstva Európy. Jeho prvotným cieľom bolo spojiť významných fyzikov, učiteľov, politikov a médiá jednotlivých krajín, aby sa postavili otvorene ku skutočnosti, že fyzika prestáva byť pre mladých ľudí atraktívna. V súčasnosti podporuje vyprofilované aktivity, prostredníctvom ktorých je verejnosť (najmä učители fyziky a zástupcovia médií) informovaná o inovačných spôsoboch vzdelávania, o vývoji vo fyzike a ktoré by zároveň aj poukazovali na úzke prepojenie fyziky s našim každodenným životom. (Viac informácií o projekte Fyzika na scéne získate na adrese: Slovenská fyzikálna spoločnosť, Dúbravská cesta 9, 842 28 Bratislava, <http://physics.savba.sk>)

Klesajúci záujem o fyzikálne vzdelanie je aj problémom slovenského školstva. Nestačí len konštatovať zhoršujúci sa stav, ale treba ho aj riešiť. Zmeny v obsahu a prístupe k vyučovaniu fyziky je nutné realizovať uvážene a komplexne nielen na stredných, ale aj základných školách. Určite aj 10. konferencia učiteľov fyziky „Šoltésove dni“ prispeje k riešeniu tohto neuspokojivého stavu. Už teraz sa tešíme na stretnutie, prípadne vašu aktívnu účasť na konferencii.

(Kontakt: RNDr. T. Hajdúková, MPC MB, Exnárová 20, P.O.BOX 41, 820 12 Bratislava 212; e-mail: hajdukova@mcmb.sk, resp. navštívte našu www stránku <http://www.mcmb.sk>)

PREDSTAVUJEME

MARTA RIGDOVÁ

Jarmila Tociková, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

Narodila sa 8. júla 1962 vo Vranove nad Topľou. Študovala na Strednej umeleckopriemyselnej škole v Košiciach, odbor keramika, vysokoškolské vzdelanie získala štúdiom na Pedagogickej fakulte UK v Tmave a Pedagogickej fakulte UPJŠ v Prešove, odbor slovenský jazyk a literatúra – výtvarná výchova.

Rok po ukončení vysokoškolských štúdií pôsobila v rodnom meste ako učiteľka Ľudovej školy umenia. Od roku 1988 pôsobí ako učiteľka Základnej školy na Ul. Fábryho v Košiciach.

Popri zanietennej pedagogickej činnosti sa venuje vlastnej výtvarnej tvorbe, ilustrácii učebníc a pracovných zošitov (Prírodoveda pre 3. roč. ZŠ, 1997, slovenská a maďarská verzia), je spoluzakladateľkou a ilustrátorkou školského časopisu Rondo, mimochodom, oceneného na celoslovenskej súťaži školských časopisov 1. miestom v kategórii časopisov základných škôl. Je aj autorkou ilustračných kresieb s banskou tematikou pre Slovenské technické múzeum v Košiciach, ktoré spracovala veľmi osobito a s jej zobrazeniami prísnych technických námetov z histórie techniky a zobrazeniami exponátov Slovenského technického múzea v Košiciach sa stretneme aj na pohľadniciach či v kalendároch.

Rigdovej prekrásne kresby s motívmi žien v dobových kostýmoch boli použité pri tvorbe zaujímavých kalendárov pre roky 2000, 2002, 2003.

Žiaci a návštevníci školy, na ktorej pôsobí, môžu v priestoroch školy obdivovať realisticky verne zobrazené motívy týkajúce sa vzniku slovenskej štátnosti.

Po prvýkrát vystavovala samostatne v marci 1999 v kaštieli Budimír a verejnosti sa predstavila nádhernými ilustráciami kúzelného sveta rozprávok.

„Pri pohľade na jej práce máte dojem, že vidíte techniku leptu či suchej ihly. Pracuje však veľmi precízne len s ceruzkou, pierkom a perom s hrúbkou 0,1 mm. Hlavným princípom jej tvorby je všadeprítomná poetickosť. Svojimi námetmi vás vtiahne do ríše fantázie, do imaginárneho stredného sveta. Odkrýva rozprávkové videnie sveta, pohráva sa s mytologickými bytosťami. Osobitým grafickým prvkom jej tvorby je motív šachovnice – symbol striedania kontrastov bielej a čiernej, svetla a tmy.“ „Prejsť sa chodbami kaštiľa, ktoré zobia výtvarné práce Marty Rigdovej, znamená odniesť si oveľa viac svetla ako tmy.“

Aj takto sa písalo v tlači o jej prvej samostatnej výstave.

Druhou samostatnou výstavou sa verejnosti predstavila v čase keď výtvarné prostriedky a jej vlastná invencia nadobudli na výrazovej sile a jej kresliarska technika sa stáva brilantnou. Autorkinu typickú kresebnú linku, mäkkú a precíznu, mohli obdivovať návštevníci Slovenského technického múzea v máji 2002. A nielen to. Svojimi portrétmi a hlavami žien vytvorila prehľad módy od Starého Egypta po súčasnosť a prekvapila nielen svojím umením, ale aj znalosťami histórie a zaujímavosťami z histórie odievania.

Pre autorku je príznačné rozprávkové videnie sveta, osobitá poetika a lyricko-baladická snovosť. Jej kresby majú mladistvý, ľudsky čistý a láskavo slnečný rozmer. Celá tvorba vyviera z bohatého vnútorného sveta, citovosti, potreby krásna a harmónie. Kreslené postavky, rozprávkové a mytologické bytosti, ba celá tvorba „smrdí človečinou“. Marta Rigdová je človekom s veľkým Č. Ilustrátorský talent jej poskytuje neobmedzený priestor na rozvíjanie vlastnej senzitivity a lyrickej výpravosti.