

SELEKCIA 10-ROČNÝCH ŽIAKOV V DEMOKRATICKOM ŠKOLSKOM SYSTÉME

Miroslav Valica – Marián Lehotský, Metodicko-pedagogické centrum B. Bystrica

Anotácia: *Selektívny charakter slovenského školstva znižuje rovnakú príležitosť na vzdelávanie a negatívne sa premieta do kvality vedomostí a zručností 15-ročných žiakov základných a stredných škôl. Selekciiu je potrebné nahradiť rozvojovými stratégiami v rámci spoločného všeobecného vzdelávania.*

Kľúčové slová: *demokratické školstvo, strategické zmeny školstva, rovnosť vo vzdelávaní, selekcia žiakov*

Pripravovaný zákon o výchove a vzdelávaní má kodifikovať strategické zmeny nášho školstva zakotvené v Národnom programe výchovy a vzdelávania v SR do roku 2015 – 2020. Zásadne sa zmení poslanie základných a stredných škôl, keď:

Namiesto výberu štúdia pre „najschopnejších“ a vylúčenia tých, ktorí nestačia stanoveným požiadavkám, bude potrebné poskytnúť príležitosť k maximálnemu rozvoju schopností pre všetkých žiakov bez rozdielu.

Škola sa má stať miestom, kde žiak získa súbor univerzálne použiteľných (kľúčových) kompetencií, ktoré sú nielen výsledkom rozvoja jeho učebných spôsobilostí, ale aj zdrojom jeho ďalšieho rozvoja.

Výchovno-vzdelávací proces sa bude viac chápať ako program cieľov, činností žiakov a otvorených príležitostí, ako suma obsahov a vyučovacích predmetov.

Cieľové požiadavky (štandardy) a smernice pre ich realizáciu umožnia každej škole vytvárať si vlastný výchovno-vzdelávací program podľa miestnych podmienok, za účasti zástupcov rodičov a iných participujúcich subjektov.

Výchova k demokracii, ktorá je založená na rovnoprávnosti a slobode, na rešpektovaní práv každého jedinca, na uplatnení rovnosti príležitostí a spravodlivosti, sa má premietnuť do života školy ako „modelu demokratickej spoločnosti“, ktorá vedie k tolerancii, partnerstvu, kooperácii, solidarite, vzájomnej závislosti, vytváraniu rovnocenných vzťahov a hodnôt, ktoré vyrovnávajú rozdiely sociálneho a kultúrneho prostredia.

Či dokážeme naplniť tieto strategické zmeny závisí aj od našej schopnosti odstrániť bariéry, ktoré znižujú kvalitu nášho školstva. Za jednu z nich považujeme selektívny charakter nášho základného a stredného školstva a to i napriek tomu, že sa pripravuje v roku 2006 zrušenie prijímacích pohovorov na stredných a snád' v strednodobom horizonte i na vysokých školách.

Selektívnosť škôl a školského systému dlhodobo praktizovaná u nás je veľmi kontroverznou záležitosťou, pretože rovnosť prístupu ku vzdelaniu patrí medzi základné atribúty demokratického školstva. Selekcia môže totiž časti žiakov uľahčovať v budúcnosti ich pracovnú kariéru a spoločenské uplatnenie a iným žiakom ju sťažovať, alebo úplne znemožniť.

Na Slovensku to platí o to viac, že podľa nedávneho zistenia medzinárodného porovnávacieho výskumu OECD/PISA 2003, uskutočneného v 41 krajinách OECD sa ukázalo, že patríme k niektorým krajinám EÚ, kde sociálno-ekonomické zázemie žiakov výrazne ovplyvňuje ich školskú úspešnosť. **Náš školský systém celkom nezabezpečuje sociálnu rovnosť vo vzdelávaní.** Naše školstvo nevytvára dostatočné podmienky na pozitívnu školskú stimuláciu žiakov zo znevýhodneného prostredia tak, ako sa to darí mnohým iným krajinám. Na Slovensku (i napriek viacnásobnej selekcii žiakov v ich 10-tich, 15-tich a 19-tich rokoch veku pri prechode



M. Rodová: Genesis

na vyšší stupeň vzdelania) sa v PISA 2003 zistilo, že **máme len veľmi úzku špičku výkonných žiakov** (napr. v matematike len 3 %), **zatiaľ čo v krajinách s najlepšimi žiackymi výsledkami, kde je „špička“ výrazne vyššia** (napr. Fínsko až 8%) **žiadna selekcia nejestvuje**. Ďalším nepríjemným nedostatkom nášho školstva je – že najmä **v nadpredmetových kompetenciách žiakov, čítanie s porozumením a schopnosti riešiť problémy, sme sa umiestnili na posledných miestach v rámci EÚ**.

Medzinárodné porovnanie ukázalo i na ďalší významný problém, čiastočne spôsobený i selektívnym charakterom nášho školstva. Zistili sa **veľké rozdiely vo výkonoch 15-ročných žiakov medzi školami**. Dôsledky sú často pre žiakov až „osudové“. Predstavte si, že dvaja hypotetickí žiaci u nás, ktorí majú rovnaké socioekonomické zázemie, študujú v dvoch odlišných školách, napríklad v 8-ročnom gymnáziu a na základnej škole. Jeden z nich navštevuje školu s vyšším socioekonomickým statusom (socioekonomický status školy je tvorený socioekonomickým a kultúrnym zázemím žiakov, ktorí ju navštevujú) dosahuje oveľa lepšie výsledky ako druhý žiak, ktorý sa dostal do školy s nízkym socio-ekonomickým statusom. Samozrejme platí, že ak by navštevovali školu s priemerným socioekonomickým statusom dvaja žiaci s rôznym socioekonomickým zázemím, rozdiel v ich školských výkonoch by bol oveľa menší.

Na Slovensku sú žiaci už v 10. roku veku selektovaní podľa výchovno-vzdelávacích programov školy a výber školy často súvisí s ich socioekonomickým zázemím. Skorá diferencácia ochudobňuje žiakov z menej podnetného prostredia o rozvoj v prítomnosti žiakov, ktorí si vyberajú 8-ročné gymnáziá. Títo zase nemajú šancu naučiť sa spolupráci so žiakmi s odlišným sociokultúrnym zázemím a vnímať rôzne schopnosti ľudí.

V závere Národnej správy PISA SK 2003 (publikovali sme jej skrátenú verziu v minulom čísle Pedagogických rozhľadov) je deklarovaná **požiadavka na predĺženie obdobia všeobecného (spoločného) vzdelávania žiakov počas povinnej školskej dochádzky. Následnú špecializáciu by bolo vhodné posunúť až do vyšších ročníkov stredných škôl**. Veľmi dôležité je zvýšiť celkovú pedagogickú úroveň základnej i strednej školy. Súčasne sa odporúča

nepokračovať v selekcii 10-ročných žiakov do gymnázií s 8-ročným štúdiom, ale do vzdelávacej ponuky základných škôl viac ako doposiaľ zaradiť rozvojové programy pre talentované deti. Ani základné školy by nemali pokračovať v často skrytej selekcii žiakov ich delením do paralelných tried podľa ich školského výkonu, či záujmu, napr. matematické triedy a pod.

Pre zvýšenie výkonu žiaka a zabezpečenie rovnosti vo vzdelávaní v slovenskom školskom systéme je nevyhnutná (Národná správa PISA 2003 SK, s. 38):

- *stratégia orientovaná na výkon (úprava vzdelávacieho programu pre žiakov s nadpriemernými výsledkami a talentom),*
- *sociálnoekonomicky orientovaná stratégia (špeciálne rozvíjajúce programy pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia),*
- *kompenzačná sociálna stratégia (ekonomická pomoc deťom z rodín s nízkym sociálnoekonomickým zázemím – napr. poskytovanie obedov a pomôcok zdarma),*
- *univerzálna stratégia (školská reforma, ktorá by zlepšila vzdelávací program, vyučovacie techniky a materiálne vybavenie pre jednotlivé predmety a školy),*
- *inklúzívna stratégia (zahnutie znevýhodnených detí medzi hlavnú vzdelávanú skupinu).*

Zlepšenie kvality a rovnosti vo vzdelávaní je dlhodobý proces a môže prebiehať rôznymi spôsobmi. Niekde bude potrebné zlepšiť starostlivosť o zdravie a rozvoj malých detí a zvýšiť úroveň predškolského vzdelávania (alebo sa ho snažiť udržať). V prípade Slovenska majú predškolské zariadenia kompenzačný význam – významne zlepšujú výsledky žiakov, ktorí ich počas svojej školskej dochádzky navštevovali, a to ešte výraznejšie ako, napríklad, v susednej Českej republike.

Inde bude potrebné zlepšiť sociálnoekonomickú inklúziu a vzdelávaciu ponuku škôl. Nášmu vzdelávaciemu systému by sa ako soľ zišla školská reforma, ktorá by zlepšila vzdelávací program, vyučovacie techniky a materiálne vybavenie pre jednotlivé predmety a školy. **Na to sú však potrebné aj finančné prostriedky, ktoré zatiaľ nášmu školstvu veľmi chýbajú.**

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HAVLÍK, R.: Rovnosť prístupu k vyššiemu vzdelaniu jako sociologický problém. In: *Havlík, R., Kořal, J.: Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. s. 81-93.
- Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov a Národný program výchovy a vzdelávania v SR. In: *Technológia vzdelávania*, 2000, č. 10, príloha.
- Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov (projekt MILÉNIUM). In: *Učiteľské noviny*, 2001, č. 6, príloha.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. – SWAN, M. – TOMENGOVÁ, A.: *Národná správa PISA SK 2003*. Bratislava : ŠPÚ, 2004.

Summary: *The authors points out the selective character of Slovak educational system which they suggest to get rid of by extending the period of common education of 6-15 year olds.*

*Horiacich za pravdu
je menej ako tých,
ktorí ju chcú spáliť.*

J. Bily

PROBLEMATIKA ZABEZPEČOVANIA KVALITY VZDELÁVANIA – ASPEKTY „ZABEZPEČOVANIA KVALITY“

Ludovít Szabó, Štátna školská inšpekcia Nitra

Anotácia: Zabezpečovanie kvality vzdelávania – jej rôzne úrovne. Kontrolný a hodnotiaci aspekt vo vzťahu k technológii zabezpečenia kvality vzdelávania.

Kľúčové slová: kvalita vzdelávania, úrovne a formy zabezpečovania kvality vzdelávania, kontrola, inšpekcia

Dovolím si tvrdiť, že funkcia školy sa oproti minulosti zmenila. Zmenili sa i deti, a preto treba školu zmeniť tak, aby sa stala miestom ich života, v ktorom sa využívajú nové pedagogické postupy. Cieľom inovácie má byť zavádzanie a skvalitňovanie systému v kontexte spoločenského záujmu.

Veda a technika vyžadujú účinnejšie pôsobenie a neustály rozvoj kvality. Koncom 90. rokov sa vo vzdelávaní rozvíjal nový aspekt (TQM). Medzi pedagógmi vyvolal búrlivú výmenu názorov a pomalé zmeny. Uskutočnenie bolo možné len po zmene centralistického riadenia, po transformácii a pri prestavbe zdola. Účinným je však len vtedy, ak zastáva záujmy žiakov, učiteľov a školy. Škola stavaná na odborných a pevných mravných základoch sa stáva žiaducou a uznávanou. Na školách zásada uplatnenia a zabezpečovania kvality znamená, že zainteresovaní sa snažia dosiahnuť čo najlepšie výsledky na základe prijatých a odsúhlasených pedagogických koncepcií.

K tejto tematike môžem (možno) uviesť dva paradoxné názory:

1. Ľahké je napísať niečo o „zabezpečovaní kvality“ vzdelávania, ak je tomu odborné a politické prostredie naklonené. Veľmi málo publikácií sa objavilo v slovenskom jazyku. Ale ani vo svetových jazykoch nie sú monografie vo veľkom počte týkajúce sa danej problematiky. A z toho vyplývajú sa nám môže zdať, že o tejto problematike sa môže napísať hocičo.
2. Ťažké je niečo napísať o kvalite vzdelávania, keď odborníci a vzdelávacia politika veľa očakávajú od danej problematiky, pričom len veľmi málo publikácií uzrelo svetlo sveta v jazykoch, ktoré by mali v SR širšie publikum. Aj publikácie, ktoré boli vydané v oblasti tejto tematiky, sa zaoberajú zabezpečovaním kvality vzdelávania na vysokých a odborných školách. Je to veľká zodpovednosť, pretože nemožno hocičo napísať o zabezpečovaní kvality vzdelávania. Podľa mojej mienky obidva názory sú pravdivé. Príliš veľké očakávania často vyvolávajú neštandardné riešenia a rýchle rozhodovania.

U nás sa touto problematikou zaoberajú najznámejšie osobnosti na úseku pedagogických vied, ktoré vypracovali aj samotný program MILÉNIUM. Tiež môže byť pravdou, že aj nemenované osobnosti pristupujú veľmi opatrne k danej problematike (možné je aj to, že ich myšlienky nepadli na úrodnú pôdu, alebo naša školská politika ešte nie je na takej úrovni, aby ich myšlienky dostali zelenú).

Zabezpečovanie kvality je do určitej miery módnym trendom, zároveň to ale nie je možné obísť; čo však nie je

charakteristické pre módu. O zabezpečovaní kvality vzdelávania sa najčastejšie u nás hovorí na dvoch úrovniach: **na celoštátnej – kontrolnej**, a na **úrovni inštitucionálnej** s cieľom zabezpečovania a rozvoja kvality vzdelávania a manažmentu. Chýba ešte tretia úroveň, kontrola a zabezpečovanie kvality na úrovni **zriaďovateľa** (v blízkej budúcnosti dôjde aj k tomu, lebo zriaďovateľ bude zvedavý, „na čo dáva svoje peniaze“). Veľmi málo vieme o zabezpečovaní kvality vzdelávania na úrovni inštitúcie, pritom túto formu považujem za najdôležitejšiu. **Podľa mojej mienky jednou z najdôležitejších foriem zabezpečovania kvality vzdelávania je sebahodnotenie.** Totiž autoevalváciu vykonávajú tí, ktorí pripravujú program pre danú inštitúciu a krok za krokom idú za vytýčeným cieľom, z čoho vyplýva, že im je najbližšie zabezpečovanie kvality vzdelávania. Autoevalvácia zabezpečuje aj autonómiu pre školu.

Jednoznačnú odpoveď na „zabezpečovanie kvality vzdelávania“ nevieme dať. Jedno je však isté, že systém budovania kvality vzdelávania na úrovni školy má stále prvky. Je porovnateľný s prácou zručného majstra stolára, ktorý zhotovuje individuálne výrobky. Je to niečo také, ako keď umelecký stolár vyrába skriňu za skriňou podľa požiadaviek zákazníkov. Pritom aj krásny, ojedinelý výrobok môže byť dokonalý (kvalitný) len vtedy, ak zákazník svojimi myšlienkami, svojou koncepciou pomôže majstrovi pri vyhotovovaní výrobku. Mohol by som to vyjadriť i tak, že výrobok nie je hotový vtedy, keď ho majster vyrobí, ale vtedy, keď ho už zákazník používa. Aj keď kvalita vzdelávania má svoj systém a svoje stále prvky, podstatné je, že funguje len vtedy, keď ju zamestnanci školy (vedenie, učители, žiaci) prijímajú, keď ju sami vytvoria.

Niektorí pedagógovia si myslia, že meranie (testovanie raz za školský rok) je totožné so zabezpečovaním kvality, čiže, keď testujeme, hodnotíme, tak „zabezpečujeme kvalitu vzdelávania“. To je veľký omyl. Zlepšenie výsledkov môžeme dosiahnuť len dlhodobou sústavnou prácou a neustálym meraním či spätnou väzbou.

Jednoducho povedané: zabezpečovanie kvality možno zaviesť aj tam, kde napr. vyrábajú lacnejšie a menej akostné textilné výrobky, ale aj u tých, ktorí vyrábajú veľmi drahé „kvalitné“ modely. Pritom na jedno sa nesmie zabudnúť, že tí, ktorí vyrábajú menej atraktívne výrobky nemôžu očakávať, aby im Piere Cardin alebo Gucci atď. robili módneho návrhára, tak isto nemôžeme očakávať od firmy Cardin, aby svoje saká lacno predávala. Tým chcem povedať, že každý program

zodpovedá za splnenie svojich vytýčených cieľov. Nemôžeme od firmy požadovať také ciele, ktoré sú na vyššej úrovni, ale v inom programe.

Pri analýze okruhu problémov je nutné, aby sa nasledovné pojmy - **kontrola, hodnotenie a analýza** od seba oddelili. Keby sme to neurobili, tak by sa nám mohlo javiť, že sú navzájom nahraditeľné.

V ďalšej časti môjho príspevku sa venujem kontrole a hodnoteniu technológie „zabezpečovania kvality vzdelávania“ a približovanie sa ku kvalite vzdelávania vysvetľujem z rôznych aspektov.

Do aspektu **kontrolnej** činnosti zaradím **4 hľadiská**: právny aspekt, aspekt ako pedagogickí konzervatívci chápu danú problematiku, kvalitu z hľadiska priemyslu a v neposlednom rade – kvalitu – kontrolu – inšpekciu.

Ďalšou technológiou zabezpečovania kvality vzdelávania je **hodnotenie**, na ktoré sa môžeme pozrieť z troch aspektov: súťaž ako forma na zlepšovanie kvality, vnútorná kontrola a pridaná hodnota.

Kontrola ako technológia zabezpečovania kvality

1. Právne hľadisko

Publikácie zaoberajúce sa zabezpečením kvality vzdelávania sa dotýkajú aj podmienok právneho hľadiska. V zmysle uvedených okolností, právne vedomie a legislatívne pozadie má za povinnosť starať sa o zabezpečovanie kvality vzdelávania. Keď je právne prostredie budované na vysokej úrovni a v ňom sú dobre viditeľné kontúry (kto a za čo je zodpovedný, kto a aké rozhodnutia môže vydať, kto a aké má kompetencie), tak podľa právneho hľadiska už nič iné nezostáva len dodržiavanie legislatívy.

Podľa právneho aspektu pri koncipovaní myšlienky o zabezpečovaní kvality vzdelávania je potrebné vychádzať z toho, čo je úlohou verejno-vzdelávacieho systému. Ktorý orgán a za aké úlohy je zodpovedný, aké prostriedky sú k dispozícii na prípravu a kontrolu uskutočňovania cieľov. Keď vychádzame z ústavy, tak právnou hierarchiou sa môžeme dostať až k rozdeľovaniu úloh a určovaní zodpovedných osôb až po úroveň inštitúcie. A pritom môžeme určiť aj to, aké sú kontrolné funkcie z pohľadu zodpovedností. Keď činnosť zodpovedá právnym normám a proces prebieha v súlade s právnou legislatívou, to je zárukou (garanciou) zabezpečovania kvality. Zabezpečovanie kvality vzdelávania vo verejno-vzdelávacom systéme nemôže znamenať nič iné, ako vytvorenie, zachovanie a fungovanie takého systému, ktorý je schopný splniť nároky a očakávania stavané pre výchovu a vzdelávanie.

Zabezpečovanie kvality vzdelávania v najširšom zmysle musí garantovať, že pri prijímaní vydaní i pri následnej kontrole prijatých rozhodnutí súvisiacich s edukáciou sa uplatňujú právne normy, odborné očakávania a zvyky. Zabezpečovanie kvality vzdelávania je súčasťou riadenia, organicky sa spája s jednotlivými stupňami riadenia, so zabezpečením úloh a prostriedkov.

Približovanie sa ku kvalite vzdelávania z právneho aspektu

je chápané ako funkcia, ba ešte viac ako prostriedok riadenia. Z právneho hľadiska povedané: keď dobre pracuje riadenie a vykonáva všetky funkcie, tak sa v podstate uskutočňuje aj zabezpečovanie kvality. A ak má byť preukázaná správnosť fungovania systému zabezpečovania kvality vzdelávania, stačí vykonať podrobnú analýzu, či aktuálna legislatíva a platné právne normy sú správne zosúladené s jednotlivými úrovňami organického systému riadenia.



M. Rodová: Genesis

Aj keď medzitým v skutočnosti boli vytvorené priaznivé podmienky pre lepší chod zabezpečenia kvalitného právneho prostredia vo vzdelávacom procese, predsa však nemôžeme vo sfére otvoreného edukačného prostredia tvrdiť, že týmto je zabezpečená kvalita vzdelávania, o ktorej sa tu píše. Možno tvrdiť aj to, že zabezpečovanie kvality vzdelávania začína tam, kde končí vymedzený okruh právneho prostredia. Zabezpečovanie kvality je totiž regulujúcim prostriedkom procesov, ktorý podporuje procesy zodpovedajúce právnym normám.

Zabezpečovanie kvality vychádzajú z právneho hľadiska sa ani natoľko nepribližuje ku „kvalite vzdelávania“, ale viac-menej sa približuje ku „kontrolke kvality“. Na to poukazuje aj názor, že v oblasti zabezpečovania kvality vzdelávania najdôležitejšiu rolu môže zohrať odborná kontrola. Odborná kontrola je súčasťou vykonávania riadiacich úloh a je najdôležitejším prostriedkom pri príprave rozhodnutí a výkone kontroly.

2. *Pedagogicko-konzervatívne približovanie*

Kvalitu chcú zabezpečiť aj tí, ktorí lipnú na starých zásadách, spôsoboch, keď chcú posilňovať funkciu kontroly, a navrátiť staré postupy do vzdelávania. Tu zrejme ide o zastaralý spôsob školskej inšpekcie, známy je výrok, „že bez kontroly nie je kvalita.“ Tento výrok je nám dobre známy zo štúdia sociológie riadenia. Napr. aj teória McGregora - teória X-Y. V skratke označuje tú riadiacu atitúdu, keď vedúci musí svojich podriadených podnecovať k práci, (ktorých krok za krokom treba vodiť), lebo nemajú náladu pracovať alebo nemajú patričné odborné vedomosti, nie sú odborne fundovaní na vyslovenie správnych rozhodnutí. Ich motiváciou môže byť len použitie trestu alebo pochvaly. To je teória (X). Alebo opačne: podriadení sú zodpovední, sú dobrými odborníkmi, radi pracujú, ich osobné ambície sa zhodujú s cieľmi inštitúcie, im môžeme dôverovať, pri vydávaní rozhodnutí sú partnermi a participácia je prostriedkom ich motivácie. To je teória (Y). Kontrola je posledným stavebným kameňom myšlienky teórie (X): **Ľuď a ich prácu treba kontrolovať, inak nie alebo nebudú dobre vykonávať svoju prácu.**

3. *Priemyselná kvalita – kontrola*

V priemyselnom sektore je kontrola dobre známou technológiou. Pracovníci, ktorí vykonávali a vykonávajú kontrolu kvality, boli a sú vysoko kvalifikovaní odborníci svojho remesla. Sú to (boli to) vybraní pracovníci, tzv. „hnedé plášte“. Ich úlohou je hodnotiť, posudzovať a prehodnocovať prácu robotníkov, ďalej podrobne preskúmať všetko a strážiť kvalitu výrobku. Všade na svete existuje kontrola kvality. Spomeňme si len na tak známe slovo „oké“, ktoré je bežne používané a nachádza sa i v našom slovníku. V našom ponímaní znamená všetko v poriadku. Uvedené písmená – OK sú začiatočnými písmenami mena jedného japonského robotníka, ktorý bol kontrolórom kvality v jednom japonskom závode na výrobu áut. Podľa anglickej fonetiky „okey“, to slovo (t. j. vlastné meno) si napísal umývatel'nými písmenami na predné sklo auta, ktoré on sám prekontroloval.

V priemysle podstatou kontroly kvality je skúmanie hotového alebo polovýrobku. Z toho vyplýva, že keď výrobok nie je dobrý alebo má nedostatočnú kvalitu (nepodarok), tak ho treba vyhodiť, v lepšom prípade treba vrátiť na začiatok výrobného pásu.

V našom prípade vo vzdelávaní sa kontrola kvality v takomto poňatí javí problematicky, ale treba pripomenúť, že v systéme sú vážne príznaky takéhoto postupu. Napr. pri kontrole školskej zrelosti tých škôlkarov (pri prijímaní do 1. ročníka), ktorí sú pod „mierou“, vrátia do škôlky. „Nepodarky“ zase idú do špeciálnej základnej školy. Vlastne, keď necháme žiaka prepadnúť, aj to je podobný proces „ešte raz treba výrobok opracovať, lebo bol pod hranicou technologicky prípustnej odchýlky“. Nakoniec z tohoto hľadiska školu môžeme považovať za pomerne účinnú. Analógia však v tomto prípade pokrívá. Škola totiž neudržiava v činnosti systém kontroly kvality, lebo v skutočnosti nie je schopná kontrolovať „výrobu“, t. j. aby kontrolovala úroveň vzdelávania. Zodpovednosť

„nápravy“ a zlepšenia presúva na žiaka. Žiak nie preto nedosahuje školskú zrelosť, lebo škola nedosahuje žiacku zrelosť, alebo preto, že v materskej škole ho len uschovávali ako malé dieťa, ale preto, že je „nepodarok“. Z takéhoto dieťaťa, ktoré nie je zrelé pre školu, nie sú vyvedené žiadne dôsledky ani pre materskú školu, ani pre základnú školu, len pre dieťa.

Taká istá situácia je aj pri prepadnutí. Ani to nemôžeme nazvať zabezpečením kvality, keď sa na školách robia rôzne kontroly (skúšky, predbežné maturity), pričom následky kontroly sú vyvedené len zo strany žiakov. To nie je kontrola kvality, ešte menej môžeme hovoriť o zabezpečovaní kvality. To je preosievanie, selekcia, ktorá nezabezpečuje kvalitu. Selekcia a výber „vhodnej suroviny“ sú potrebné, ale opakované sú len čiastkou zabezpečovania kvality, ale so zabezpečením kvality ich nemôžeme stotožniť.

4. *Kvalita – kontrola a inšpekcia*

Ku kontrole zabezpečovania kvality vzdelávania sa najviac približuje Štátna školská inšpekcia (nezávislá inštitúcia), ktorá školu chápe ako systém a v škole vykonanú prácu ako jednotný systém. To znamená toľko, že kontrolný systém inšpektorov platí a je platný len na školský systém ako celok. Východiskovým bodom aj tu sú určené určité normatívy, ktoré presne popisujú, určujú fungovanie vstupných a výstupných faktorov, často aj spôsob fungovania, čiže proces. Z tohto pohľadu sa kontrola podobá na zabezpečovanie kvality (je spolutvorcom zabezpečovania kvality), ale predsa s ním nie je totožná.

Prečo? Ako prvé by som vyzdvihol rozdielnosť z pohľadu filozofického: kontrola nedôveruje v korektnosti procesu, pôsobí autoritatívne ako vonkajší strážca nad systémom.

Zabezpečovanie kvality nemá za úlohu „chytiť“ tých, ktorí sú brzdiacou pákou fungovania systému, ale funguje ako signalizátor, aby tí, ktorí vydávajú rozhodnutia, mali vo svojom vlastníctve primerané informácie, aby na základe toho konali. A pretože systémy zabezpečovania kvality pracujú v decentralizovanej štruktúre, tak aj body rozhodovania sa rozmiestňujú v decentralizovanej polohe. Po slovensky definované: keď teplotná norma v miestnosti je 20° C, kontrola sleduje, či teplomer ukazuje naozaj toľko, a keď nie, tak zasahuje alebo sankcionuje. V prípade zabezpečovania kvality nielen norma zodpovedajúcej teploty je viac hľadisková, ale ekvivalentne k tomu aj zdroje informácií sú viacnásobné. Norma obsahuje popis, v ktorých prípadoch je teplota primeraná, a ako to zistíme; otázku si môžeme položiť aj inak, lebo sme zvedaví, či pociťujeme zimu v miestnosti (nezávisle od toho, koľko je stupňov). Prirodzene, aj v druhom prípade existuje kontrola a je súčasťou zabezpečovania kvality.

Medzi zabezpečením kvality a inšpekciou je aj druhá značná odlišnosť. Napríklad, aj keď inšpekciu dáme na hocijakú regionálnu alebo na hocijakú nižšiu inštitučnú úroveň, školská inšpekcia vždy zostáva vonkajšia – „príde inšpekcia“.

Kontrola, uskutočňovanie a rozhodnutie sú organicky od seba nezávislé štruktúry – to je podstatný prvok v procese. Vo výkone nie je dôvera, lebo nie je patričná kompetencia

alebo motivácia. Preto bolo treba v hierarchii bod kontroly položiť vyššie.

V hierarchii vyšším položeným bodom sa stala Štátna školská inšpekcia, fungujúca od 1. januára 2000. Štátna školská inšpekcia ako „objektívna“, „bezpartajná“, „nezávislá“ inštitúcia je schopná zabezpečiť korektnosť. Kontroluje prácu riadiacich pracovníkov a učiteľov v školstve. Svojráznosťou Štátnej školskej inšpekcie je signalizácia nedostatkov v procese výchovy a vzdelávania. Podľa závažnosti zistených nedostatkov uplatňuje tieto opatrenia: odporúčanie, upozomenia, prijatie opatrení zo strany kontrolovaného subjektu, nariadenie komisionálneho preskúšania pri zistení nedostatkov pri klasifikácii, uloženie záväzných pokynov na odstránenie zistených nedostatkov, zastavenie alebo zrušenie rozhodnutia riaditeľa a vydaného v rozpore so všeobecne záväzným predpisom, uloženie sankcií podľa § 37 odseku 2 a 3. Kontrolný orgán (Štátna školská inšpekcia) a zriaďovatelia jednotlivých inštitúcií nemajú spoločného nadriadeného.

Samozrejme, keď sa na kontrolu pozeráme z tohto aspektu, tak jednoznačne môžeme vysloviť, že terajšia inšpekcia má moderné prvky kontroly a terajšia forma stojí ďaleko od klasickej formy inšpekcie. Do procesu zasahuje len v prípade porušenia legislatívy a pri zistení závažných nedostatkov.

Búrliivé zmeny v systéme riadenia výchovno-vzdelávacích inštitúcií (zmena zriaďovateľa) skrývajú určité nebezpečie. Aké? Keby zrušili § 13 zákona č. 596 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve, aj kontrola výchovy a vzdelávania by prešla do právomoci obcí, čím by sa kontrola mohla dostať do pasce.

Kontrola má inú úlohu v **zabezpečovaní kvality**. Tu kontrola zohráva vnútornú funkciu, ktorej primeraná kontrola je jednou z úloh. Existuje síce aj vonkajšia kontrola (vonkajší audit), ktorá spĺňa funkciu spätného signalizátora, na základe čoho sa školy dozvedajú, či dobre fungujú. Vonkajšia kontrola v tomto prípade nie je „poslaná“, ale „volaná“, čo dobre vieme, že nie je jedno. V zabezpečovaní kvality môžeme povedať aj to, že vonkajší poradca je v analógii s pravidelnou lekárskou kontrolou, kým kontrola je viac menej úradná a má podobu daňového úradu. Z týchto prirovnaní vyplýva aj to, že ani úradná kontrola, ani legislatívna kontrola nie sú alternatívy v zabezpečovaní kvality; čiže v inštitúciách s výchovno-vzdelávacím procesom zabezpečovanie kvality nenahrádza dozor nad legislatívou (kontrolu majetku atď.), čiže nenahrádza značnú časť kontroly zriaďovateľa. Zároveň odborná kontrola a kontrola chodu inštitúcie, zorganizovaná na vzor úradu, je výlučne vhodná v prípade centralizovanej inštitucionálnej štruktúry. Kontrola svojou systematickosťou a nevypočítateľnosťou môže byť aj brzdiacou silou, napr. kontrola v cestnej premávke. Vtedy je účinná odborná kontrola, keď je nečakaná, rýchla a korektná

(zrejme v medziach legislatívy). Mechanizmus chodu sa zakladá na odstrašujúcom príklade.

Kým laserový merač rýchlosti a policajt strážia, aby na danom mieste a v danom čase chytili a pokutovali previnilcov, zatiaľ nie sú schopní zabrániť v tom, aby inde a v inom čase, iní účastníci cestnej premávky neprekročili rýchlosť (nejazdili neprimeranou rýchlosťou), alebo aby pomohli v tom, aby auto s cestujúcimi bolo načas v cieľi. Kontrola per definitionem je represívnym prostriedkom, zakladá sa na príklade odstrašovania, ozajstnú činnosť vykonáva, keď nie je v činnosti, lebo osoby podliehajúce možnej kontrole si myslia, že kontrola môže prísť kedykoľvek. Kontrola skrátka pracuje aj vtedy, ba čo viac pracuje najviac vtedy, keď nie je prítomná, ale mohla by byť prítomná (na tejto technológii je stavaná napr. kontrola cestovných lístkov).

Druhý charakter kontroly „zabezpečovania kvality“ môžeme ilustrovať na príklade kontroly cestovných lístkov. Na linkách Pražského metra kontrolóri cestovných lístkov väčšinou stoja na miestach, odkiaľ pre kontrolovaných niet možnosti úniku, buď na homom konci pohyblivých schodov alebo dole pri vlaku. Cieľ je jasný, treba chytiť čiernych pasažierov. Aj ten, kto si len málo všima ich prácu, zbadá, kolí a ako zareagujú na kontrolu. Sú takí, ktorí nechápu (cudzinci), je taký, ktorý je rozzúrený, nájde sa taký, ktorý sa ospravedlňuje, je taký, ktorý sa náhli a na to sa vyhovára a je aj taký, ktorý sa usmieva, lebo „teraz to nevyšlo“. Nezabúdajme, že oni sú klientmi, kupujúcimi (keď platia). Zabezpečovanie kvality nemá túto logiku, nezakladá sa na kontrole výstupov a na sankcionovaní, ale na prevencii. Podľa myslenia zabezpečovania kvality kontrolór by sa mal opýtať účastníka ešte pred vstupom do hromadnej dopravy: „Všakže ste si nezabudli doma abonentku, prosím Vás, pozrite si? Keď náhodou nemáte lístok, u mňa si ho môžete zakúpiť“. Chyby, zmatok skúsi odstrániť ešte pred tým než by mohli nastať, nie vtedy, keď je už neskoro.

Jedno je však isté, že ani najhlbšia analýza a definícia „kvality“ vzdelávania nás neposúva bližšie ku kvalite, nedá jasný dôkaz na to, ako a akým spôsobom to dosiahnuť.

Ako som už písal, aj kvalita má svoj systém, má stále prvky, ale podstatné je, že funguje len vtedy, keď ju zamestnanci (vedenie, učitelia, žiaci) prijímajú, keď ju sami vytvoria. Tento pocit je podstatou mojej filozofie o zabezpečovaní kvality vzdelávania. Tento môj príspevok ukončím slovami **apoštola Pavla: „Nie je treba meniť to, čo je dobré, je podstatné stavať na tom, čo funguje.“** Treba mať odvahu ísť iným smerom, ísť smerom, ktorý vedie krok za krokom k zabezpečovaniu kvality vzdelávania na našich školách.

Summary: The author presents his concept of quality assurance in education considering checking and assessing technology of quality management.

*Učiť sa, učiť sa, učiť sa...
a potom
byť nezamestnaný.*

J. Bily

EFEKTÍVNOSŤ PROGRAMU NA ZLEPŠENIE VYUČOVANIA SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY PRE UČITEĽOV 1. STUPŇA ZŠ

Brigita Lehoťanová, Pedagogická fakulta UK Bratislava

Anotácia: Príspevok prezentuje výsledky výskumu účinnosti vzdelávacieho programu z didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre učiteľov 1. stupňa ZŠ

Kľúčové slová: didaktika slovenského jazyka a literatúry, tvorivo-humanistická výchova, kognitivizácia, emocionalizácia, motivácia, socializácia, axiologizácia, kreativizácia.

“Začiatkom a koncom našej Didaktiky nech je hľadať a nachádzať spôsob, podľa ktorého by učitelia menej učili a žiaci sa viac naučili, aby bolo v školách menej zhonu, nechuti a márnej práce, no viac voľného času, potešenia a zaručeného úspechu...”

(J. A. Komenský)

I dnes, ak sa zamýšľame nad skvalitnením výchovy a vzdelávania, uvažujeme o možnostiach, ako pracovať efektívne z hľadiska výkonov i z hľadiska emocionálneho prežívania. Humanistické koncepcie výchovy za rovnako dôležité považujú rozvíjanie kognitívnej, ako i nonkognitívnej stránky osobnosti človeka.

Výskumný program, ktorého výsledky tento príspevok prezentuje, sa zaoberá možnosťami skvalitnenia vyučovania slovenského jazyka a literatúry na 1. stupni ZŠ. Vychádza z teórie tvorivo-humanistickej výchovy profesora Zelínu. Za východisko svojej práce som si ju zvolila nielen preto, že je oficiálnou, vládou schválenou koncepciou rozvoja výchovy a vzdelávania na najbližších 15 – 20 rokov v Slovenskej republike, publikovanou ako Projekt Milénium, ale najmä preto, že sa s ňou stotožňujem.

Didaktika slovenského jazyka a literatúry je hraničnou vednou disciplínou súvisiacou najmä so slovakistikou, literárnou vedou, pedagogikou a psychológiou. Z toho vyplývajú špecifiká tohto vedného odboru. V porovnaní s didaktikou iných predmetov sú vo výbere cieľov, obsahu, foriem i metód práce, vo využití didaktických prostriedkov. Učebné osnovy záväzne vymedzujú ciele, obsah i celkovú časovú dotáciu predmetu pre jednotlivé ročníky, charakterizujú proces vyučovania predmetu. Učiteľ si vyberá formy a metódy dosahovania cieľov, štruktúru vyučovacích jednotiek, využitie textov z literatúry a využitie didaktických prostriedkov. Tie mu učebné osnovy len odporúčajú. Preto som sa pri výbere tém priebežného vzdelávania učiteľov 1. stupňa ZŠ zameranom na skvalitnenie vyučovania slovenského jazyka a literatúry sústredila na oblasti, ktoré sú v rozhodovacej kompetencii učiteľa. Kládla som si otázky: Čo môže urobiť učiteľ preto, aby žiaci radi čítali, aby nemali ťažkosti so zvládnutím základov pravopisnej a výslovnostnej normy, so zvládnutím komunikačných zručností, s reprodukovaním a produkovaním textov, s tvorením kultivovaných jazykových prejavov. Ako učiť tak, aby sa rozvíjala nonkognitívna i kognitívna stránka osobnosti žiaka. Počas 13-ročného pôsobenia na PdF UK som mala možnosť vidieť na náčuvoch v priebehu pedagogickej praxe, čo robilo ťažkosti i skúseným

učiteľom, akými by cviční učitelia mali byť. A viem, čo robilo ťažkosti mne počas 5-ročného pôsobenia na 1. stupni ZŠ. Usilovala som sa priniesť najnovšie poznatky z teórie i vlastné overené skúsenosti.

Významným kritériom bol i časový rozsah priebežného vzdelávania – 20 hodín. V takomto časovom rozsahu nie je možné zvládnuť celú problematiku didaktiky slovenského jazyka a literatúry.

Nemožno si dať za cieľ viesť učiteľov k tvorivo-humanistickému vyučovaniu slovenského jazyka a literatúry a pritom kritériá tvorivo-humanistickej výchovy nedodržiavať vo vzdelávacom programe z didaktiky slovenského jazyka a literatúry. Sústredovala som sa na proces učenia, na to, ako učiť, ako podnecovať aktivitu, vnímanie problémov, hľadať a spracovávať informácie, sústredovala som sa na tvorivý proces, na reálne životné problémy s mnohými možnosťami riešenia. Dôraz som kládla na motiváciu. Využívala som skupinovú prácu, zážitkové učenie. Podnecovala som otvorenú komunikáciu, spontánny prejav emócií, myšlienok, nápadov. Podnecovala som hodnotenie, kritiku. Snažila som sa, aby vzdelávací proces prebiehal v atmosfére otvorenosti, dôvery, spravodlivosti a náročnosti. Usilovala som sa o rozvoj funkcií podľa systému KEMSAK.

Kognitivizácia

Učitelia sa nielen zoznamovali s druhmi učenia v slovenskom jazyku, kognitívnu funkciu slovenského jazyka, ale pri riešení úloh rozvíjali aj svoje poznávacie schopnosti.

Emocionalizácia

Vzdelávací program prebiehal v atmosfére dôvery, úcty, tolerancie, vzájomnosti, akceptácie. Usilovali sme sa o rozvoj vyšších citov, a to tak sociálnych, etických, intelektuálnych i estetických. Kompetencie pre estetické čítanie a prežívanie sa vo väčšej miere rozvíjali napríklad pri opise obrazu, pri interpretácii literárneho textu.

Motivácia

Význam podnecovania aktivity som zdôrazňovala vo všetkých témach. Aktivizovala som pomocou úloh, pomocou komplexného rozvoja poznávacích schopností, pomocou hodnotenia, pomocou metód a stratégií vyučovania, vyučovala som heuristicky, aktivizovala som štýlom riadenia vyučovacieho procesu, atmosférou v triede.

Socializácia

Vzdelávacieho programu sa zúčastňovalo vždy po dvadsať učiteľov. Pracovali neustále v štyroch skupinách. Pri riešení úloh členovia skupiny kooperovali. Podnecovala som asertívne správanie, otvorenú komunikáciu.

Axiologizácia

Pri hodnotovej výchove – výchove k hodnotám som kládla dôraz na hodnotenie pomocou kritérií, na určovanie kritérií, na konštruktívnu diskusiu, a to tak v prednáškovej časti (DITOR, práca s osnovou, práca s konceptom, interpretácia literárneho textu...), ako aj pri riešení úloh učiteľmi. Napríklad: Skontrolujte správnosť osnovy. Odôvodnite výber knihy na mimočítankové čítanie.

Kreativizácia

Učitelia sa zoznámili s možnosťami rozvíjania tvorivosti žiakov najmä v témach kognitívna funkcia slovenského jazyka, druhy učenia v slovenskom jazyku. Ale i v ostatných témach sa kládol dôraz na rozvíjanie tvorivosti žiakov. Pri preberaní každej témy riešili učitelia aj divergentné úlohy. Napríklad: Vymyslite didaktickú rozprávku. Napíšte metodický postup na rozprávanie podľa vybraného obrazu, na dialogizáciu básne M. Rázusovej-Martákovéj: Pytačky.

Ako vyplýva i z predchádzajúceho, nonkognitívne funkcie sa rozvíjali činnosťami. Obsah bol zameraný na rozvíjanie kompetencií učiteľov. Poznatky budú môcť využiť vo svojej práci. Úlohy nerozvíjali len vnímanie, pamäť a nižšie konvergentné procesy – analytické myslenie, definovanie, rozlíšenie vecí a javov, ale i vyššie konvergentné procesy – aplikáciu, zovšeobecnenie, hodnotenie, kritické a tvorivé myslenie.

Vytvoril vzdelávací program zameraný na skvalitnenie vyučovania slovenského jazyka a literatúry na 1. stupni ZŠ, vychádzajúci z teórie tvorivo-humanistickej výchovy, som si zvolila za jeden z cieľov svojej práce. Ďalším, nemenej dôležitým cieľom bolo zistiť účinnosť tohto vzdelávacieho programu. Vo výskume som si stanovila tieto ciele:

1. Zistiť vzťah medzi tvorivosťou účastníkov vzdelávacieho programu, ich postojom k tvorivosti a medzi súčtom návrhov na zefektívnenie vyučovania slovenského jazyka, slohu, čítania a literárnej výchovy pri vstupnom a výstupnom meraní.
2. Zistiť zmeny názorov účastníkov vzdelávacieho programu o zefektívnení vyučovania slovenského jazyka a literatúry medzi vstupným a výstupným meraním.
3. Zistiť názory účastníkov na vzdelávací program Pätnásť tém z didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre učiteľov 1. stupňa ZŠ.

Výskumnú vzorku tvorilo 5 skupín po 20 učiteľov.

1. skupina - Trenčín
2. skupina - Púchov
3. skupina - Partizánske
4. skupina - Topoľčany
5. skupina - Prievidza

Získala som ju náhodným výberom zo základného súboru 27 skupín učiteľov západoslovenského regiónu a Bratislavy.

Tabuľka 1 Vekové rozpätie

Vek	Počet
15,0 – 20,0	0
20,0 – 25,0	8
25,0 – 30,0	8
30,0 – 35,0	16
35,0 – 40,0	17
40,0 – 45,0	15
45,0 – 50,0	30
50,0 – 55,0	5
55,0 – 60,0	1

Tabuľka 3 Prax

Počet rokov	Počet účastníkov
0 – 5	17
5 – 10	6
10 – 15	19
15 – 20	12
20 – 25	29
25 – 30	14
30 – 35	2
35 – 40	0
40 – 45	1

Tabuľka 2 Vzdelanie

Katégoria	Počet
stredoškolské	6
vysokoškolské	94

Tabuľka 4 Funkcia

Katégoria	Počet
vychovávateľa	2
učitelia	81
zástupcovia riaditeľa	4
riaditelia	4
vedúci MZ	7
vedúci ŠK	2

Použila som tieto výskumné metódy:

- Torranceho figurálny test KRUHY – forma B (Jurčová, M., 1994)
- Zelinov postojový dotazník IPOT
- Tvorba návrhov na zefektívnenie vyučovania slovenského jazyka a literatúry na 1. stupni ZŠ

- Hodnotenie vzdelávacieho programu

Merala som tieto premenné:

- kód učiteľa, jeho vzdelanie, vek, dĺžku praxe,
- Torranceho figurálny test KRUHY: figurálna fluencia, figurálna flexibilita, figurálna originalita,
- Zelinov postojový dotazník IPOT: počet správnych odpovedí na otázky,
- tvorba návrhov na zefektívnenie vyučovania slovenského jazyka a literatúry na 1. stupni ZŠ: fluencia návrhov, internalita a externalita návrhov,
- hodnotenie vzdelávacieho programu Pätnásť tém z didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre učiteľov 1. stupňa ZŠ respondentmi: počet pozitívnych a negatívnych hodnotení, výber kritérií hodnotenia.

Na kvantitatívne spracovanie údajov som použila základné štatistické miery.

Po ukončení vzdelávacieho programu produkovali učitelia návrhy na zefektívnenie vyučovania jazykovej zložky slovenského jazyka, slohu, čítania a literárnej výchovy, písali hodnotenie vzdelávacieho programu.

Overovala som tieto hypotézy:

1. Počet návrhov účastníkov vzdelávacieho programu na zefektívnenie vyučovania slovenského jazyka a literatúry je pri výstupnom meraní štatisticky významne vyšší ako pri vstupnom meraní.
2. Pod vplyvom tohto vzdelávacieho programu budú účastníci viac umiestňovať návrhy na zefektívnenie vyučovania slovenského jazyka a literatúry do internality ako pri vstupnom meraní.
3. Medzi postojom účastníkov vzdelávacieho programu k tvorivosti a ich tvorivosťou je štatisticky významný pozitívny vzťah.
4. Medzi postojom účastníkov vzdelávacieho programu k tvorivosti a množstvom návrhov na zefektívnenie vyučovania slovenského jazyka pri vstupnom a pri výstupnom meraní je štatisticky významný pozitívny vzťah.
5. Medzi tvorivosťou účastníkov vzdelávacieho programu

a množstvom návrhov na zefektívnenie vyučovania slovenského jazyka a literatúry pri vstupnom a pri výstupnom meraní je štatisticky významný pozitívny vzťah.

6. Nepredpokladám štatisticky významný rozdiel v tvorivosti účastníkov vzdelávacieho programu z hľadiska veku a dĺžky praxe.

7. Nepredpokladám štatisticky významný rozdiel v postojoch účastníkov vzdelávacieho programu k tvorivosti z hľadiska veku a dĺžky praxe.

Vychádzajúc z cieľov výskumu som pri overovaní hypotéz dospela k týmto záverom:

K cieľu č. 1:

Postoj k tvorivosti a tvorivosť účastníkov vzdelávacieho programu som skúmala z hľadiska veku, dĺžky praxe a ich funkcie. Jediným štatisticky významným je vzťah medzi vekom a fluenciou účastníkov, a to na hladine významnosti 5%. Všetky ostatné korelácie sú veľmi nízke, až takmer nulové. Fluencia, flexibilita a originalita sú osobnostné charakteristiky. Súvislosť s postavením, funkciou, ktorú človek zastáva, nie je nevyhnutná, a to i vzhľadom na kritériá výberových konaní. Súvislosť s vekom sa preukázala i vo výskumoch iných autorov. Podobne možno interpretovať i výsledky z hľadiska dĺžky praxe, pretože vo výskumnej vzorke vo veľkej miere súvisí s vekom účastníkov. Aj všetky korelácie medzi postojom k tvorivosti, fluenciou, flexibilitou a originalitou sú veľmi nízke a štatisticky nevýznamné. Nie je pravidlom, že každý, kto má kladný postoj k tvorivosti, musí dosahovať zákonite i vysokú úroveň tvorivosti. Takmer nulový je vzťah medzi postojom k tvorivosti a súčtom návrhov na zefektívnenie vyučovania, a to tak v prvom, ako i v druhom meraní. Nie každý, kto má kladný postoj k tvorivosti, musí dosahovať vysokú úroveň tvorivosti. Pri testovaní extrémnych skupín sa potvrdila vysoká účinnosť vzdelávacieho programu, aritmetický priemer počtu návrhov sa výrazne zvýšil, a to vo všetkých skupinách. Smerodajná odchýlka sa výrazne zmenila v B skupine, čo svedčí o tom, že sa skupina homogenizovala. Štatisticky významný je vzťah medzi fluenciou, flexibilitou účastníkov vzdelávacieho programu a súčtom návrhov na zefektívnenie vyučovania v prvom meraní. Ostatné vzťahy medzi tvorivosťou účastníkov a súčtami ich návrhov na zefektívnenie vyučovania nie sú štatisticky významné. Fluencia a flexibilita účastníkov vzdelávacieho programu zistená v druhom meraní bola podľa mojej mienky ovplyvnená i získanými vedomosťami o možnostiach zefektívnenia vyučovania slovenského jazyka, slohu, čítania a literárnej výchovy. Korelácia medzi originalitou účastníkov a súčtami návrhov sa, podľa mojej mienky, pravdepodobne nepreukázala ako štatisticky významná i vzhľadom na to, že všetci účastníci vzdelávacieho programu boli z rovnakej expertnej oblasti ľudskej činnosti.

Záver č. 1:

Medzi tvorivosťou účastníkov vzdelávacieho programu a ich postojom k tvorivosti, som nezistila štatisticky významný pozitívny vzťah. Medzi postojom účastníkov vzdelávacieho programu k tvorivosti a súčtom návrhov na zefektívnenie

vyučovania nie je štatisticky významný pozitívny vzťah. Medzi tvorivosťou účastníkov vzdelávacieho programu a súčtom návrhov na zefektívnenie vyučovania je čiastočne štatisticky významný pozitívny vzťah, a to medzi fluenciou a flexibilitou účastníkov vzdelávacieho programu a počtom návrhov v prvom meraní.

K cieľu č. 2:

Ako vyplýva z porovnania priemerov prvého a druhého merania, stanovený rozdiel je v prospech druhého merania. Nárast počtu návrhov na zefektívnenie vyučovania slovenského jazyka, slohu, čítania a literárnej výchovy umiestnených do internality je taký výrazný, že i napriek poklesu počtu návrhov umiestnených do externality, súčet návrhov v druhom meraní je výrazne väčší ako v prvom meraní. Považujem to za efekt vzdelávacieho programu.

Záver č. 2:

Zistené zmeny názorov účastníkov vzdelávacieho programu o zefektívnení vyučovania slovenského jazyka a literatúry medzi vstupným a výstupným meraním sú výrazne v prospech druhého merania.

K cieľu č. 3:

Pri hodnotení vzdelávacieho programu je problémom výber kritérií. Preto som sa rozhodla nežiadať od absolventov hodnotenie formou odpovedí na otázky. Hodnotenia písali voľne a bez časového obmedzenia. Zaujímalo ma, ktoré kritériá považujú za podstatné oni.

V tomto zmysle oceňovali:

- získanie nových poznatkov (95%),
- spôsob vedenia vzdelávacieho programu (74%),
- využiteľnosť získaných poznatkov v praxi (66%),
- podnietenie zamyslenia sa nad svojou prácou (48%),
- možnosť konfrontovať svoje názory na danú problematiku (24%),
- získanie elánu do práce (10%).

Potvrdili sa prednosti tvorivo-humanistickej výchovy. I vo výbere kritérií hodnotenia sa premietol KEMSAK. Názory účastníkov na vzdelávacie program Päťnásť tém z didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre učiteľov 1. stupňa ZŠ boli kladné.

Záver č. 3:

Absolventi vzdelávacieho programu Päťnásť tém z didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre učiteľov 1. stupňa ZŠ vyslovili pozitívne hodnotenie programu.

Potvrdili sa hypotézy č. 1 a 2.

Čiastočne sa potvrdila hypotéza č. 4. Štatisticky významný je vzťah medzi fluenciou a flexibilitou účastníkov vzdelávacieho programu a počtom návrhov v prvom meraní.

Čiastočne sa potvrdila aj hypotéza č. 6, a to vo flexibilitate a originalnosti účastníkov vzdelávacieho programu a ich vekom i vo fluencii, flexibilitate a originalnosti účastníkov vzdelávacieho programu a dĺžkou ich praxe. Nepotvrdili sa hypotézy č. 3, 5, 7. Domnievam sa, že táto výskumná práca môže byť prínosom pre teóriu, prax i metodológiu.

Vzdelávací program Päťnásť tém z didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre učiteľov 1. stupňa ZŠ sa ukázal ako efektívna časť vzdelávacieho programu tvorivo-humanistickej výchovy. Jeho absolventi majú vďaka získaným vedomostiam možnosť účinnejšie, kvalitnejšie a koncepcnejšie učiť slovenský jazyk a literatúru na I. stupni ZŠ. V tom vidím prínos pre prax. Ak má učiteľ snahu kvalitne a efektívne pracovať, potrebuje mať spätnú väzbu. Pri zostavovaní hodnotiacich hárkov by bolo vhodné zväziť použitie vo výskume zistených kritérií hodnotenia. Pri hodnotení úspešnosti vzdelávacieho programu treba mať na zreteli úroveň tvorivosti jeho absolventov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BERTRAND, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998.
 KOMENSKÝ, J. A.: *Velká didaktika*. Bratislava : SPN, 1954, s. 6.
 Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt Milénium). In: *Učiteľské noviny*, 2001, č. 6, príloha.
 LEHOŤANOVÁ, B.: *Päťnásť tém z didaktiky slovenského jazyka a literatúry pre učiteľov 1. stupňa ZŠ*. Bratislava : MC v Bratislave, 2001.
 WILLIAMS, F. E.: *A Total Creative Program for Individualizing and Humanizing the Learning Process*. New Jersey : 1972.
 ZELINA, M.: *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1994.
 ZELINA, M. - PRUSÁKOVÁ, V.: *Nové trendy v pedagogike*. Bratislava : ŠPÚ, 1996.

Summary: *The article presents the educational programme for improvements in teaching Slovak language and literature in basic schools. The programme is based on theory of humanism and creativity in education. The research results proved its effectiveness.*

INÉ PRÍSTUPY VO VYUČOVANÍ BIOLÓGIE: DIDAKTIKA BÁDANIA PROTI DIDAKTIKE PRIJÍMANIA

Mária Tulenková, Fakulta humanitných a prírodných vied PU Prešov

Anotácia: *Príspevok stručne a v kontexte objasňuje efektívnu vzdelávaciu stratégiu - učenia pomocou vlastných objavov. Prezentuje návrh pracovného modelu výučby založenej na aktívnom zapojení žiaka do bádateľskej činnosti v podobe konkrétnych aktivít. Predkladá návrh na ich možné uplatnenie vo výučbe prírodopisu na 2. stupni základnej školy.*

Kľúčové slová: *skupinové bádanie, kooperácia, čuch, chuť,*

Z pedagogických a psychologických výskumov posledného desaťročia vieme, že ak majú žiaci získať viac ako len povrchné vedomosti, potrebujú byť aktívne zapojení do vzdelávania, mnohonásobne si objasňovať dôležité myšlienky, byť v kontakte s ostatnými spolužiakmi a vytvárať si vlastné závery na základe vlastných skúseností. Teda nemajú zostať len pasívnymi prijímateľmi nových informácií z kníh alebo od učiteľa (Young 1996).

Vyučovanie založené na aktívnom zapojení žiaka do bádateľskej činnosti predstavuje efektívnu vzdelávaciu stratégiu. Poskytuje žiakovi namiesto predstretia „správnej odpovede“ skúmanie podstaty veci a možnosť dôjsť k vysvetleniu primeranému jeho možnostiam, ktoré mu dá správnu predstavu. Dôležitým postupom pri rozvoji poznávania je diskusia v malých skupinách žiakov a medzi žiakmi a učiteľom, kompletizovanie údajov a vysvetlení na podporu konkrétneho stanoviska. Práca v malej, na kooperatívnej báze založenej skupinke umožňuje každému žiakovi, aby sa naplno zúčastnil na činnosti i diskusií, dáva mu možnosť rozvinúť organizačné

To považujem za významné z metodologického hľadiska.

Na záver by som chcela zdôrazniť význam ďalšieho vzdelávania učiteľov tak z hľadiska ich teoretickej pripravenosti, ako i pripravenosti aplikovať teoretické poznatky v praxi. Výsledky výskumu poukazujú, že ďalšie vzdelávanie môže byť i účinným prostriedkom obrany proti vyhorenosti učiteľov. V súčasnosti ďalšie vzdelávanie učiteľov zabezpečujú metodicko-pedagogické centrá. Výberom vhodných projektov môžu do veľkej miery ovplyvniť realizáciu koncepcie výchovy a vzdelávania Milénium v praxi.

schopnosti, učiť sa jeden od druhého, získať odvalu na rozvíjanie svojho myslenia.

V tomto príspevku by sme chceli na príklade konkrétnych ukážok dvoch aktivít a jedného učebného postupu predstaviť takúto možnosť, takýto spôsob výučby v prírodopise na 2. stupni základnej školy.

Výchovno-vzdelávací cieľ a zvláštnosti učiva spolu s dôkladnou prípravou sú rozhodujúcimi faktormi pre využitie postupov, pri ktorých sú nútení žiaci spolupracovať a ktoré si vyžadujú aktivitu žiakov. Pri prístupňovaní učiva o orgánoch chuti a čuchu v prírodopise v 7. ročníku ZŠ je možné využiť napr. nasledovné ukážky aktivít – príkladov skupinového bádania:

Aktivita: Pomenuj tú chuť

Cieľ: *Praktickou ukážkou priblížiť žiakom chuťové vnemy a chuťové zóny na jazyku. Žiaci sa naučia, ako sa pociťujú a vnímajú jednotlivé typy chutí a že receptory pre jednotlivé*

chute sú na jazyku špecificky lokalizované.

Možnosti využitia: na vyučovacích hodinách zameraných na (chuťové a čuchové) zmysly človeka

Možnosti doplnenia: experiment rozvíjajúci základné pozorovacie schopnosti žiakov

Pomôcky a materiál: slamky, papierové uteráky, roztok kyslý (pohár pitnej vody so štvrtou zo 1/4 citróna, alebo lyžičky octu), roztok slaný (pohár pitnej vody, v ktorej sme rozpustili štipku soli), roztok sladký (pohár pitnej vody a v nej rozpustené dve kocky cukru) alebo podrvený sladký cukrík či keksík, roztok horký (pohár pitnej vody a v nej niekoľko žalúdočných kvapiek, prípadne odstáty čierny čaj), umelohmotné poháre (4 do každej skupiny), šatky na zastretie očí, mapa jazyka (obrys jazyka s vyznačením jednotlivých chuťových zón), model mozgu (prierez)

Trvanie: 20 minút

Postup:

1. Učiteľ ukáže žiakom mapu jazyka a usmerní ich, aby si spravili také isté mapy s nepopísanými zónami (každá skupina bude potrebovať tri mapy). Experiment budú žiaci robiť v štvorčlenných skupinách – jeden zo štvorice bude ochutnávač, druhý experimentátor, tretí zaznamenávač a štvrtý pozorovateľ.
2. Označte spodok pohárov (napr. slovami ocot, citrón, cukor, soľ, žalúdočné kvapky) a na ich bočnú stenu napíšte písmená A, B, C a D. Poháre umiestnite na stôl písmenkami smerom k zaznamenávačovi a naplňte každý príslušným obsahom.
3. Experimentátor ponorí koniec slamky do jedného z pohárov (používajúc zakaždým čistou slamku) a dotkne sa ňou rôznych miest jazyka (môže sa dotýkať aj pier, podnebia či d'asiem) ochutnávača, ktorý má zaviazané oči. Kúsky sladkosti sa umiestnia do ruky ochutnávača a ten si ich sám položí na rôzne miesta na jazyku. Ochutnávač zakaždým povie, akú chuť cíti, zaznamenávača ju na mapu zakreslí a označí príslušným písmenom.
4. Po skončení sa celý pokus môže zopakovať ešte dvakrát – druhýkrát bez použitia šatky a tretíkrát si ochutnávač drží nos.
5. Na záver si žiaci porovnajú výsledky a vyvodia záver.

Záver: oddychová a zároveň poučná aktivita

Aktivita: Čuch a chuť, alebo Vplyva čuch na chuť??

Cieľ: Žiaci porozumejú nasledujúcemu:

- v mozgu môže dôjsť k vytvoreniu prepojenia medzi zmyslami (chuť a čuch);
- jazyk sám osebe rozlišuje len 4 základné chute (slaná, sladká, kyslá, horká);
- drobné „odtienky“ chutí, ktoré poznáme a rozlišujeme, vznikli funkciou čuchových orgánov.

Možnosti využitia: na spestrenie vyučovacej hodiny (ak je dostatok času)

Možnosti doplnenia: – výskum fyziológie chuti a čuchu:
 - opíš, ako by mohlo ovplyvnenie čuchu (dokonca aj jeho úplné vylúčenie napr. držaním nosa) viesť k zmene vnímania chuti;
 - diskutuj o tom, ako technológia zlepšila naše schopnosti vnímať sa navzájom;

- diskutuj o tom, ako zážitky, emócie a kultúrne zvyklosti ovplyvňujú vnímanie ľudí a ako to, čo vnímajú, môže späťne ovplyvniť kultúru. Ako by sa dala vysvetliť existencia niektorých kultúrnych a spoločenských predsudkov?

Pomôcky a materiál: rôzne vzorky potravín na testovanie, vrátane surového zemiaka a surovej cibule, šatka na zavieranie očí, zoznam vzoriek (pre každého žiaka)

Trvanie: 25 – 30 minút



M. Rodová: Genesis

Postup:

1. Opýtajte sa žiakov, či sú si istí, že odlišia surovú cibuľu od surového zemiaka (či jablka) so zaviazanými očami a potom, či by to isté vedeli spraviť, keby si mali držať nos. Povedzte im, že si to môžu teraz vyskúšať v praxi a overiť si, či ich odhad bol správny.
 2. Rozdeľte žiakov na dve skupiny. V prvej si budú žiaci súčasne držať nos, budú mať zaviazané oči a ochutnávať rôzne substancie (vrátane surového zemiaka a cibule). V druhej budú žiaci robiť to isté len so zaviazanými očami.
 3. Dajte každému žiakovi čas, nech si skúsi ochutnať každú zo surovín. Ostatní v skupine mu na jeho zoznam poznačia, ktoré vzorky identifikoval správne, ktoré nesprávne, príp. ktoré nevedel určiť vôbec.
 4. Určite zástupcov skupín, aby zozbierali, zhodnotili a prezentovali výsledky. Porovnajte výsledky v rámci skupiny, ako aj výsledky skupín navzájom. Diskutujte so žiakmi o výsledku, podporte ich, nech sami vyslovia odôvodnenie (jazyk odliší len 4 chute, ostatné rozlišujeme pomocou čuchu...).
 5. Nechajte každého žiaka napísať si záver a jeho vysvetlenie, môže popísať aj svoje osobné zážitky počas testovania.
- Záver:** aktivita rozvíja spoluprácu a tím vzájomné vzťahy v triede, je potrebné vopred sa dohodnúť o pomôckach.

Aby sa uvedené aktivity efektívne využili v rámci kooperatívneho vyučovania, je potrebná dôkladne premyslená organizácia celého priebehu vyučovacej hodiny.

Ukážka vyučovacej hodiny:

Škola: základná

Ročník: 7.

Tematický celok: Sústavy orgánov človeka – zmyslové orgány

Téma: Orgány chuti, čuchu

Požiadavky na vedomosti a zručnosti žiaka - rozlíšiť chuťový, čuchový receptor:

- Uved' uloženie zmyslového orgánu chuti a čuchu.
- Pomenuj receptory citlivé na látky rozpustené vo vode, plynné látky.
- Rozlíš chuťový a čuchový receptor podľa podnetov, ktoré prijímajú.
- Uved', ktoré receptory a zmyslové orgány budú v činnosti pri slávnostnom obede.
- Zisti na jazyku rozmiestnenie sladkej, slanej, kyslej a horkej chuti, výsledok schematicky znázorni.

Organizačná forma: skupinová práca na kooperatívnej báze kombinovaná s frontálnym vyučovaním

Vyučovacie metódy: rozhovor, pokus (frontálny, demonštračný), výklad spojený s riešením problémových úloh

Usporiadanie skupín: do podkovy – 6 skupín (skupinu predstavujú 4 žiaci sediaci v dvoch oproti sebe na dĺžku postavených a tesne pritlačených k sebe laviciach)

ŠTRUKTÚRA HODINY (v zátvorkách čas v minútach):

I. Organizačná časť:

- a) prezencia,
- b) rozcvička:

- **práca skupín (2')** (napr. **doplňovačka s poskladanou tajničkou**): Cieľom je organizácia práce v skupine, sústredenosť, opakovanie pojmov z kožnej a nervovej sústavy. Doplňovačka pozostáva zo 4 dvojriadkových častí (4 členovia v skupine). Každý člen skupiny dopĺňa svoju časť doplňovačky, každý dostane časť tajničky (jednu slabiku). Spoločne poskladajú celú tajničku a vysvetlia obsah pojmu, ktorý získali v tajničke.

- **referovanie a hodnotenie (2')**: Slovné hodnotenie práce v skupine vedúcimi skupín. Učiteľ hodnotí prácu skupín.

II. Opakovanie a kontrola vedomostí (2'): frontálne opakovanie učiva, smerujúce k obsahu nového učiva (otázky). Slovné hodnotenie odpovedí na jednotlivé otázky.

III. Sprístupňovanie a osvojovanie nového učiva (expozičia):

I. MOTIVÁCIA (1')

- **alternatíva a)** Učiteľ vyvolá jedného žiaka – dobrovoľníka a požiada ho, aby si podržal a tým upchal nos. Učiteľ otvorí fľaštičku s toaletnou vodou a pridrží ju pred nosom žiaka, pritom sa opýta, či žiak cíti vôňu, alebo má pocit nejakej chuti. Potom požiada žiaka, aby si pustil nos, ale aby chvíľku nedýchal a spýta sa ho, či teraz cíti vôňu. Potom požiada žiaka, aby vydýchol a spýta sa ho, či cíti vôňu. Nato požiada žiaka, aby sa nadýchol a spýta sa ho, či teraz niečo cíti (vôňu danej látky).

- **alternatíva b)** Učiteľ nakreslí na tabuľu a žiaci do poznám-

kového zošita dva obrisy jazyka. Potom požiada žiakov, aby si do prvého obrisu jazyka - vľavo zakreslili podľa svojej predstavy miesta pre vnímanie jednotlivých chutí. Tie môžu zakresliť, podľa svojej predstavy, rôzne – po celej ploche obrisu, sústredene, roztrúsene. Potom učiteľ dá možnosť žiakom prezentovať svoju predstavu. Ich odpovede použije ako dôkaz na to, že často sa skutočné javy a objekty nezhodujú s našimi predstavami o týchto javoch či objektoch a k získaniu správnej predstavy o skutočnosti je často potrebné pozorovanie a skúmanie. Po určitom skúmaní na tejto hodine žiaci dokreslia do druhého obrisu jazyka – vpravo správne rozmiestnenie miest chutí a porovnaním oboch kresieb zistia, či ich predstavy boli správne.

Mapa jazyka

ako si to predstavujem ...



ako to je...

2. OBSAHOVÁ A DIDAKTICKÁ POSTUPNOSŤ:

- **frontálny žiacky pokus v skupinách (4')**: Žiaci dostanú fóliu s obrysom jazyka (v prípade použitia motivácie alternatíva b) ide o obrázok vpravo – ako to je ...), na ktorom sú vyznačené 4 oblasti (pre 4 hlavné chuťové pocity). Každý žiak v skupine testuje na svojom jazyku (so zatvorenými očami) jednu zo vzoriek (cukor, soľ, ocot, kvapky). Potom žiaci v skupinách na základe individuálnych zistení a spoločnej diskusie priradia k číslam na fólii jednotlivé chute.

- **referovanie, hodnotenie, zhrnutie (5')**: Každá skupina predvedie svoje zistenie ostatným skupinám pomocou spätného projektora (hodnotenie skupín). Zistenia skupín sa môžu líšiť, ale spoločne sa dopracujeme k záveru, že človek má štyri chuťové pocity (chute) a najcitlivejšie miesta na jednotlivé chute sú: špička čiže hrot jazyka – sladká, vpredu po oboch stranách (bokoch) jazyka – slaná, vzadu po oboch stranách (bokoch) jazyka – kyslá, koreň jazyka – horká.

- **otázky na zamyslenie (3')**: 1. Čo vás informovalo o vlastnostiach ochutnávaných látok? 2. Ktoré látky vnímame chuťou?

- **referovanie, hodnotenie, zhrnutie (4')**: Zástupca každej skupiny referuje závery diskusie v skupine. Nasleduje spoločná diskusia a zhodnotenie práce skupín. Spoločný záver: O vlastnostiach ochutnávaných látok nás informujú zmyslové bunky (umiestnené v chuťových pohárikoch) jazyka. Odtiaľ sú vzruchy vedené do mozgu, do chuťového centra (model mozgu). Chuť látok vnímame v roztokoch (sliny).

- **demonštračný pokus (4')** (učiteľ a niektorí žiaci): 6 žiaci (zástupcovia jednotlivých skupín) skúšajú, či pomocou čuchu spoznajú niektoré predmety. Oči majú zakryté šatkou, jednotlivé predmety im predkladá učiteľ.

1. žiak – káva
2. žiak – voňavka
3. žiak – cesnak
4. žiak – mydlo
5. žiak – cibuľa
6. žiak – cibuľa v uzavretom sklenenom pohári

Prvých päť žiakov identifikuje predmety správne, šiesty žiak predmet čuchom neurčí.

- **otázky na zamyslenie (3')**: 1. Čo nám umožňuje vnímať vône, pachy? 2. Aké látky vnímame čuchom? 3. Prečo posledný žiak neurčil predmet čuchom?

- **referovanie, hodnotenie, zhrnutie (4')**: Zástupca každej skupiny referuje závery diskusie v skupine. Nasleduje spoločná diskusia a zhodnotenie práce skupín. Spoločný záver: Vnímať rôzne vône a pachy nám umožňujú čuchové bunky (umiestnené v nosovej dutine). Ich výbežky prenikajú čuchovou kosťou do mozgu, do čuchového centra (model mozgu). Čuchové bunky dráždia plynné látky. Citlivosť čuchu otupieva. Posledný žiak neurčil predmet preto, lebo čuchom vnímame látky, ktorých molekuly sa šíria vzduchom (vzdušné prúdy). Uzatvorená nádoba predstavovala v tomto prípade prekážku.

- **frontálny žiacky pokus v skupinách (2')**: Žiaci vytvoria dvojice. Každá dvojica žiakov vykoná pokus: jeden žiak z dvojice si držaním upchá nos a zavrie oči, druhý žiak z dvojice odkrojí malý kúsok z jablka a tiež z cibule. Dá spolužiakovi jeden kúsok do úst a vyzve ho, aby uhádol, čo je a potom urobí to isté s druhým kúskom. Na základe zistení dvojice dospejú k názoru, že na chuť vplyva čuch, preto pri upchatom nose kúsok jablka a cibule chutili rovnako.

IV. Upevnenie a zhrnutie učiva (3'): Frontálne zopakujeme základnú stavbu orgánov chuti a čuchu. Princíp vnímania chuti a voní.

OBRAZ TABULE (fólia, meotar) (4') Orgány chuti a čuchu
Chuťové receptory - chuťové poháriky so zmyslovými bunkami na jazyku. Chuť látok vnímame v roztokoch.

Čuchové receptory - obrvené zmyslové bunky v nosovej dutine (horná časť). Čuchom vnímame plynné látky.

V. Zadanie domácej úlohy (2')

a) osvojiť si sprístupnené učivo,

b) písomne odpovedať na otázky:

1. Čím môžeme otupiť chuť?

2. Ktoré receptory a zmyslové orgány sú v činnosti pri slávnostnom obede?

3. Prečo vonia vzduch po daždi ináč?

Poznámky:

1.) *Pri referovaní sa členovia v skupine striedajú.*

2.) *Na nasledujúcej hodine je možné zistiť vedomosti žiakov z tejto problematiky napr. krátkym testom:*

Odpovedz! Písmeno, ktoré označuje správnu odpoveď, daj do krúžku:

1. Chuťové bunky dráždia látky: a) kvapalné, b) tuhé, c) plynné.

2. Základné chuťové pocity sú: a) sladkosť, štipl'avosť, slanosť, teplota, b) sladkosť, kyslosť, horkosť, slanosť, c) sladkosť, voňavosť, studenosť, slanosť.

3. Zmyslové čuchové bunky dráždia látky: a) kvapalné, b) tuhé, c) plynné.

4. Výbežky čuchových buniek prechádzajú: a) slznou kosťou, b) nosovou kosťou, c) čuchovou kosťou.

5. Dráždením alebo dlhotrvajúcim zápachom a vôňami čuchové a chuťové receptory:

a) sa otupujú, b) získavajú väčšiu citlivosť, c) vedú nervové vzruchy do mozgu rýchlejšie.

3.) *Pre učiteľa:*

- Chuťové poháriky sú i na podnebí a v hrdle, preto môžeme vnímať chuť potraviny ešte pri hltaní.

- Každý má obľúbené jedlá a obľúbené chute, ktorým dáva prednosť, ale chuťové poháriky dokážu rozlišovať len 4 základné chute.

- Sacharín, umelé sladidlo, je sladko-horké: hrot jazyka najprv zaznamená sladkú chuť, avšak potom sa v zadnej časti zachytí aj horká chuť.

- Ak nedýchame, nevzniká čuchový vnem, ani v prípade, že látka je v blízkosti nosa (nie sú podráždené čuchové bunky). Pri normálnom dýchaní necítíme zreteľný pach danej látky. Pri intenzívnom dýchaní je čuchový vnem najviac zreteľný, pretože sú podráždené čuchové bunky a z nich sú potom vzruchy vedené čuchovými nervami do CNS.

- Infekčné choroby dýchacích ciest narušujú čuch, čo vedie k tomu, že sa nám zdá potrava byť nechutná, mdlá, jednoducho bez chuti, hoci chuťové poháriky nie sú poškodené. Pri prechladnutí sa zvýši produkcia hlienu v dýchacom trakte (hovoríme, že nám „tečie z nosa“) – zdurí sa čuchová membrána a produkuje veľké množstvo hlienu, hromadiaceho sa v nosovej dutine. Podobne je to pri alergiách. Tieto hlieny bránia vzduchu preniknúť k čuchovým bunkám, výsledkom čoho je zhoršenie čuchu, ale aj chuti. Ide o prechodnú stratu i oslabenie čuchu.

- Degustátori vín majú citlivý nos a dokážu rozoznať mnoho druhov vín len na základe vône.

- Každý človek má svoju telesnú vôňu (odor). Dospelí ju často potláčajú rôznymi dezodorantmi a maskujú rôznymi voňavkami či parfémami (obchodný priemysel, bohatý výber ponúk pred Vianocami). Často je nepríjemný pach niektorých ľudí skôr dôsledkom nedostatočnej osobnej hygieny – neumytý pot a nečistoty sú živnou pôdou pre celé armády baktérií, ktoré z nich vytvárajú látky, ktoré v nijakom prípade nevoňajú. Tu je však liečenie veľmi jednoduché – kúpeľ či sprcha a čistá bielizeň.

- Schopnosť vnímať určitú vôňu sa u človeka veľmi skoro zníži (časom sa zníži počet impulzov vysielaných z čuchových buniek, asi na podnet z mozgu), na určitú vôňu alebo zápach si zvykneme. Aj keď čuchové bunky registrujú trvalo pôsobiacu vôňu, mozog sa unaví a my si trvalo pôsobiacu vôňu alebo zápach prestaneme uvedomovať.

- Chuť si možno ťažko predstaviť bez vône príslušného jedla, jeho fyzickej podoby a štruktúry, ktorú vnímame pri žuvaní, bez jeho určitej teploty atď. Všetky tieto vnemy sa spájajú s priamou chuťovou reakciou do zložitého komplexného vnemu. Preto pri prechladnutí, kedy z celkového vnemu vypadne len zložka vône, sa zdá byť potrava nechutná.

- Chuťová averzia nás podvedome núti odmietat' určité potraviny, ktoré sa nám na základe dávnejších zážitkov a skúsenosti spájajú napríklad s bolesťou, žalúdočnou nevoľnosťou alebo ochorením.

4.) Na konci vyučovania, pri tejto téme, je možné použiť aktivity nazvané *Skúška jemnosti čuchu*:

1. Žiaka dobrovoľníka požiadame, aby vyšiel z triedy von na chodbu, kde mu zaviažeme šatku cez oči. V triede umiestnime na okraj jednej z lavíc v uličke medzi lavicami kyticu kvetov (napr. konvalíniek). Žiakovi dáme možnosť, vedú ho za ruku, prejsť sa pomaly uličkou pomedzi lavice a vyzve ho, aby sa hlásil, keď pôjde okolo kytice. Pokus môžeme zopakovať, položiť kyticu na inú lavicu 1 m od uličky a ak uhádne opäť, na tretíkrát položíme kyticu na 1 1/2 m od uličky.

2. Učiteľ ukáže žiakom fliaštičku silného vonného olejčeka, z ktorej kvapne dve kvapky na Petriho misku a ihneď fliaštičku uzavrie. Žiaci pozorujú šírenie zápachu. Pri pokuse si učiteľ drží nos. Tento pokus učiteľ zopakuje druhýkrát s úplne rovnakou fliaštičkou, ale naplnenou čistou vodou. Aj pri tomto pokuse si učiteľ drží nos. Pozorovanie možnej autogescie u žiakov.

Záver

Učenie pomocou vlastných objavov je dôležitým prvkom vo výučbe prírodopisu a biológie. Vyučovanie pomocou objavov a skúmaní môže z didaktického hľadiska prebiehať ako v zatvorenej, tak aj v otvorenej forme, prípadne môže mať priebeh polozatvorenej, t. j. nie úplne zatvorenej formy. Vyššie uvedený postup vyučovania je príkladom zatvorenej formy. Pri nej zámery,

náplne i spôsoby práce určuje vyučujúci. Klasické praktické cvičenia či laboratórne práce v prírodopise a biológii sú značne zatvorené formy učenia pomocou objavovania, pretože majú prevládajúci „ilustratívny“ charakter preberaného učiva.

Priebeh učenia pomocou objavovania v otvorenej forme predstavuje menej programovaný priebeh výučby. Pri ňom zámery, náplne i spôsoby práce určujú žiaci, vyučujúci je v úlohe sprevádzajúceho, vyzývajúceho, konfrontujúceho, poradcu, pýtajúceho sa, ale tiež kontrolóra.

Použitie opísaného spôsobu výučby vo vyučovaní prírodopisu na 2. stupni základnej školy je určite náročné. Pre učiteľa znamená premyslieť si do podrobnosti organizáciu i časové rozvrhnutie vyučovacej hodiny, určiť metódy primerané obsahu učiva a pripraviť pracovný materiál. Uvedený postup však žiakov maximálne zapája do vyučovacieho procesu, núti ich k premýšľaniu, k samostatnej práci v skupinách, prispieva ku skvalitneniu sociálnych vzťahov v triede, rozvoju komunikatívnych schopností žiakov a k aktívnemu osvojovaniu poznatkov žiakmi. Je to výrazná zmena v postavení žiaka – počúvajúceho výklad učiteľa, odpisujúceho z tabule či priesvitky, zapisujúceho si do zošita to, čo

mu diktuje učiteľ. Použitie toho či onoho postupu závisí od učiteľovho pedagogického majstrovstva, jeho tvorivého prístupu k vyučovaniu. Je na ňom, či urobí vyučovanie pre svojich žiakov zaujímavým a prítiahľivým.



M. Rodová: Genesis

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ČIPKOVÁ, E. - GRMANOVÁ, S.: Praktické cvičenia na tému zmyslové ústroje. In: *Biológia, ekológia, chémia*, roč. 4, 1999, č. 4, s. 28-31.
- Ludské telo Komplexný sprievodca po ľudskom tele a jeho funkciách*. Bratislava: Gemini, 1991. ISBN 80-85265-12-5.
- PELÍŠEK, R.: *Pokusy žactva o zkoumání přírody, díl 5.: pokusy se savci vůbec a s člověkem zvláště: premie tvořivé školy*. Olomouc : R. Promberger 1927.
- TULENKOVÁ, M.: Kooperatívne vyučovanie – priestor pre efektívne učenie založené na budovaní poznania v sociálnom kontexte vo vyučovaní prírodopisu a biológie - I. In: *BIGEČE č. 4*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2002, s. 17-26. ISSN 1335-9940.
- UHEREKOVÁ, M.: *Prírodopis 7: biológia človeka pracovné listy pre žiakov základnej školy 2. časť*. Bratislava: Bradlo, 1992, s. 20. ISBN 80-7127-058-X.
- YOUNG, D.B.: Nové prístupy vo vyučovaní prírodných vied: didaktika bádania proti didaktike prijímania. In: *Pedagogická revue*, roč. 48, 1996, č. 5/6, s. 209-218.

Summary: The article presents an effective teaching strategy based on the learning by experience - discoveries. The author presents her work model of education dealing with active student's participation in research using concrete activities. She also gives some suggestions how to apply this model to teaching process at secondary schools.

ZÁSADY PRE SAMOUČENIE SA ŽIAKOV

Erich Petlák, Pedagogická fakulta UKF Nitra

Anotácia: Autor v príspevku venuje pozornosť samovzdelávaniu a samoučeniu sa žiakov ako problematike, ktorá sa stáva mimoriadne aktuálnou v 21. storočí. Pripomína, že doposiaľ sa pozornosť venovala predovšetkým činnostiam učiteľa, no toto zameranie je potrebné rozšíriť aj na samotného žiaka. V tejto súvislosti uvádza **zásady pre samoučenia sa žiakov**, ktorými by sa mali riadiť samotní žiaci, ba aj dospelí.

KLúčové slová: zmeny vo vzdelávaní, samovzdelávanie a samoučenie sa žiaka, funkcionálny materializmus, zameranie na žiaka, zásady samoučenia, optimalizácia výchovno-vzdelávacieho procesu, pozornosť samoučeniu.

V ostatnom období sa čoraz častejšie pripomínajú a zdôrazňujú požiadavky samovzdelávania a celoživotného vzdelávania žiakov, učňov, študentov a aj dospelých jedincov. Akiste nie je potrebné zvlášť pripomínať, že táto požiadavka je výzvou 21. storočia, v ktorom sa predpokladajú viaceré zásadnejšie zmeny vo vzdelávaní, pričom za jednu z prioritných je považované, vzhľadom na rozvoj vedy a techniky, práve samovzdelávanie a celoživotné vzdelávanie. V súvislosti s týmito, ale aj s ďalšími požiadavkami sa často zdôrazňuje didaktický význam práce učiteľa, ktorý nemožno podceňovať, ba v ostatnom období sa volá aj po inováciách v pedagogike a didaktike. Cieľom inovácií by mala byť optimalizácia výchovno-vzdelávacieho procesu a najmä jeho výsledkov v súlade s požiadavkami doby, pretože sa ukazuje, že v niektorých oblastiach sa nedosahujú žiaduce výsledky – vo výchove napr. hodnotová orientácia mládeže, v didaktike zasa trvalé nedocenenie funkcionálneho materializmu (pod funkcionálnym materializmom sa rozumie jednota materiálneho, formálneho a utilitárneho vzdelávania).

Pravdou je, že didaktika sa doposiaľ vo svojom obsahu zameriava predovšetkým na činnosti učiteľa a menej na žiaka. So zreteľom na meniace sa, resp. zvyšujúce sa nároky na žiakov bude potrebné, aby didaktika viac pozornosti venovala aj interakčným vzťahom učiteľ – žiak vo vyučovaní. Práve so zreteľom na samoučenie a celoživotné vzdelávanie chcem pripomenúť význam zásad pre samoučenie sa jedincov. Didaktické, či vyučovacie zásady určite rešpektuje a vo vyučovaní uplatňuje každý učiteľ. Poľský pedagóg W. Puślecki však vymenúva aj zásady, ktorými by sa mal – mohol riadiť žiak, učeň, študent, dospelý práve so zreteľom na priebeh a efekty samostatnej učebnej činnosti. Ide o nasledovné:

- 1. Zásada motivácie a plánovania** – ide o požiadavku, aby učiaci sa jedinec sa neučil z prinútenia, na „želanie“ niekoho, ale bol sám motivovaný a aby si svoje učebné činnosti vedel aj plánovať. Mal by vedieť čo, ako, kedy a v akej postupnosti sa má učiť a podľa toho si aj voliť metódy samoučenia sa.
- 2. Zásada funkcionálnosti miesta a prostriedkov učenia sa** – vyjadruje požiadavku na organizáciu práce, a to aj so zreteľom na prostredie. Prostredie, v ktorom sa žiak učí, by malo byť už svojím usporiadaním motivujúce, malo by podporovať záujem žiaka o učenie sa. Ak si žiak zvykne pravidelne učiť sa v istom prostredí s využívaním pomôcok, zvyšuje to jeho produktivitu učenia sa.
- 3. Zásada hygieny a relaxu** – je požiadavkou taktiež dosta-

točne známou, žiaľ, v praxi nedocenenou. Aj my, učiteľia, sa voči nej často prehršujeme tým, že v kolektíve učiteľov málo kooperujeme arôznymi úlohami preťažujeme žiakov. Uvedená zásada má viesť žiaka k duševnej hygiene, ktomu, aby primerane svojmu veku chápal zákony učenia, aby sa nepreťažoval, aby si v učení plánoval chvíľky odpočinku a relaxu, aby vedel, že učenie sa bez tohto je málo efektívne.

4. Zásada systematickosti a dodržiavania stanovenej úlohy – samoučenie je efektívne vtedy, ak sa realizuje podľa vopred vytýčeného plánu, ktorý sa systematicky dodržiava. (*Kolki z nás si dnes vyčítame, že nám chýbal systém napr. pri učení sa cudzích jazykov.*) Systematickosti a zodpovednosti treba žiakov učiť od prvých rokov školskej dochádzky, aby si vytvorili návyky systematickej práce.

5. Zásada zodpovednosti a sebadisciplíny – je požiadavka, ktorá korešponduje s predchádzajúcou. Výsledky samoučenia v značnej miere závisia od toho, ako je jedinec zodpovedný za svoju činnosť. Každý by mal byť vedený k tomu, aby pociťoval zodpovednosť a v súvislosti s ňou aby bol disciplinovaný vo vzťahu k sebe samému. Netreba osobitne pripomínať, že zodpovednosť a sebadisciplína sú predpokladom efektívnosti samovzdelávania.

6. Zásada vytrvalosti a sebadôvery – je požiadavka, ktorá vyjadruje potrebu istého „prekonávanie seba samého.“ Vytrvalosť treba u žiakov podporovať, povzbudzovať ich do činnosti, a to aj vtedy, ak sa im v učení nedarí. Aj prebúdzanie viery vo svoje sily patrí k stratégiám samoučenia.

7. Zásada ekonomickosti a produktivity – samoučenie, a nielen ono, je ekonomické a produktívne vtedy, ak sa dostavia želané ciele v optimálnom časovom horizonte, pri vynaložení primeranej námahy a prostriedkov. Z uvedeného vyplýva požiadavka „učiť žiakov učiť sa“, ktorej ešte veľa dlhujeme.

8. Zásada aktívnosti a samostatnosti – požiadavka aktivity pri samoučení je samozrejmosťou, bez ktorej by sa nemohlo realizovať. Aktivita je úzko spojená so samostatnosťou. Tá spočíva v tom, že učiaci si vie svojou činnosťou poradiť pri učení – vie využiť školské materiály, vie si zaobstarať rôzne doplnkové pomôcky k samoučeniu, vie komunikovať s ľuďmi a z rozhovorov sa poučiť a pod. Učiaci sa si v mnohom verí sám sebe.

9. Zásada všestrannosti a trvácnosti – samotné pomenovanie zásady vyjadruje, aby sa učiaci zmocňovali poznávanej skutočnosti všestrannými možnosťami – počúvaním, čítaním, rôznou činnosťou vzťahujúcou sa k učeniu, aby pri učení

využíval čo najviac zmyslov a pod. Pri takomto učení možno predpokladať aj to, o čom sa tiež čoraz častejšie začína hovoriť v súvislosti so školou budúcnosti - viacčlánkové, či viacstranné učenie. V tomto pojme je vyjadrená požiadavka racionálneho, afektívneho a aj psychomotorického učenia. Netreba zdôrazňovať, že takéto komplexné učenie sa vedie k trvácnosti vedomostí.

10. Zásada spolupráce – aj keď hovoríme o samoučení, to neznamená, že učiaci sa má ostať ako „sám vojak v poli.“ Naopak, ani samoučenie nevyklučuje spoluprácu, skôr ju vyžaduje, napr. poradiť sa s niekým, konfrontovať svoje výsledky s výsledkami iných, požiadať iných o pomoc pri učení, o vysvetlenie neznámeho a pod.

11. Zásada sebakontroly a sebahodnotenia – vyjadruje požiadavku, aby učiaci sa bol schopný kontrolovať seba samého, svoje postupy, svoje predsavzatia, plánované činnosti a pod. S tým je spojené aj sebahodnotenie – čo som sa naučil, ako som sa naučil, čo by som mal urobiť pre zlepšenie a pod. Je to vlastne istý reálny pohľad na seba samého. Absencia sebakontroly a sebahodnotenia často vedie k chybám v učení sa a k neobjektívnemu posudzovaniu svojich vedomostí.

12. Zásada racionalizácie – vyjadruje požiadavku, aby sa

učiaci snažil o sústavné zdokonaľovanie metód svojho učenia, ale aj to, aby sme v tomto pomáhali. Učiaci sa zdokonaľuje aj tým, že sa systematicky učí a sám prichádza na efektívnejšie metódy. Tento proces môžeme urýchliť aj tým, že budeme žiakov „učiť učiť sa“, ako sme uviedli vyššie, ale aj tým, že ich pozornosť budeme upriamovať na prácu s rôznou literatúrou, využívanie masovokomunikačných médií, vrátane Internetu a pod.

Na záver príspevku považujem za potrebné poznamenať, že mi v ňom nešlo o komplexnú analýzu nastolenej problematiky. Každú z uvedených zásad by bolo možné veľmi podrobne analyzovať, a to aj s pripomenutím, v čom robíme aj my učiteľia často chyby. Príspevkom sledujem predovšetkým to, aby sme otázkam samostatnej učebnej činnosti žiakov venovali väčšiu pozornosť. Realita je taká, že od žiakov, učňov, študentov dosť často žiadame veľa vedomostí, ich učenie sa mimo školy považujeme za čosi samozrejmé, no menej nás zaujíma to ako samoučenie prežívajú žiaci. Neodškriepiteľným faktom je, že budúcnosť bude klásť oveľa väčšie nároky na samovzdelávanie, a preto by sme mu mali venovať takú pozornosť ako priamemu vyučovaniu v škole. V tomto zmysle som spracúval aj predmetný príspevok ako výzvu na sústredenie sa na aktuálne aspekty vzdelávania súčasnosti.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- DENEK, K. - BEREZNICKI, F.: *Tendencie w dydaktyce współczesnej*. Toruń : Wydawnictwo AM. ISBN 807174-898-1.
 NOWACKI, T. W. - JERUSZKA, U.: *Podstawy dydaktyki pracy*. Warszawa : WSP, 2004. ISBN 83-88278-56-8, s. 72.
 PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5.

Summary: *The author stresses the importance of guiding learners to self study and self development. Some rules that can help in autonomous learning have been presented.*

ESTETICKÁ KOMUNIKÁCIA AKO DETERMINANT EDUKAČNÝCH CIEĽOV V HUDOBNEJ A ESTETICKEJ VÝCHOVE

Libor Fridman, Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica

Anotácia: *Príspevok sa zaoberá estetickou komunikáciou, jej podstatou, charakterom a významom pri určovaní a formulovaní špecifických cieľov výchovy a vzdelávania v esteticky zameraných predmetoch.*

Kľúčové slová: *špecifické ciele výchovy a vzdelávania (edukácie), estetická komunikácia, estetické vnímanie, percepcia, apercepcia, estetický zážitok.*

Motto:

„...cieľom vzdelávania nie je len osvojenie si vedomostí, alebo príprava pre povolanie, činnosť a výkony, ale je to aj ovplyvňovanie emócií, motívácie, hodnotového systému osobnosti, jeho autoregulácie, tvorivosti, prežívania – to celé je predpokladom kvalitnej prípravy pre tvorivý život.“

Projekt Milénium

Východiská reality

V esteticky zameraných predmetoch (v hudobnej výchove, výtvarnej výchove, literatúre, estetickú výchove a podobne) sa v školskej praxi často stretávame s problémami správnej formulácie a efektívnej realizácie špecifických cieľov, ale aj s problémami zamerania a vzťahu konkretizovaných cieľov k hierarchicky vyšším všeobecným cieľom výchovy a vzdelávania. Nie je vždy jednoznačné a konsenzuálne akceptované

napríklad: Aký má byť charakter cieľov podľa psychických procesov? Majú dominovať kognitívne, afektívne, alebo psychomotorické ciele? Majú mať vyššie uvedené predmety len výchovné zameranie a hravý, tvorivý, činnosťný charakter, alebo je potrebné aj primerané systémové zameranie sa na teoretické poznatky a vedomosti konkrétneho druhu umenia?

Z výsledkov dotazníkového prieskumu na základnej škole a projektových prezentácií účastníkov cyklického vzdelávania učiteľov základných a stredných škôl vyplynulo, že iba malá časť učiteľov pozná pojem taxonómia vzdelávacích cieľov a systémovo ju v praxi realizuje. Väčšina stále formuluje edukačné ciele ako obsah, ktorý treba prebrať, ako činnosť, ktorú chcú realizovať, ako úlohu, ktorú treba splniť, nie ako vnímateľný a merateľný výkon žiaka, úroveň osvojenia si obsahu učiva, stav, ktorý je potrebné u žiaka docieľiť edukáciou. Učiteľia sa



M. Rodová: Genesis

niekedy dominantne zameriavajú na vedomosti, fakty, definície, poučky a zabúďajú na názornú aplikáciu, resp. previazanosť teórie s apercepciou artefaktov, akoby im chýbali komunikačné a pedagogické zručnosti expedovať artefakty vhodným, primeraným a efektívnym spôsobom a interpretovať ich s cieľom emocionálneho a estetického zážitku u percipienta – žiaka (napr. literatúra a estetická výchova na niektorých SŠ, hudobná náuka na ZUŠ).

V školskej praxi na ZŠ a SŠ sa teda pri určovaní a formulovaní cieľov výchovy a vzdelávania v oblasti edukácie umeleckých druhov stretávame s problémami, ktoré by sme mohli zhmúť nasledovne:

- zameranie edukačných cieľov iba na **základnú** taxonomickú úroveň, na znalosť a reprodukciu pojmov, definícií, pravidiel a podobne;
- nedostatočné zameranie edukačných cieľov (následne i realizačných metód, foriem, činností) na **vyššie** taxonomické úrovne kognitivity;
- nerešpektovanie didaktického princípu **názornosti**, t. j. odtrhnutie teoretických, historických, poetických poznatkov od konkrétneho artefaktu, od konkrétnej realizácie v artefakte;

odtrhnutie kognitívnych cieľov od apercepce artefaktu - od zmyslu edukácie umenia, t. j. od vnímania, prežívania, hodnotenia artefaktu;

- nedostatočné a nesystémové určovanie **afektívnych** cieľov, ktoré je alibisticky všeobecné a bez upevňovania, fixovania, preverovania a najmä hodnotenia;
- nedostatočné zameranie sa na **psychomotorické** ciele a ich realizáciu, na rozvoj kvalitných zručností a praktickej tvorivosti, akceptovanie nesystémovej „hravosti“, neprimeranej chybovosti a podobne.

Umenie zohráva v spoločnosti a v živote jednotlivca rôzne funkcie a jednou z najdôležitejších je a bude vždy funkcia „zážitková“, ktorá z hľadiska komunikácie znamená, že percepcia umenia prináša percipientovi zážitok (emocionálny, estetický, umelecký), pričom práve na zážitkovosť sa viažu ostatné spoločenské a individuálne funkcie umenia: kognitívna, formatívna, rekreatívna, atď.

Zmyslom a poslaním hudobnej výchovy, estetickej výchovy i ostatných esteticky a umelecky zameraných predmetov je naučiť žiaka vnímať, prežívať, hodnotiť artefakty jednotlivých druhov umenia, rozvíjať jeho postoj ku kráse v umení i mimo umenia, formovať jeho záujmy v oblasti umenia, estetiky a kultúry a rozvíjať celú jeho osobnosť vo všetkých oblastiach, ktoré vnímanie umenia a krásy rozvíjať môže. Realizovať tento zmysel a poslanie v školskej praxi okrem iného znamená: správne konkretizovať všeobecný cieľ, systémovo formulovať špecifické ciele a vychádzať pritom z poznania **charakteru a špecifickosti estetickej komunikácie**.

Vymedzenie pojmu a špecifické vlastnosti estetickej komunikácie

Definícia: **Estetická komunikácia je druh komunikácie, pri ktorej je obsahom, významom, zmyslom a poslaním informácie estetické, estetická vlastnosť informácie.**

Špecifické vlastnosti estetickej komunikácie:

1. Estetické informácie, estetické, spravidla **nie sú informáciami samostatnými**, informáciami samými osebe, ale sú špecifickými vlastnosťami informačných objektov, sú komunikátmi komunikátov. Vysvetliť túto skutočnosť nie je ťažké, napríklad: hudobná skladba je vlastne súbor zvukov rôznej frekvencie, intenzity a časového trvania, ktoré vznikli chvením rôznych pružných predmetov, znejúcich súčasne i v následnosti v určitom časovo vymedzenom priestore; alebo umelecký obraz je z fyzikálneho pohľadu kus plátna pomalovaného farbami a zmyslovým vnímaním zistíme len to, či je veľký, malý, aké sú farby, či je ich veľa a nahuť, až estetickým vnímaním možno vnímať ich špecifickú vlastnosť, t. j. „estetické“ hudby i obrazu.
2. Na percepciu estetických informácií (dekódovanie, vnímanie a zážitok) sú potrebné určité konkrétne **predpoklady** (vedomosti, schopnosti, skúsenosti, ale napr. aj stav subjektu a charakter komunikačného kanála, prostredie).
3. **Nie sú vlastnosťami objektívnymi** (aj keď môžu byť objektívizované sociálnym prostredím), ale subjektívnymi. Značí to, že ich kvalitu a kvantitu môže subjekt vnímať časovo a priestorovo premenne. Objektívizácia sociálnym prostredím znamená, že ak sociálne prostredie, kultúra spoločnosti budú považovať Picassove obrazy za krásne, budú objektívne síce

považované za krásne, ale ani každému odborníkovi nemusia prinášať estetický zážitok. Laikovi, ktorý umeniu nerozumie (dôvody nie sú podstatné), môžu Picassove obrazy pripadať neestetické, aj keď finančne hodnotné. Iným príkladom môže byť gýčovitý trpaslík v záhrade; môže byť nepochopiteľné, prečo si ho majiteľ pozemku postaví do svojej záhrady, môže byť nepochopiteľná jeho umelosť výzoru, farebnosti, neprirodzenosť vzhľadu i umiestnenia, ale pre majiteľa je trpaslík čarovný a krásny, aj keď ani sám nevie, čo doňho naprojektoval, aby ho za takého považoval. Tretí príklad je asi najodvážnejší a najľudskejší zároveň, pretože sa týka fyzického vzhľadu človeka – partnera. Muž zalúbený do ženy bude považovať objekt svojej lásky za krásny, aj keď sa vzhľad objektu lásky nebude približovať žiadnemu aktuálnemu, a možno ani historickému ideálu krásy. O odlišnosti estetického ideálu ženy v strednej Európe a strednej Afrike netreba diskutovať.

4. Estetický komunikát môže byť umeleckého a mimo-umeleckého charakteru. Estetické vlastnosti môžu mať akékoľvek objekty vnímateľné zmyslami, ich obsahom môžu byť všetky možné dešifrovateľné znaky a symboly. Tieto objekty možno rozdeliť na:

- a) prírodné výtvy (príroda a všetko, čo je jej, „výtvorom“);
- b) umelé výtvy človeka:
 - produkty – mimoumelecké predmety a objekty,
 - artefakty – umelecké výtvy, umelecké diela.

Charakter estetického vnímania

Estetické vnímanie (i estetický zážitok) súvisí so zmyslovým vnímaním, ale aj s posudzovaním a hodnotením vnímaného objektu z hľadiska estetického. Objekt pri estetickom vnímaní je síce vnímaný zmyslovo, ale posudzovaný a hodnotený esteticky, pričom môže a nemusí byť vyhodnocovaný, prežívaný kompletne zmyslovo, ale vždy je **vyhodnocovaný esteticky**.

Napríklad pri vnímaní výtvarného diela síce vnímame zmyslovo konkrétny objekt, ale nemusíme vyhodnocovať vždy jeho fyzikálne vlastnosti, napríklad pri obraze veľkosť, druh farieb, rám obrazu, pach či vôňu farieb a podobne, ale esteticky ho naplno môžeme prežívať ako krásny. Podobne v prírode, vidíme nádhernú krajinu, jej nádhernosť, krásu, veľkoleposť môžeme vnímať a prežívať aj bez pozorovania detailov napríklad lesa, stromov, skál, potoka atď.

Naopak, estetické a umelecké objekty je možné vnímať len ako senzuálne objekty, napríklad hudba ako zvuková kulisa, príjemná, nerušiaci, obraz ako farebný ako materiálový či veľkostný doplnok nábytku a podobne. Estetické vnímanie teda predpokladá zmyslové vnímanie, pričom, „...zmyslové vnímanie nie je iba neúplnou formou estetického vnímania, no je vo svojej špecifickosti plnohodnotné a je iným druhom

vnímania, než vnímanie estetické“ (Šimunek, 1976, s. 32).

Estetické vnímanie skutočnosti predpokladá tieto súčasti:

1. zmyslové vnímanie, t. j. senzuálnu stránku procesu,
2. kognitívnu stránku procesu (vedomosti, estetické skúsenosti, postoje),
3. emocionálnu kultúru človeka (schopnosť emocionálne a esteticky prežívať),
4. predstavivosť a fantáziu,
5. hodnotenie (schopnosť hodnotiť skutočnosť z estetického hľadiska),
6. psychické a fyzické zdravie subjektu.

Záver

Estetický zážitok (ako pojem) sa síce nezvykne polarizovať ako pozitívny a negatívny, ale vo svojej podstate taký dokáže byť a je. Pozitívny estetický zážitok vyvoláva v subjekte pozitívne estetické city, pôžitok, pocity šťastia a pozitívnym spôsobom formuje jeho estetické vedomie. To sa stáva základom následnej estetického činnosti subjektu. Čiže obrazne povedané, subjekt najprv musí niečo estetické zažiť, čo sa v ňom upevňuje ako estetická skúsenosť; čím pozitívnejšie sú estetické skúsenosti, tým viac vyvolávajú pôžitok a tým pozitívnejšie estetické vedomie jedince formujú, čo sa prejaví v jeho následnej estetického činnosti, či už pôjde o aktívnu hudobnú produkciu v hudobnej výchove, alebo vzťah k umeleckej literatúre, čítanie a vlastnú tvorbu v literatúre, tvorivé dramatické činnosti v estetického výchove a podobne. Charakter týchto procesov bude samozrejme kvalitatívne závislý na vkuse subjektu (vkus je schopnosť hodnotiť estetické kvality objektu, schopnosť rozoznať estetickú hodnotu, resp. postoj k estetickým vlastnostiam objektu), z pohľadu edukácie na jeho formovaní a rozvíjaní. Estetické vnímanie, ako sme už naznačili, je vnímanie objektov tak umeleckého, ale i neumeleckého druhu.

Zmyslom estetického výchovy a esteticky zameraných predmetov je rozvíjať kvalitu estetického vnímania, rozvíjať schopnosť esteticky vnímať a prežívať skutočnosť, rozvíjať estetický vkus, teda schopnosť človeka rozoznávať esteticky hodnotné produkty a artefakty, obklopovať sa estetickými hodnotami (nie gýčom a kamuflážou) a aj takýmto spôsobom ho priviesť k potrebe nachádzať estetického, estetické zážitky v oblasti, ktorá je stvorená a tvorená pre krásu, t. j. v umení.

Charakter a zameranie špecifických cieľov výchovy a vzdelávania v hudobnej výchove, estetického výchovy i v ostatných estetických predmetoch by malo jednoznačne napĺňať naznačený zmysel, vychádzať z podstaty estetického komunikácie a smerovať k estetickému vnímaniu, prežívaniu a hodnoteniu krásy a umenia, ale aj k formovaniu individuálneho vzťahu, postojov, estetického hodnotového systému a potrebe obklopovať sa krásou a tvoriť krásu.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BELKO, J. 2001. *Profesionálne zručnosti výtvarného pedagóga v humanistickej škole*. Banská Bystrica : UMB, 2001.
- FRIDMAN, L. 2003. *Možnosti hudobnej a estetického výchovy pri realizácii cieľov multikultúrnej výchovy*. Banská Bystrica : UMB, 2003.
- FRIDMAN, L. 2004. *Problémové vyučovanie v esteticky zameraných predmetoch*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2004.
- Projekt Milénium, Bratislava 1999, Učiteľské noviny 3/2000, príloha.*
- ŠIMUNEK, Eugen. 1976. *Estetika a všeobecná teória umenia*. Bratislava : Obzor, 1976.
- WELSCH, Wolfgang. 1993. *Estetické myslenie*. Bratislava, 1993.

Summary: The author of this article considers aesthetic communication, its essence, characteristics and significance for determining and formulating specific teaching objectives in aesthetically-oriented subjects.

RODINNÉ PROSTREDIE INICIÁTOROV ŠIKANOVANIA

Soňa Kariková – Miriam Šimegová, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Anotácia: *Problematike šikanovania z pohľadu vplyvu rodinného prostredia na vývin osobnosti mladého agresora. Výsledky zisťovania výskytu šikanovania na stredných školách. Vplyv rodiny a rodinného prostredia na agresivitu detí.*

KLúčové slová: *šikanovanie, rodinné prostredie, iniciátor šikanovania – agresor, zisťovanie výskytu šikanovania, poznávanie rodinného prostredia agresora.*

Šikanovanie ako konkrétna forma antisociálneho správania má viacero príčin a podmienok vzniku tak v oblasti dedičnosti, ako aj v oblasti vplyvu širšieho a užšieho sociálneho prostredia. Neustále sa vynára otázka, ktorý z týchto faktorov má zásadný vplyv na prejavy agresívneho správania sa u dieťaťa. V mnohých prípadoch preceňujeme vplyv osobnostnej dimenzie – agresivity, ktorá má dedičný základ, inokedy sa pozornosť venuje hlavne negatívnym vplyvom nesprávnej výchovy alebo školského prostredia, ktoré spôsobujú skrat v normálnom správaní a vyvolávajú reťazovú reakciu ústiacu do šikanovania.

Agresori sú duchovne a mravne nezrelí, čo umocňuje výskyt ťažkej citovej deprivácie alebo subdeprivácie v rodine, či v náhradnej rodinnej výchove. Medzi najčastejšie príčiny vzniku agresívneho správania u dieťaťa, ktoré vychádzajú z vplyvu sociálneho prostredia, patria: pocity neistoty, pocity nedostatočnosti, agresor je často sám „obetným baránkom“, alebo terčom šikanovania vo vlastnej rodine, je obeťou fyzického, emocionálneho vykorisťovania, sexuálneho zneužívania, nemá dovolené prejavovať svoje city (dospelí zakazujúci plač, smútok, smiech..., veď slabosť a zraniteľnosť je niečo, čo sa netoleruje), má pocit, že je odlišný, vybočuje z radu, koná pod nátlakom túžby po úspechoch, pretože jeho rodičia si cenia len jeho úspech, nie však dieťa samotné. Rodičia poskytujú týmto deťom veľmi málo lásky a majú k nim skôr negatívne postoje, často tolerujú agresívne správanie (priama podpora a pochvala za násilné konanie) a nestanovia žiadne pevné hranice únosnosti. Dieťa agresor od rodičov znáša fyzické a psychické tresty (bitie, kruté telesné tresty, nadávky...), prípadne prudké výbuchy negatívnych emócií, nedostatok vreľého záujmu, citový chlad, ponižovanie a ľahostajnosť. Inými príčinami môžu byť: snaha o odplatu, nuda, frustrácia, smrť príbuzného, rozvod rodičov, nový prírastok do rodiny, nízka miera sebadôvery a sebaúcty.

Podľa odborníka na problematiku šikanovania Michala Koláča¹ sú závažnými príčinami agresivity dieťaťa práve poruchy rodiny. Rodiny iniciátorov a aktívnych účastníkov šikanovania významne zlyhávali v naplňaní citových potrieb svojich detí, agresori prejavujú známky citovej deprivácie a subdeprivácie, absentujú duchovné a mravné hodnoty. Agresori sa často stretávajú s brutalitou a agresiou rodičov, niektorí sú vedení prísne a dôsledne, vojenským drilom bez lásky. U „typických“ obeť sa často vyskytovala hyperprotektívna (nadmerne

ochraňujúca) matka, otec chýbal a v blízkosti nebola žiadna mužská identifikačná postava. U obeť sa však vyskytovali aj rodiny so silnou dominantnou matkou a slabým submisívnym otcom (prípadne chýbal), alebo neurotické rodiny s nápadnou celkovou neistotou, poruchami sebahodnotenia a zvýšenou úzkostlivosťou, ale aj nepriateľskí, tvrdí a kritickí rodičia, znevažujúci dôstojnosť svojich detí. Agresor, ktorý šikanuje tvrdo a neľútostne, vyžaduje absolútnu poslušnosť, používa šikanovanie na zastráňovanie ostatných, pochádza z rodiny, kde je u rodičov častý výskyt agresie a brutality. Slušný, kultivovaný agresor, ktorého násilie a mučenie sú cieľené, rafinované, bez prítomnosti svedkov, vyrástol v rodine, kde sa uplatňuje dôsledný a náročný prístup, niekedy až vojenský dril bez lásky. Agresor, ktorý je optimistický, dobrodružný, šikanuje kvôli pobaveniu seba i ostatných, v rodine nemá významnejšie špecifiká, vo všeobecnej rovine je prítomná citová subdeprivácia a absencia duchovných a mravných hodnôt.

Podľa starších škandinávskych výskumov sa zdá, že na sociálnej vrstve či socio-ekonomickom statuse rodiny nezáleží. Nemožno povedať, že by u detí z niektorej sociálnej vrstvy bolo pravdepodobnejšie, že budú šikanovať. Vo Veľkej Británii a USA, kde sú väčšie rozdiely medzi chudobnými a bohatými, sa však v posledných rokoch ukazuje, že socio-ekonomický status a šikanovanie spolu súvisia. Podľa pedagógov mnoho detských agresorov pochádza z rodín novej podnikateľskej „elity“. Zvyčajne majú úspešných, rýchlo zbohatnutých rodičov, ktorých práca zväčša plne absorbuje a deťom sa nevenujú.

Obeťou šikanovania je dieťa zo sociálne slabšej rodiny² (nízky socio-ekonomický status rodičov), ktorého rodičia nemajú prostriedky na „módne“ oblečenie a primerané vreckové pre dieťa, ktoré je často vystavené pohrdaniu skupiny. Dieťa sa ukáže ako veľmi citlivé na bežný posmech, nevie skrývať svoj strach, ľahko stratí sebakontrolu a jeho správanie poskytuje prizeračiam sa zábavný pohľad. Deti majú pomerne blízky vzťah k matkám, neboli (pre matkinu úzkostlivosť) dostatočne vedené k samostatnosti a nenaučili sa presadzovať v detskom svete. Predpokladá sa, že im nechýbala rodičovská láska v rannom období, rodičia ich nadmerne ochraňovali, nevedli k samostatnosti a oni nenadobudli schopnosť presadiť sa v detskom veku.

Z posledných výskumných zistení vyplýva³, že šikanujúci sa stretávajú s násilným správaním v rodine, s nedostatkom

¹ KOLÁČ, M.: *Bolest šikanování*. Praha : Portál, 2001, s. 79-96

² ELLIOTTOVÁ, M.: *Jak ochránit své dítě*. Praha : Portál, 1995, s. 87-88

³ HALAMOVÁ, J.: *Najnovšie výskumné zistenia k problematike šikanovania*. Dostupné z < <http://www.sikana.org/konference.htm>>

vrelosti, s tvrdou a nekonzistentnou disciplínou rodičov, obeť žije v príliš protektívnej rodine (chlapec trpí matkinou nadmernou starostlivosťou, má strach v situáciách konfliktu, dievča sa stretáva s matkiným odmietaním, agresívne zvláda konflikt s matkou), šikanujúci častejšie trávia voľný čas bez dohľadu dospelých, častejšie pochádzajú z viacdenných rodín, šikanujúci i obeť uvádzajú najväčšiu frekvenciu súrodeneckého šikanovania, deti z rodín s nízkym sociálno-ekonomickým statusom majú väčšiu tendenciu zotrvať vo vzťahoch šikanovania.

Náš výskum šikanovania sme realizovali v septembri r. 2003 až v januári r. 2004 na SOU stavebnom v Banskej Bystrici a v Združenej strednej škole hotelových služieb v Nových Zámkoch. Výskumnú vzorku tvorilo 260 žiakov všetkých ročníkov stredných škôl, chlapcov aj dievčat. Pomocou depistážneho dotazníka sme identifikovali 29 agresorov mužského pohlavia.

Výskum pozostával z dvoch hlavných výskumných častí, zo zisťovania výskytu šikanovania na stredných školách a poznávania osobnosti agresora šikanovania. Významnou súčasťou bolo práve sledovanie rodinného prostredia, v ktorom vyrastajú agresori a posúdenie spôsobu výchovy (emocionálne vzťahy rodičov - záporné, stredné, kladné a extrémne kladné - a výchovné riadenie) týchto detí. Pod pojmom výchovné riadenie rozumieme požiadavky, prísnosť výchovy, ktoré môže byť silné, stredné, slabé a rozporné. Skúmali sme tiež majetkovú úroveň rodiny, poradie narodenia agresorov, zisťovali sme informácie o rodičoch agresorov, ich vzdelaní. Predpokladali sme záporný emocionálny vzťah rodičov k agresorovi, negatívne prvky vo výchove v rodine, ako sú: nepriateľstvo, citový chlad a nedostatok záujmu zo strany rodičov a silné riadenie, požiadavky (prísnosť výchovy) zo strany rodičov (hlavne zo strany otca) voči agresorovi. Pre tieto účely sme využili dva dotazníky:

1. Dotazník na zisťovanie anamnestických údajov (okrem mena) ako: údaje o rodine, otcovi, matke, poradie narodenia, vzdelanie a profesia rodičov, majetková úroveň rodiny...

2. Dotazník pre zisťovanie spôsobu výchovy v rodine autorov J. Čápa a P. Boscheka, vychádza z dimenzie emocionálneho vzťahu a dimenzie výchovného riadenia, uplatňuje model štyroch komponentov výchovy a ich kombinácií:

- 1) kladný emocionálny vzťah
- 2) záporný emocionálny vzťah
- 3) požiadavky (prísnosť výchovy)
- 4) voľnosť výchovy

Z výsledkov výskumu:

Tabuľka 1 Majetková úroveň rodiny agresorov

Majetková úroveň rodiny v porovnaní s ostatnými žiakmi	Počet agresorov
Omnoho vyššia	2 7%
Trochu vyššia	9 31%
Rovnaká	18 62%
Nižšia	0

Majetková úroveň rodiny u agresorov je rovnaká ako u ostatných detí (62%), vyššia sa vyskytla u 38% z nich a nižšia majetková úroveň rodiny sa nevyskytla ani v jednom prípade.

Tabuľka 2 Údaje o rodičoch agresorov šikanovania

Údaje o rodičoch	Otec		Matka	
Vlastný(á)	24	83%	28	96,5%
Nevlastný(á)	3	10%	0	0
Po rozvoze nežil(a) s rodinou	1	3,5%	1	3,5%
Umrel(a)	1	3,5%	0	0

Traja agresori majú nevlastného otca, jeden otca nemá a jeden nežije s matkou. Väčšina agresorov má vlastného otca (83%) a vlastnú matku (96,5%).

Tabuľka 3 Vzdelanie rodičov agresorov

Vzdelanie	Otec		Matka	
Základné	1	3,5%	1	3,5%
Stredné	24	82,7%	25	86,2%
Vysokoškolské	4	13,8%	3	10,3%

Takmer 83% agresorov uvádza stredné vzdelanie otca a 86% stredné vzdelanie matky. Štyria agresori majú otcov vysokoškolsky vzdelaných a traja vysokoškolsky vzdelané matky.

Tabuľka 4 Poradie narodenia agresorov

Poradie narodenia	Počet agresorov	
Jedináčik	6	20,5%
Najmladšie dieťa	15	52%
Stredné postavenie	2	7%
Najstaršie dieťa	6	20,5%

20,5% agresorov sú jedináčikovia a viac ako polovica – 52% - agresorov je najmladšími deťmi v rodine, stredné postavenie má 7% a najstaršími deťmi v rodine je 20,5% agresorov šikanovania. Zaujalo nás zistenie, že agresormi sa stávajú hlavne deti, ktoré vyrastajú v rodine ako najmladšie. Z hľadiska súrodeneckej konštelácie – poradia narodenia dieťaťa – sú najmladšie deti typickými extrovertnými zabávačmi, ktorí dokážu manipulovať ľudí okolo seba, typickými vlastnosťami sú: bezstarostnosť, veselosť, spoločenskosť. Sú väčšinou obľúbení, srdeční, často popudliví, prudkí, netrzezliví, kritickí a temperamentní. Preto potrebujú reálnu disciplínu, ktorá ich vedie k zodpovednosti za vlastné činy. Neustále potrebujú pútať pozornosť svojho okolia, túžia po chvále a povzbudení, stretávajú sa u nich s kolísaním nálad a správania, môžu byť okúzľujúci a príjemní, hneď na to vzdorovití a nepríjemní. Pod nezávislým povrchom sa ukrýva impulzívny rebel, ktorý nepremýšľa o dôsledkoch svojho konania. V rodine sa s nimi zachádza rozporupne a dieťa má pocit, že ho nikto neberie vážne a že žije v tieni tých, ktorí sa narodili pred ním (pobrali všetok talent a schopnosti), preto majú túžbu vykonať niečo

dôležité, aby si ho druhí všimli. Najmladšie deti trpia vysmievaním starších detí, zachádza sa s nimi ako s menejcennými. Inštinktívne cítia a chápu, že ich vedomosti a zručnosti už pre rodičov nemajú taký význam, ako to bolo u starších súrodencov, rodičia na ich úspechy reagujú menej spontánne.⁴

Tabuľka 5 *Emočné vzťahy v rodine agresorov*

Matka emočný vzťah	ZÁPORNÝ	STREDNÝ	KLADNÝ	EXTRÉMNE KLAD.
Otec emočný vzťah				
ZÁPORNÝ	15 agresorov	1 agresor	-	-
STREDNÝ	-	-	3 agresori	-
KLADNÝ	3 agresori	1 agresor	6 agresorov	-
EXTRÉMNE KLAD.	-	-	-	-

K 15 agresorom (52%) majú obaja rodičia záporný emocionálny vzťah. Len 6 agresorov (21%) žije v rodine s kladným emocionálnym vzťahom rodičov k dieťaťu. Traja agresori (10%) žijú v rodine so záporným vzťahom matky a kladným vzťahom otca voči dieťaťu, traja (10%) s kladným vzťahom matky a stredným vzťahom otca.

Tabuľka 6 *Riadenie v rodine agresorov*

Matka – riadenie	SILNÉ	STREDNÉ	SLABÉ	ROZPORNÉ
Otec – riadenie				
SILNÉ	-	-	-	4 agresori
STREDNÉ	-	-	1 agresor	-
SLABÉ	-	-	9 agresorov	4 agresori
ROZPORNÉ	-	-	2 agresori	9 agresorov

13 agresorov (45%) žije v rodine so slabým riadením otca a 11 (38%) s rozporným riadením otca. Silné riadenie otca je len u 4 agresorov (14%), 12 agresorov (41%) vykazuje slabé riadenie matky a 17 agresorov (59%) rozporné riadenie matky.

Spojením oboch tabuliek (5 a 6) sme získali prehľad o spôsobe výchovy v rodine agresorov (model deviatich polí).

Tabuľka 7 *Spôsob výchovy v rodine – model deviatich polí*

Výchovné riadenie	SILNÉ	STREDNÉ	SLABÉ	ROZPORNÉ
Emocionálny vzťah	RIADENIE	RIADENIE	RIADENIE	RIADENIE
ZÁPORNÝ VZŤAH	Pole 1 -		Pole 2 6 agresorov	Pole 3 13 agresorov
ZÁPORNÉ - KLADNÝ VZŤAH	Pole 9 -			
KLADNÝ VZŤAH	Pole 4 -	Pole 5 -	Pole 6 4 agresori	Pole 7 6 agresorov
EXTRÉMNE KLADNÝ VZŤAH			Pole 8 -	

Významnosť rozdielov v rozložení agresorov do jednotlivých polí sme štatisticky overovali pomocou Kolmogorovovho - Smirnovovho testu pre jeden výber.

Z tabuľky 7 zisťujeme, že najväčší počet agresorov (13; 45%) sa nachádza v poli 3, ktoré je charakterizované zápornými emocionálnymi vzťahmi v rodine a rozporným výchovným riadením. V poli 2 sa nachádza 6 agresorov (21%), je to pole záporných vzťahov v rodine a slabého výchovného riadenia. Tiež 6 agresorov (21%) sa nachádza v poli 7, je to pole kladných vzťahov v rodine, ale rozporného výchovného riadenia. Najmenej agresorov sa nachádza v poli 6 (4; 14%), ktoré charakterizujeme ako pole s kladnými emocionálnymi vzťahmi v rodine a slabým výchovným riadením. Štatisticky najvýznamnejšie sa vyskytuje záporný vzťah rodičov a rozporné výchovné riadenie v rodine agresora (pole 3). Štatisticky významnejšie ako silné výchovné riadenie sa vyskytuje rozporné výchovné riadenie. Pole 2 charakterizujeme ako oblasť, kde do popredia vystupujú prejavy nezáujmu o dieťa, ľahostajnosti, absencia kladných emócií

a empatie; zároveň chýbajú požiadavky na dieťa, alebo sú nízke a nedôsledné (v plnení školských povinností aj doma). Pole 3 je oblasťou aktívneho zavrňovania a obmedzovania dieťaťa, absencie kladných emócií, ale zároveň má prejavy liberálnosti; niekedy je rozpor vo výchovnom riadení medzi otcom a matkou. Práve vysoké zastúpenie agresorov v poli 2 a 3 nás vedie k úvahe, že toto rodinné prostredie môže byť príčinou agresívneho správania sa týchto žiakov.

Dotazníkom spôsobu výchovy v rodine sme zistili záporný emocionálny vzťah rodičov k agresorovi, nezistili sme však silné výchovné riadenie v rodine, štatisticky významnejšie sa vyskytuje rozporné výchovné riadenie. Všeobecne môžeme konštatovať, že záporné emočné vzťahy a rozporné riadenie v rodine agresorov môžu byť významným faktorom agresívnych prejavov v správaní týchto žiakov. Rodina ako prvá inštancia socializácie je veľmi významným faktorom formovania osobnosti, a teda aj dimenzie agresivity. Môžeme sa však domnievať, že príčiny agresívneho správania sa detí musíme hľadať v jednotlivých dimenziách ich osobnosti a zároveň v spôsobe výchovy v rodine. Vplyv na agresivitu detí má pravdepodobne aj poradie ich narodenia a ich postavenie v rodine, ktoré je určené práve súrodencovou konšteláciou. Spôsob výchovy, ktorý charakterizuje pozitívny emocionálny vzťah rodičov, rešpekt individuality dieťaťa

⁴ LEMAN, K.: *Sourozenecké konstelace*. Praha: Portál, 1997 s. 100-115

a primerané výchovné riadenie môže pomôcť eliminovať sklony k agresívnemu správaniu sa dieťaťa.

Problém šikanovania v škole je stále častejším javom a je nevyhnutné sa ním zaoberať, hlavne z hľadiska porozumenia agresorom, poznania jeho osobnosti. Keď budeme poznať, akí sú agresori, budeme rozumieť problému šikanovania

a vedieť ho účinne riešiť. Dôležitá je primárna prevencia a intervencia pri výskyte šikanovania v škole. Domnievame sa, že v každej škole by mal pôsobiť školský psychológ, ktorý by pracoval ako odborník pre sociálno-patologickú problematiku mládeže priamo na škole a škola by mu pre túto činnosť mala vytvoriť podmienky.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ELLIOTTOVÁ, M.: *Jak ochrániť své dítě*. Praha : Portál, 1995, s. 87-88

KOLÁŘ, M.: *Bolest šikanování*. Praha : Portál, 2001, s. 79-96.

ŘÍČAN, P.: *Agresivita a šikanovanie medzi deťmi*. Trnava : EDUCATIO, 1998, s. 25-27.

HALAMOVI, J.: *Najnovšie výskumné zistenia k problematike šikanovania*. Dostupné z < <http://www.sikana.org/konference.htm>>

THOLTOVÁ J., ŽUFFOVÁ M., SUČÁKOVÁ, A.: *Násilie v škole*. Nižná : OZ ICM Orava, 2000.

LEMAN, K.: *Sourozenecké konstelace*. Praha : Portál, 1997 s. 100-115.

Summary: *The authors present findings from the research into family environment as a factor that creates conditions for bullying and aggressiveness in children behaviour.*

EDUKAČNÉ HYPERTEXTY VYTVORENÉ ŠTUDENTAMI FAKULTY ZDRAVOTNÍCTVA PU

Erika Petrašková, Stredná zdravotnícka škola Prešov

Anotácia: *Seminárne cvičenia „Zdravotnícke informačné systémy“ študentov 1. ročníka Fakulty zdravotníctva PU. Ciele, priebeh a výsledky, referuje o ich hodnotení študentami.*

KLúčové slová: *edukačný hypertext, úlohy na rozvíjanie všetkých kognitívnych funkcií, výstupná evalúcia*

Fakulta zdravotníctva je najmladšou fakultou Prešovskej univerzity. K disciplinám, ktoré majú vo svojom študijnom programe jej študenti 1. ročníka študijného odboru ošetrovateľstvo, patria aj zdravotnícke informačné systémy. Rozsah seminárnych cvičení je 28 hodín, ktoré študenti absolvujú v letnom semestri v priebehu 7 týždňov. Po absolvovaní týchto seminárnych cvičení, by mali študenti poznať najznámejšie internetové služby (e-mail, Mailing lists, WWW, FTP, ...), vedieť efektívne vyhľadávať informácie na internete, používať rôzne vyhľadávacie nástroje, byť schopný (neinteraktívne, interaktívne) komunikovať prostredníctvom internetu, dokázať vytvoriť jednoduchú prezentáciu prístupnú na internete – zvládnuť základy tvorby webovej stránky, dodržiavať pravidlá slušného správania sa na internete a rešpektovať intelektuálne vlastníctvo a autorstvo infromatických produktov, systémov a aplikácií.

Na seminárnych cvičeniach, ktoré som viedla, som sa usilovala striedať rozmanité učebné činnosti, aby som dokázala udržať pozornosť študentov po celú štvorhodinovku. Výrazným spôsobom mi pritom pomohla kniha „101 metod pro aktivní výcvik a vyučování“ od Mela Silbermana, ktorá vyšla v roku 1997 vo vydavateľstve Portál.

Alarmujúce výsledky mnohých výskumov, ktoré sledovali, aké otázky najčastejšie kladú učitelia svojim študentom, ma inšpirovali k tomu, aby som medzi požiadavky na udelenie zápočtu zahrnula vytvorenie edukačnej webovej stránky, ktorá by v budúcnosti mohla poslúžiť ďalším kolegom ako cenný informačný zdroj. V USA spomínané výskumy ukázali, že jeden typ otázok, ktoré kladú učitelia, pokrýva asi 75 % z cel-

kového množstva otázok. Sú to reproduktívne, resp. fakto-grafické otázky (Kolláriková, 1995). Podobné výskumy sa uskutočnili aj na Slovensku a v Čechách a odhalili ešte nepriaznivejší výskyt učiteľových otázok. Ukázalo sa, že až 95 % otázok je reproduktívnych (Zelina, 1996, Zelina – Zelinová, 1990, Gavora, 1990, Mareš – Krivohlavý, 1989). Prítom je známe, že poznanie faktov samo osebe je bezcenné, pretože bez zvládnutia schopnosti syntetizovať, integrovať a preštruktúrovať informácie sú tieto informácie nepoužiteľné.

Študenti si mohli zvoliť ľubovoľnú tému z oblasti zdravotníctva. V rámci nej dostali za úlohu vymedziť základné pojmy, vytýčiť cieľové požiadavky, poskytnúť prehľadný, jasný, obsahovo presný a graficky príťažlivý informačný materiál, nájsť na internete príbuzné webové stránky, zaoberajúce sa danou problematikou a na základe toho zhotoviť krátky zoznam liniek na dôležité a zaujímavé webové miesta, vytvoriť didaktický autotest a vymyslieť 20 úloh, ktoré by rozvíjali všetky kognitívne funkcie študenta.

Jednobodové úlohy mali byť zamerané na rozvoj vnímania, pamäti a senzomotorických funkcií. Trojbodové úlohy na rozvoj nižších poznávacích funkcií, zahŕňajúcich logické myslenie, analýzu, príčinnosť, indukčné a dedukčné myslenie. Päťbodové úlohy by mali rozvíjať vyššie poznávacie funkcie, medzi ktoré radíme syntetické, zovšeobecňujúce a analogické myslenie. Sedembodové úlohy by mali študentov učiť hodnotiť veci a javy, hodnotiť seba a iných a napokon desaťbodové úlohy by mali rozvíjať tvorivé myslenie študentov, mali by ich učiť, aby v každej situácii hľadali nové, nezvyčajné, ale prijateľné

a užitočné riešenia, aby hľadali a tvorili čo najviac najrozmanitejších a najoriginálnejších myšlienok, riešení, produktov.

Študenti troch tried vytvorili 27 edukačných hypertextov. Ich výsledky prác sa nachádzajú na nasledujúcej internetovej adrese: http://www.szs.edu.sk/fz_pu/2004/

Výstupná evalvácia

Na poslednom seminárnom cvičení som požiadala svojich študentov o vyplnenie dotazníka, ktorý obsahoval 8 položiek:

1. Splnili seminárne cvičenia „Zdravotnícke informačné systémy“ po obsahovej stránke Vaše očakávania? Ak nie, uveďte, čo Vám v nich chýbalo.

Všetci študenti uviedli, že seminárne cvičenia splnili ich očakávania. Niektorí dokonca uviedli, že seminárne cvičenia splnili ich očakávania nadmieru.

2. Podľa Vašich vstupných počítačových skúseností bola pre Vás náročnosť seminárnych cvičení „Zdravotnícke informačné systémy“ primeraná?

80 % študentov uviedlo, že náročnosť seminárnych cvičení bola primeraná, 20 % študentov uviedlo, že cvičenia boli síce dosť náročná, ale dali sa zvládnuť, pretože vyučujúca mala dobrý prístup.

3. Zdali sa Vám úlohy vhodné, primerané a zaujímavé? Zdôvodnite prečo áno, resp. prečo nie.

Všetci študenti uviedli, že úlohy boli vhodné, primerané a zaujímavé. Medzi najčastejšími zdôvodneniami sa objavili nasledujúce výroky:

- Úlohy mali široký záber, veľa sa nám nimi ukázalo.
- Pomohli mi zvýšiť možnosti v oblasti počítačovej komunikácie.
- Všetky úlohy ma oslovili, pretože som sa prostredníctvom nich naučila veľa nového.
- Veľa vecí sme sami vyhľadávali a učili sa.
- Naučila som sa oveľa viac ako len písanie na počítači.

4. Ktoré pracovné aktivity Vás oslovili najviac? (Ktoré sa Vám najviac páčili?)

Z pracovných aktivít študentov najviac oslovilo vytváranie webových stránok, posielanie elektronických listov a videokonferencie.

5. Ktoré pracovné aktivity Vám robili najväčšie problémy a prečo?

Niektorým študentom nerobili problémy žiadne aktivity, niektorí uvádzali problémy pri tvorbe webovej stránky (kvôli početným operáciám, ktoré boli potrebné na dosiahnutie cieľa) vzhľadom na to, že prvýkrát sedeli za počítačom, alebo pracovali pomalšie.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GAVORA, P.: Teacher's Questions. In: *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 27, 1990, č. 2, 283 – 293.
 KOLLÁRIKOVÁ, Z. a kol.: *Výchova ku kritickému mysleniu – teória a prax*. Bratislava : ŠPÚ a PedF UK, 1995.
 MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J.: *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : SPN, 1989.
 PASCH, M. a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha : Portál, 1998.
 ZELINA, M.: *Ako byť sám sebou?* Bratislava : OG – Vydavateľstvo Poľana, s. r. o., 2003.
 ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1996.
 ZELINA, M. – ZELINOVÁ, M.: *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava : SPN, 1990.
 ZELINOVÁ, M. – ZELINA, M.: *Tvorivý učiteľ*. Bratislava : MC, 1997.

6. Ako hodnotíte učebné materiály, ktoré ste mali k dispozícii?

Študenti hodnotili učebné materiály kladne. Uvádzali, že splnili ich požiadavky, pretože boli kvalitné, prehľadné, ľahko pochopiteľné, veľmi dobre spracované, dostatočne obsiahle. Niektorí ocenili, že nemuseli chodiť do knižnice a zháňať neraz často nedostupné knihy, ale že mali učebné materiály k dispozícii v elektronickej podobe.

7. V prípade, že ste s niečím neboli spokojní, napíšte s čím a prečo.

88 % študentov uviedlo, že boli so všetkým spokojní, 8 % študentov uviedlo, že bolo málo hodín, 1 študent (4 %) uviedol technickú príčinu, ktorá narušila komfort edukácie – v LCD projektore vyhorela žiarovka.

8. Napíšte všetky Vaše názory, postoje, pocity a želania k seminárnym cvičeniam „Zdravotnícke informačné systémy“.

Študenti vyjadrovali maximálnu spokojnosť s priebehom seminárnych cvičení. Uvádzame niektoré ich výroky:

- *Všetko bolo super, tento predmet sa mi veľmi páčil, splnil všetky moje želania.*
- *Na cvičeniach vládla uvoľnená atmosféra, cítila som sa dobre, žiadne stresy, všetko bolo OK.*
- *Tieto seminárne cvičenia ma obohatili o komunikačné možnosti pomocou počítačovej siete, z čoho mám veľkú radosť, pretože to bude pre moju prácu veľmi dôležité.*
- *Tieto seminárne cvičenia boli veľmi zaujímavé, rada som sa ich zúčastňovala. Vyučujúca bola ochotná, milá, vždy dobre naladená.*
- *Pracovalo sa mi výborne, sme dobrý kolektív a vďaka ochotnému prístupu vyučujúcej sa dalo všetko hravo zvládnuť.*
- *S týmito hodinami som bola spokojná a chcela by som sa poďakovať pani doktorke Petraškovej za trpezlivosť a veľkú ochotu, ktorú nám venovala.*
- *Tento predmet je veľmi poučný a využitelný v bežnom živote. Veľa som sa na cvičeniach naučila, mali by sme mať viac takýchto hodín.*
- *Bolo to zaujímavé, pestré, nikdy som sa nenudila a Váš prístup bol super.*
- *Seminárne cvičenia nemali chybu, boli veľmi pestré, som s nimi spokojná, konečne som sa naučila pracovať s internetom.*
- *Z týchto hodín som mala veľmi dobrý pocit, veľa som sa naučila, ale zdali sa mi krátke.*
- *Hoci to boli 4 hodiny týždenne, niekedy sa mi to zdalo veľmi málo.*
- *Mali by sme mať viac hodín a naučiť sa aj ďalšie zaujímavé a potrebné veci.*

Summary: The author presents her experience from seminars “Health Care Information Systems”, its aims, results and evaluation.

ŠTANDARBY VZDELÁVACIEHO PROGRAMU KROK ZA KROKOM, HODNOTENIE KVALITY PROFESIJNEHO A ODBORNÉHO RASTU UČITEĽOV

Jana Handzelová, Štátna školská inšpekcia Bratislava

Anotácia: *Vzdelávacie aktivity Nadácie Škola dokorán. Obsahové štandardy a štandardy pre učiteľov Programu Krok za krokom. Certifikačný proces, uznanie kvality profesijného a odborného rastu učiteľov udelením certifikátu „Vynikajúci učiteľ.“*

Kľúčové slová: *štandardy, certifikácia, certifikát, vzdelávací program, pedagogický prístup orientovaný na dieťa, profesijný rast, kvalita, efektívnosť*

Zvyšovanie kvalifikácie, špecializácie učiteľov a potreba ďalšieho vzdelávania sú v súvislosti so spoločenskými zmenami prioritnou otázkou medzinárodných zámerov sledovaných OECD.

Obsah, rozsah a formy ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov vymedzuje všeobecne záväzný predpis vyhláška MŠ SR č.42/1996 Z. z., kde sa uvádza, „že sústavné prehlbovanie, zdokonaľovanie a rozširovanie odborných a pedagogických spôsobilostí pedagogických pracovníkov má prebiehať v súlade s najnovšími progresívnymi vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami pedagogickej a odbornej praxe.“



M. Rodová: *Genesis*

Posilniť ďalšie vzdelávanie učiteľov v pedagogicko-psychologickej, metodologickej a etickej kompetencii umožňujúce učiteľom vykonávať roly facilitátora procesu učenia žiakov a odborníka rozvíjajúceho kľúčové kompetencie, individuálne možnosti

a talent žiakov, je cieľom vzdelávacích aktivít Nadácie Škola dokorán, ktoré vychádzajú z filozofie Programu Krok za krokom. Odrážajú moderné trendy v oblasti alternatívneho vzdelávania a aktuálne poznatky z pedagogiky a psychológie. Ich nadstavbu tvoria vzdelávacie tréningy pre učiteľov, ktoré rozvíjajú:

- osobnostné vlastnosti, schopnosti tvorivého riešenia problémov, komunikačné zručnosti a pod.,
- zručnosti v riadení výchovno-vzdelávacieho procesu, tvorbe vzťahov a spolupráce s komunitou školy,
- zručnosti práce so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- zručnosti v tvorbe a riadení školských projektov,
- schopnosti analyzovať a hodnotiť prácu školy z hľadiska jej ďalšieho skvalitnenia.

S cieľom udržať integritu a kvalitu Programu Krok za krokom zostavil tím expertov Medzinárodnej asociácie Krok za krokom (ISSA) obsahové štandardy a štandardy pre učiteľov. Ide o prvé kvalitatívne štandardy, ktoré sa realizujú v slovenskom vzdelávacom systéme a ktoré rešpektujú Program výchovy a vzdelávania detí v MŠ, učebné osnovy a plány ZŠ.

Cieľom štandardov je posúdiť kvalitu a efektívnosť dosahovaných výsledkov, používaných prostriedkov, podmienok a kontextov, v ktorých sa realizuje výchovno-vzdelávací proces v súlade s filozofiou a princípmi Programu Krok za krokom. Štandardy slúžia ako nástroj monitorovania, hodnotenia a zvyšovania kvality vzdelávania v súlade s cieľovým programom, formulujú kritériá kvality programu, ktorých dosiahnutie sa hodnotí prostredníctvom súboru indikátorov kvality vypracovaných pre každú oblasť štandardov.

Obsahové štandardy

Obsahové štandardy vymedzujú požiadavky na obsah a výsledné efekty programu, sú postavené na základných hodnotách Programu Krok za krokom, zdôrazňujú posilňovanie princípov humanistického prístupu vo výchovno-vzdelávacom procese, aktivizáciu subjektu a orientáciu na všel'udské hodnoty (výchova k vnútoej slobode, k hľadaniu vlastnej identity, poznaniu a prijatiu zodpovednosti, k schopnosti rozhodovať sa, hľadať riešenia; k sociálnej orientácii v zmysle tolerantnosti k ľuďom, kultúre atď.), na účasť rodičov a komunity vo výchovno-vzdelávacom procese materských a základných škôl.

Cieľovým perspektívam, hodnotám Programu Krok za krokom zodpovedá v rámci obsahových štandardov súbor nasledovných charakteristík:

- Interakcia
- Účasť rodiny
- Plánovanie programu zameraného na žiaka
- Stratégie zmysluplného učenia
- Učebné prostredie
- Zdravie a bezpečnosť

Štandardy pre učiteľov

Cieľom štandardov pre učiteľov Krok za krokom je vytvoriť kvalitatívne ukazovatele modelu výchovy a vzdelávania detí predškolského a žiakov mladšieho školského veku. Vo všetkých oblastiach zdôrazňujú posilňovanie pedagogického prístupu zameraného na osobnosť dieťa/žiaka a na vytváranie podmienok pre rozvíjanie partnerských vzťahov medzi školou, rodinou a komunitou. Štandardy akceptujú hlavné dimenzie európskeho vzdelávania a najnovšie trendy existujúce v príprave učiteľov, ktoré posúvajú ťažisko z odborno-predmetovej prípravy učiteľov k príprave profesijnej (pedagogicko-psychologickej) a dávajú väčší priestor integrovanému poňatiu učiteľskej prípravy zameranej na potreby pedagogickej praxe. Štandardy pre učiteľov pozostávajú z nasledovných oblastí:

- Individuálny prístup
- Učebné prostredie
- Účasť rodiny
- Vyučovacie stratégie zmysluplného učenia
- Plánovanie a hodnotenie
- Profesijný rozvoj
- Sociálna inklúzia

Využitie štandardov

Pre učiteľov, ktorí vo výchovno-vzdelávacej práci naplňujú ciele filozofie pedagogického prístupu zameraného na rozvoj osobnosti dieťa, sú štandardy užitočným nástrojom hodnotenia profesijného rastu, umožňujú analýzu pedagogických postupov a skvalitnenie metód a foriem ich práce. Štandardy môžu využiť riaditelia škôl na zhodnotenie súčasných postupov, na zostavenie plánov na zlepšenie práce škôl, na špecifikáciu cieľov školy. Mimovládne organizácie ich môžu využiť v procese akreditácie svojich programov a pracovníci vzdelávacích inštitúcií na definovanie determinantov kvality výchovy a vzdelávania.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Obsahové štandardy a štandardy pre učiteľov materských a prvého stupňa základných škôl. Žiar nad Hronom: Nadácia škola dokorán, 2002. ISBN 80-968292-8-9.

Vyhláška MŠ SR č.42/1996 Z. z. o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov.

Summary: The article provides information about standards of educational programme Step by Step (its content standards and standards for teachers) and possibility to gain the certificate "Excellent Teacher".

Certifikát „Vynikajúci učiteľ“

Nadácia Škola dokorán, ktorá je výhradným držiteľom autorského a distribučného práva Programu Krok za krokom v SR, ponúka učiteľom, ktorí aplikujú pedagogické prístupy zamerané na dieťa/žiaka v súlade so štandardami vzdelávacieho programu Krok za krokom, možnosť zapojiť sa do certifikačného procesu s cieľom získať medzinárodný certifikát „Vynikajúci učiteľ“.

Certifikát „Vynikajúci učiteľ“ udeľuje Nadácia Škola dokorán v súlade s odporúčaniami certifikátorov, ktorí absolvovali medzinárodný tréning a získali na vykonávanie tejto činnosti certifikát ISSA. Certifikačný proces pozostáva z dvoch návštev certifikátorov na vyučovaní v rozpätí minimálne štyroch mesiacov. Pozorovanie prebieha v rámci širšieho procesu evaluácie daného učiteľa. Úroveň profesijného rozvoja učiteľa a efektívnosť projektovania vyučovacej činnosti hodnotia certifikátori i na základe učiteľovho portfólia, ktoré prináša obraz o kvantite a kvalite prezentovaného učebného materiálu a informácie o tom, ako učiteľ vníma procesy výučby, učenia, ako naplňa svoje učiteľské kompetencie. Hodnotenie ukazovateľov, ktoré nie je možné pozorovať v priebehu vyučovacieho procesu, sa dopĺňa počas rozhovoru s učiteľom. Výsledky pozorovania sa spracujú vo forme *Správy o úrovni kvality a Plánu na zlepšenie kvality* s informáciou o dosiahnutých výsledkoch, problémoch a stratégiách na zlepšenie. Ďalšie pozorovanie vyučovacieho procesu sa uskutoční najskôr o štyri mesiace, keď má učiteľ istotu, že splnil štandardy a ciele špecifikované v *Pláne na zlepšenie kvality*. Výsledky druhého pozorovania sú podmienkou pre udelenie certifikátu „Vynikajúci učiteľ“.

Nadácia Škola dokorán poskytuje „Vynikajúcim učiteľom“ 20% zľavu na všetky podujatia organizované nadáciou, prednostnú účasť na medzinárodných seminároch a bezplatné študijné materiály Krok za krokom.

Certifikát „Vynikajúci učiteľ“ bol v priebehu minulého školského roka udelený piatim učiteľom. V procese certifikácie preukázali, že sú erudovanými odborníkmi, ktorí uplatňujú zásady humanisticky orientovaného vyučovania a vo výchovno-vzdelávacej práci aplikujú najnovšie informácie, trendy a inovácie z oblasti pedagogiky, psychológie, metodiky. Certifikát je uznaním kvality profesijného a odborného rastu učiteľov, ktorý zvyšuje nielen status učiteľa a jeho kariérový rast na pôde školy, ale zlepšuje imidž, konkurencieschopnosť a kvalitu školy.

PRIESKUM POSTOJOV UČITEĽOV ZŠ K PROBLEMATIKE INTEGRÁCIE ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI V ZŠ

Oľga Pavlíková, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

***Anotácia:** Prieskum postojov učiteľov základných škôl k problematike integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno - vzdelávacími potrebami v základnej škole, ktorí sa zúčastnili vzdelávacích podujatí MPC v Banskej Bystrici zameraných na danú problematiku.*

***KLúčové slová:** žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, integrácia, postoje učiteľov, výsledky prieskumu*

Realizácia integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami by mala byť založená na profesionálnom a odbornom pôsobení, vedenia školy, pedagogických zamestnancov a zamestnancov poradenských zariadení v prostredí škôl. Výsledky môjho prieskumu, ktorý bol založený na snímaní postojov pedagogických zamestnancov k problematike integrácie detí so ŠV-VP dokazujú, že legislatíva je vypracovaná, ale realizácie integrácie je z rôznych dôvodov problematická.

Kvalifikovaný rozsiahlejší sociologický prieskum postojov spoločnosti (nepedagogickej, špeciálnopedagogickej, pedagogickej verejnosti), ktorého výsledky by bolo možné kvantifikovať a kvalitatívne vyhodnotiť nebol realizovaný, tak ako aj výskum efektívnosti zaraďovania detí s viacnásobným a mentálnym postihnutím do škôl bežného typu.

Z čiastkových prieskumov vyplýva, že v žiadnej sociálnej skupine nie sú postoje k integrácii jednotné.

V mojom prieskume som sa zamerala na snímanie postojov k problematike integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len ŠV-VP) v podmienkach edukácie základnej školy.

1 Cieľ a úlohy prieskumu

Hlavným **cieľom** môjho prieskumu bolo, zistiť aké sú postoje učiteľov základných škôl k problematike integrácie detí so ŠV-VP jednotlivých oblastiach:

- ✓ osobné postoje pre prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- ✓ úroveň odborných kompetencií pre prácu s deťmi so ŠV-VP,
- ✓ úroveň komunikácie a spolupráce s podpornými systémami,
- ✓ úroveň klímy skupín detí, v ktorých sú zaradené deti so ŠV-VP.

Vzhľadom na fakt, že oblasť integrácie je pomerne široká, zamerala som sa na určité oblasti, ktoré môžu ovplyvniť strategické plánovanie školy a realizáciu integrácie priamo v edukačnom procese.

Vychádzajúc zo všeobecnej charakteristiky problému a cieľa prieskumu som si stanovila **úlohy prieskumu:**

1. Zostaviť dotazník pre snímanie postojov pedagogických zamestnancov v daných oblastiach.
2. Adresovať dotazník účastníkom vzdelávacích podujatí zameraných na prácu so žiakmi so ŠV-VP.
3. Spracovať odpovede z dotazníkov.
4. Interpretovať zistené postoje v jednotlivých oblastiach.

2 Charakteristika prieskumnej vzorky

Moju prieskumnú vzorku tvorili pedagogickí zamestnanci (učitelia I., II.st. ZŠ) z banskobystrického a žilinského regiónu, ktorí boli účastníkmi vzdelávaní so zameraním na integráciu žiakov so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami. Konkrétne sa ankety zúčastnilo 130 respondentov. Presný počet respondentov uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Zloženie respondentov

	1. stupeň	2. stupeň	Spolu
Respondenti so skúsenosťami s prácou s deťmi so ŠV-VP	58 44,6 %	24 18,4 %	82 63 %
Respondenti bez skúseností s prácou s deťmi so ŠV-VP	10 7,7 %	38 29,2 %	48 36,9 %
Celkový počet respondentov	68 52,3 %	62 47,7 %	130 100 %

Z tabuľky 1 vyplýva, že:

- a) z opýtaných respondentov má skúsenosti s prácou so deťmi so ŠV-VP 82 respondentov, t. j. 63 %, z toho 58, t. j. 44,6 % respondentov sú pedagógovia pracujúci s deťmi 1. stupňa ZŠ, 24, t. j. 18,4 % respondentov sú pedagógovia 2. stupňa ZŠ.
- b) z opýtaných respondentov nemá skúsenosti s prácou s deťmi so ŠV-VP 48 t. j. 36,9 % respondentov, z toho 10, t. j. 7,7 % respondentov sú pedagógovia I. stupňa ZŠ, 38 t. j. 29,2 % respondentov sú pedagógovia II. stupňa ZŠ.

3 Využitie metódy

V rámci prieskumu som využila nasledovné metódy. Pre snímanie postojov respondentov som využila metódu dotazníka a poloopených otázok. Na ich vyhodnotenie percentuálne vyjadrenie, slovnú interpretáciu a analýzu SWOT.

4 Interpretácia odpovedí ankety

OSOBNÉ POSTOJE ÚČASTNÍKA PRE PRÁCU S DEŤMI SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI (ďalej len ŠV-VP):

Na otázku 1 „*Aký máte osobný postoj k edukácii detí so ŠV-VP?*“ 96, t. j. 73,8 % respondentov uvádzalo kladný postoj v prípadoch, že sa jedná o dieťa so zachovalým intelektom. K problematike integrácie detí s mentálnym postihnutím, bol vo väčšine prípadov udávaný negatívny postoj. Len v 8, t. j. 6,1 % prípadoch respondenti uviedli fakt, že akékoľvek dieťa potrebuje individuálny prístup, bez ohľadu na to, či ide o intaktného žiaka, alebo žiaka so ŠV-VP, 16 t. j. 12,3 % respondentov uviedlo, že práca s deťmi so ŠV-VP je pre nich zaťažujúca.

Na otázku 2 „*Čo je pre vás pri práci najdôležitejšie?*“ 32, t. j. 24,6 % respondentov uviedlo materiálne a finančné zabezpečenie, 8, t. j. 6,1 % respondentov uviedlo vzťahy na pracovisku, 67, t. j. 51,5 % dobré poznanie dieťaťa, vzťah k deťom, 26, t. j. 20 % respondentov, pripraviť vhodné prostredie, 4, t. j. 3,07 % respondentov uviedlo spoluprácu s rodičmi a kolegami na pracovisku.

Na otázku 3 „*Odrážajú sa vaše osobné postoje v praxi?*“ jednoznačne áno uviedlo 60, t. j. 46,1 %, 46, t. j. 35,4 % respondentov uviedlo áno, ale len keď sú vytvorené primerané podmienky, 14, t. j. 10,8 % respondentov uviedlo sčasti áno, 10, t. j. 0,8 % respondentov sa vyjadrilo jednoznačne proti integrácii.

Na otázku 4 „*Akú predstavu máte o organizovaní edukácie dieťaťa so ŠV-VP?*“ 11, t. j. 8,5 % respondentov udalo, že má jasnú predstavu a realizujú ju, 46, t. j. 35,4 % respondentov udalo, že má určitú predstavu, ale je to náročné na prípravu a organizáciu, 30, t. j. 23,1 % respondentov udalo, že nemá jasnú predstavu, potrebujú pomoc odborníkov, 28, t. j. 21,5 % respondentov neudalo žiadnu odpoveď, 15, t. j. 11,5 % respondentov udalo, že je to pre ich prácu zaťažujúce.

ODBORNÉ KOMPETENCIE:

Na otázku 5 „*Odráža vaše vyučovanie princíp humanisticko orientovanej výchovy s ohľadom na etnický pôvod, sociálne a ekonomické podmienky, pohlavie zdravotný stav?*“ 87, t. j. 66,9 % respondentov udalo, určite áno, udávali do popredia dieťa s jeho potrebami, 14, t. j. 10,8 % respondentov udalo, že nevedia o THV, 6, t. j. 4,6 % respondentov udalo, že nie vždy berú ohľad na etnický a sociálny pôvod detí, 9, t. j. 6,9 % respondentov neudalo žiadnu odpoveď.

Na otázku 6 „*Máte osvojené primerané kompetencie pre edukáciu detí so ŠV-VP?*“ 46, t. j. 35,4 % respondentov uviedlo jednoznačne áno, 15, t. j. 11,5 % respondentov nie, preto si rozširujem vzdelanie, 16, t. j. 12,3 % respondentov uviedlo áno, získané praxou, 46, t. j. 35,4 % respondentov odpovedalo nie, 7, t. j. 5,4 % respondentov sa nevyjadrilo.

Na otázku 7 „*Máte skúsenosti s edukáciou detí so ŠV-VP?*“ 43, t. j. 33,1 % respondentov udalo, že majú pozitívne skúsenosti, 29, t. j. 22,3 % respondentov udalo negatívne skúsenosti, 48, t. j. 36,9 % žiadne skúsenosti, 10, t. j. 0,8 % respondentov sa nevyjadrilo.

PODPORNÉ SYSTÉMY:

Na otázku 8 „*Máte podporu okolia? S akými postojmi okolia sa najčastejšie stretávate?*“ 26, t. j. 20 % respondentov uviedlo áno, 69, t. j. 53,1 % respondentov uviedlo, nie z dôvodu práce s rómskymi deťmi, 24, t. j. 18,5 % respondentov uviedlo nie, 11, t. j. 8,5 % respondentov sa nevyjadrilo.

Na otázku 9 „*Pravidelne spolupracujete s poradenskými zariadeniami?*“ 31, t. j. 23,8 % respondentov uviedlo áno, 49, t. j. 37,7 % občas, 42, t. j. 32,3 % respondentov uviedlo, že vôbec nespupracujú, 8, t. j. 6,1 % respondentov sa nevyjadrilo.

Na otázku 10 „*Máte možnosť konzultácií s odborníkmi (s akými)?*“ 59, t. j. 45,4 % respondentov uviedlo, áno, 29, t. j. 22,3 % respondentov uviedlo áno, ale z časových dôvodov spoluprácu nevyužívajú, 21, t. j. 16,1 % respondentov odpove-

dalo áno, ale spolupráca je len formálna a nekonkrétna, 14, t. j. 10,8 % respondentov uviedlo nie, 7, t. j. 5,4 % respondentov sa nevyjadrilo.

KLÍMA SKUPINY DETÍ:

Na otázku 11 „*Aká je atmosféra v skupine detí vo vzťahu k deťom so ŠV-VP?*“ 26, t. j. 20 % respondentov uviedlo, že veľmi dobrá a podporujúca, 45, t. j. 34,6 % respondentov uviedlo, že dobrá, v prípade, že deti sú zaradené v danej skupine od mladších ročníkov, 9, t. j. 6,9 % respondentov uviedlo, že v starších ročníkoch (8, 9) neboli deti prijaté, 28, t. j. 21,5 % respondentov uviedlo, že žiaci s mentálnym postihnutím neboli prijaté, 10, t. j. 7,7 % respondentov uviedlo negatívnu atmosféru a napäté vzťahy, 12, t. j. 9,2 % respondentov sa nevyjadrilo.

Na otázku 12 „*Je klíma v skupine detí flexibilná z hľadiska usporiadania rozvrhu, štruktúry vyučovacích hodín?*“ 24, t. j. 18,5 % respondentov odpovedalo áno, 39, t. j. 6,9 % áno, ale záleží od osobnosti učiteľa a jeho štýlu riadenia procesov učenia sa, 38, t. j. 51,7 % niekedy áno, niekedy nie, záleží od predmetov, 20, t. j. 15,4 % respondentov uviedlo nie, 9, t. j. 6,9 % respondentov sa nevyjadrilo.

Na otázku 13 „*S akými postojmi sa stretávate zo strany rodičov detí intaktných a detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami?*“ 36, t. j. 27,7 % respondentov uviedlo, že postoje rodičov sú pozitívne, 24, t. j. 18,5 % respondentov uviedlo pozitívne postoje, ale muselo sa spolupracovať s rodičmi intaktných detí, 15, t. j. 11,5 % respondentov uviedlo negatívny postoj rodičov intaktných detí, 35, t. j. 26,9 % respondentov uviedlo, že sa na túto tému s rodičmi nerozprávali, 16, t. j. 12,3 % respondentov uviedlo, že rodičia sa nevyjadrujú.

5 Analýza prostredia školy na základe výsledkov prieskumu

Na základe výsledkov prieskumu som zistila, že úroveň názorov na prácu so žiakmi so ŠV-VP je rôzna. Podrobnejšiu interpretáciu som uviedla v predchádzajúcej časti.

Analýzu prostredia súčasnej školy v súvislosti s problematikou integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami interpretujem pomocou SWOT analýzy.

Základom sú dve matice:

- prvá matica určuje silné a slabé stránky v pôsobení na dieťa v rámci riadenia procesov učenia sa detí so ŠV-VP,
- druhá matica určuje šance a riziká v podmienkach realizácie integrácie v podmienkach základnej školy.

Silné stránky:

- realizácia edukácie v zmysle humanisticky orientovanej výchovy,
- prístup v edukácii zameraný na dieťa a poznanie jeho aktuálnej vývinovej úrovne,
- dieťa zostáva v rodine bez narušenia citových väzieb,
- dieťa so ŠV-VP má snahu prispôbiť sa úrovni intaktných spolužiakov, prirodzený záujem dieťaťa o sociálne kontakty,
- kladný postoj k edukácii detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- pozitívne skúsenosti s realizáciou integrovanej edukácie v prípade podpory okolia a pripraveného prostredia,
- intaktné deti sa učia pomáhať a spolužiť s deťmi so ŠV-VP,

- skvalitnenie života – zmena hodnotovej orientácie,
- dokázateľnosť pozitívneho progresu vplyvom riadenej stimulácie,
- vytváranie pozitívnej klímy v škole – sociálne kontakty,
- flexibilná klíma v triede v prípade primeraného štýlu riadenia procesov učenia sa,
- podporujúca atmosféra v skupine detí.

Slabé stránky:

- nepoznanie a nepochopenie Milénia a systému THV,
- negatívny postoj k integrácii detí s mentálnym postihnutím,
- prioritna materiálneho a finančného zabezpečenia pre realizáciu edukácie,
- neujasnená predstava o plánovaní a organizovaní edukácie detí so ŠV-VP,
- negatívne skúsenosti pedagógov, pocit neúspešnosti pri práci s deťmi so ŠV-VP,
- negatívny postoj intaktných žiakov a ich rodičov.

Šance:

- spoločenský trend,
- legislatíva,
- vypracované štandardné i neštandardné diagnostické aparáty a individuálne výchovno – vzdelávacie programy,
- kvalifikovanosť odborníkov,
- snaha pedagógov vzdelávať sa v oblasti špeciálnej pedagogiky,
- tímová spolupráca odborníkov (interdisciplinárny prístup) v rámci integrovanej edukácie,
- možnosť spolupráce a komunikácie s poradenskými zariadeniami,
- podpora okolia školy.

Riziká:

- rozdielnosť v chápaní cieľov integrovanej edukácie detí so špeciálnopedagogickými potrebami,
- nejednotný, nesystematický prístup a nekomplexný prístup, ktorý vedie k jednostrannému zameraniu,
- uprednostňovanie iných záujmov pred individuálnymi potrebami dieťaťa.
- kvalifikačná nepripravenosť pedagógov,
- absencia špeciálnopedagogických metód,
- absentujúca komunikácia a spolupráca medzi pedagógmi v rámci jednotlivých typov a stupňov škôl,
- absentujúca spolupráca s poradenskými zariadeniami,
- nevytvorený dostatočný poradenský servis (regióny),
- absencia priestorových a materiálnych podmienok.

Závery prieskumu

Cieľom môjho skúmania bolo zistiť, aké sú postoje učiteľov k problematike integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami. Vymedzila som si určité oblasti, ktoré som v jednotlivých položkách dotazníka sledovala.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Kurs integrace detí se speciálními potřebami.* Praha : Portál, 1995.
 LANG, G. – BERBERICHOVÁ, CH.: *Každé dítě potřebuje speciální přístup.* Praha : Portál, 1998.
 NOVÁK, M.: *Strategický program školy.* Banská Bystrica : Metodické centrum, 1999.
 PAVLÍKOVÁ, O.: Integrácia detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 12, 2003, č. 3, s. 15.
 PAVLÍKOVÁ, O.: *Strategický program školy podporujúci proces integrácie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – záverečná práca prípravy vedúcich pedagogických zamestnancov.* Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2004.

Summary: The author presents her survey among basic school teachers on problems of integration of learners with special educational needs.

Na základe spracovania odpovedí respondentov som formulovala nasledovné závery:

a) v oblasti osobných postojov pedagogických zamestnancov pre prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami prevláda kladný postoj, pokiaľ sa jedná o integrovaného žiaka so zachovaným intelektom, ale organizáciu edukačného procesu považujú za náročnú na prípravu a potrebujú pomoc odborníkov.

K problematike integrácie žiakov s mentálnym postihnutím respondenti prezentovali zamietavý postoj.

b) v oblasti odborných kompetencií sa vytvorili dve skupiny v rámci respondentov, kde časť má primerane osvojené kompetencie pre edukáciu žiakov so ŠV-VP a má pozitívne skúsenosti s realizáciou integrácie, časť nemá osvojené dané kompetencie a negatívne, alebo žiadne skúsenosti s realizáciou integrácie.

c) v oblasti podporných systémov, vysoký počet respondentov uviedlo, že nemá podporu okolia, hlavne ak pracuje s deťmi so sociálne znevýhodneného prostredia, veľká časť respondentov nespôsobuje s poradenskými zariadeniami, alebo je spolupráca sporadická, obmedzená na odborné vyšetrenia žiaka zo strany poradenského zariadenia, aj napriek, tomu, že majú možnosť konzultácií s odborníkmi, z časových dôvodov túto možnosť nevyužívajú.

d) v oblasti klímy v skupinách žiakov, kde sa vyskytujú žiaci so ŠV-VP respondenti uviedli, že atmosféra je pozitívna v prípade, že žiaci boli zaradení ako integrovaní od mladších ročníkov. V prípade vyšších ročníkov (8–9) a žiakov s mentálnym postihnutím, prevláda nezaujím o týchto žiakov, resp. negatívny postoj.

Na základe zistených faktov poukazujúcich na danú úroveň realizácie integrácie žiakov so ŠV-VP sme dospeli k nasledujúcemu záveru.

Proces integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nebude v jednotlivých školách úspešne realizovaný, pokiaľ vedúci pedagogickí zamestnanci a pedagogickí zamestnanci nebudú presvedčení o tom, že chcú pracovať so žiakmi so ŠV-VP, nebudú poznať špecifiká práce s jednotlivými druhmi a typmi postihnutí a aktívne spolupracovať s poradenskými zariadeniami.

Moje zistenia naznačili problémové oblasti, ktorým je potrebné venovať sa aj v rámci ďalšieho vzdelávania, ak chceme, aby sa integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v školách efektívne realizovala.

HOSPITOVÁŤ? ÁNO, ALE AKO?

Eva Klikáčová, Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja Bratislava
Zdenka Žigová, Štátne inšpekčné centrum Bratislava

Anotácia: Metodologický charakter hospitácií ako pomôcka pre aplikáciu v praxi, s očakávaním rozvinutia diskusie k tejto problematike zo strany vedúcich zamestnancov i učiteľov.

KLúčové slová: analýza a kritériá hodnotenia edukačného procesu, hospitácia, podmienky, druhy, metódy a fázy hospitačného procesu

Poznanie a následná analýza výchovného a vzdelávacieho procesu zohráva dôležitú úlohu pri zabezpečení kvality školy. Súčasne svetové školské trendy venujú analýze edukačného procesu veľkú pozornosť, lebo jeho kvalita priamo podmieňuje dosiahnuté výsledky žiakov. Cieľom didaktickej analýzy je poznanie učiteľových schopností a zručností potrebných na organizovanie edukačného procesu. Dôkladnou realizáciou analýzy vzťahov v tomto procese je možné vypracovať námety na jeho skvalitnenie.

Východiskom pre analýzu a hodnotenie výchovy a vzdelávania je poznanie kritérií kvalitnej edukácie. Tieto kritériá je pomerne zložitá jednoznačne stanoviť, lebo sú podmieňované viacerými činiteľmi, a to jednak na vstupe, ako aj na výstupe (Bajtoš, J., 1996).

Podľa G. Rötlinga (1996) kritériami, ktoré určujú kvalitu edukačného procesu z pozície vedúceho zamestnanca sú:

- podmienky edukácie,
- učiteľove vedomosti a skúsenosti,
- činnosť učiteľa v edukačnom procese,
- výsledky edukačného procesu.

Podmienky výchovy a vzdelávania – sú dané materiálnymi a didaktickými prostriedkami, pedagogicko-odbornou spôsobilosťou učiteľov, kultúrou školy a školskou politikou.

Učiteľove vedomosti a skúsenosti by mali v podstate obsahovať poznanie efektívnych vyučovacích a učebných postupov, plánovanie edukačného procesu, vedomosti o učive a poznanie potrieb žiakov.

Správny rodič a dobrá škola by mala mať záujem podporovať osobnostný a odborný rast každého pedagogického zamestnanca, lebo spokojní a kompetentní učitelia sú prvým predpokladom kvalitnej školy. Učitelia by mali trénovať získavanie rôznych zručností, napríklad aplikovanie prípravy na vzdelávaciu jednotku (vyučovaciu hodinu), do reálnej pedagogickej situácie. Dôležitú úlohu v tomto procese zohrávajú komunikačné schopnosti učiteľa, ďalej zručnosti realizovať vstupnú a výstupnú diagnostiku.

Činnosť učiteľa v procese vzdelávacej jednotky by mala byť zameraná na aktivizáciu učenia žiakov, na riadenie procesu učenia, na rozhodovacie činnosti a na hodnotenie realizácie vzdelávacej jednotky učiteľom.

Riadiaci školský zamestnanec, alebo učiteľ môže edukačnú činnosť kolegu poznať hlavne priamym pozorovaním jej realizácie. Pozorujúc činnosť učiteľa na vzdelávacej jednotke môže identifikovať a hodnotiť prvky v činnosti učiteľa, ktoré pod-

porujú edukačnú činnosť žiakov, rozvoj ich osobnosti, ich motiváciu k učeniu a taktické prvky, ktoré tieto činnosti potláčajú. Tak získava informácie o kvalitatívnom stave pedagogického procesu v škole.

Výsledky edukácie je možné deliť na vedomosti vyžadujúce si zapamätanie a porozumenie poznatkov a na vedomosti a zručnosti s aplikačnou úrovňou.

Kvalitný výchovno-vzdelávacie proces, ktorý vyúsťuje do dobrej úrovne vedomostí a zručností žiakov dáva ten najlepší predpoklad uplatnenia sa žiakov v ďalšom živote. (Bajtoš, J., 1996).

Prostriedok analýzy a hodnotenia kvality edukačného procesu

Prostriedkom na analýzu kvality edukačného procesu je pedagogické pozorovanie – **hospitácia**.

Pojem a funkciu *hospitácie* môžeme vysvetliť na základe latinského slova hospes (hospes, 2. p. hospitis = návšteva), preto hospitáciu chápeme ako návštevu za účelom objektívneho pozorovania priebehu vzdelávacej jednotky. Hospitácie bývajú uplatňované na čerpanie nápadov a skúseností hospitujúceho, alebo na dozornú (inšpektorskú a riaditeľskú) kontrolu i sebakontrolu úrovne kvality výkonu cielenej pedagogickej činnosti. Základom týchto mikroedukatívnych analýz všeobecne je zachytenie skutočnej interakcie medzi učiteľom a deťmi. Za fakt tu možno považovať každú vetu či názornú demonštráciu učiteľa či žiaka v ich interakcii.

Pedagogická encyklopédia Slovenska z roku 1984 na margo hospitácie uvádza:

„... návšteva na vyučovaní, dôležitý prostriedok na získanie informácií o práci školy, učiteľa. Úlohou hospitácie je poskytovať riadiacim orgánom informácie pre systematické zdokonaľovanie výchovno-vzdelávacieho procesu i riadenia vyučovania.“

O hospitácii ako o najdôležitejšej metóde kontroly výchovnovzdelávacej práce M. Konečný uvádza: „Prínosom tejto metódy je predovšetkým to, že umožňuje riaditeľovi v praxi vidieť stupeň zručnosti a pedagogického majstrovstva svojich spolupracovníkov, odbornú a pedagogickú prípravu na vyučovanie. Môže posúdiť, ako vystupovanie učiteľov, majstrov odbornej výchovy a vychovávateľov, tak ich správanie sa k žiakom, spôsob opakovania, výkladu, precvičovania, skúšania a hodnotenia, poznať ich autoritu. Predovšetkým sa môže presvedčiť o výsledkoch výchovno-vzdelávacej práce, t. j. o znalostiach a zručnos-

tiach žiakov, o uplatňovaní prostriedkov, o ich správaní“ (Bajtoš, J., 1996)

Hospitácie poskytujú globálny pohľad na činnosť školy, na dosiahnutú úroveň a zároveň poskytujú analytický pohľad na prácu učiteľa a žiakov, ktorí sú v tomto dianí dominantní.

V súčasnosti existujú dva prístupy k analýze vyučovania a výchovy a k analýze zachytenia efektívnosti vyučovania a výchovy. Prvý prístup je založený na **výpovediach** žiakov alebo učiteľov. Sú to rôzne dotazníky, postojové škály, sociometrické techniky, posudzovacie škály. Druhú skupinu metód predstavujú rôzne postupy **pozorovania**, monitorovania vyučovania alebo výchovnej činnosti. Na praktické účely analýzy a hodnotenia výchovného a vzdelávacieho procesu sú dostupné tri rozdielne prístupy:

- *všeobecný systém zápisu poznámok z priameho pozorovania* vypracovaný P. Vajčíkom (1963),
- *jednoduchý pozorovací hárok* S. Rysa (1975),
- *prehľadný pozorovací hárok* I. Tureka (1991).

Základným problémom je čo pozorovať a analyzovať, ktoré kategórie si všimnúť, ako sledované javy interpretovať. Metodiku psychologickéj analýzy na pozorovanie vyučovania **u nás** navrhli M. Zelina a A. Furman (1986). Štefan Švec vypracoval dva originálne subkategoriálne systémy na pozorovacie *mikroanalýzu vyučovacích dejov z kognitivistického hľadiska* (1986) a *z humanistického aspektu* (1990, 1992, 1993, 1998). Ďalšie informácie, tvoriace základ slovenskej antológie nástrojov na objektívne pozorovanie a posudzovanie kvality a efektívnosti výchovno-vzdelávacích procesov obsahuje Didaktika pedagogiky – špeciálna pedagogická disciplína. (Bazáliková, J., 2001)

Podmienky pozorovania

Z metodologického hľadiska je hospitácia forma pozorovania zameraná na určitý cieľ. Pozorovanie nevykonávame za **účelom popisu** sledovanej činnosti, ide **o pochopenie a vysvetlenie podstaty** pozorovaných pedagogických výkonov. Charakteristické črty pozorovania možno zhrnúť do nasledovných bodov (Rys, S., 1975):

- reprezentatívnosť,
- dôkladnosť
- zámernosť
- poznávanie.

Predstava, že hospitácia je vždy zameraná len na výchovno-vzdelávacie proces, je nesprávna. Systematické pozorovanie, získavanie informácií o kvalite pedagogického pôsobenia učiteľov sa vykonáva i v iných činnostiach, ako napríklad pri pobyte žiakov na prestávke, na výlete, exkurzii, u mladších žiakov v školskom klube detí, pri odovzdávaní žiakov rodičom, pri komunikácii s rodičom a podobne.

Veľmi dôležitým faktorom pri realizácii pozorovania sú podmienky pozorovania, ktoré môžu zásadným spôsobom ovplyvniť objektívnosť získaných poznatkov. Sú formulované ako: *presnosť a podrobnosť pozorovania a systematickosť a objektívnosť pozorovania*.

Oproti ostatným formám a zdrojom získavania informácií

majú hospitácie niekoľko predností. Medzi najzávažnejšie možno zahrnúť:

- bezprostrednosť pozorovanej situácie,
- priama účasť riadiaceho zamestnanca na vzdelávacej jednotke,
- dostupnosť tejto formy,
- nezávislosť na vedomostiach a schopnostiach respondentov,
- relatívne vyššia objektívnosť (Turek, I., 1991).

Takto získané skúsenosti a vzťahy (atmosféra triedy) z edukačného procesu majú veľký význam pri interpretácii a pri vyhodnocovaní získaných poznatkov a údajov. Priama osobná skúsenosť riadiaceho zamestnanca, alebo ktoréhokoľvek hospitujúceho v konkrétnej triede bezprostredným pozorovaním práce mu dáva viac než poznatky čerpané z iných zdrojov (napr. z dotazníkov, testov, rozborov žiackych prác, rozborov písomnej dokumentácie a pod.). Okrem kladov majú však hospitácie aj nedostatky:

- neopakovateľnosť pozorovanej situácie,
- pasivita pozorovateľa, ktorý by nemal do vyučovania zasahovať,
- obmedzenosť počtu javov, ktoré môže jeden pozorovateľ sledovať,
- časová náročnosť,
- možnosť subjektívnych vplyvov (haló efekt, interpretácia podľa očakávania, atď.),
- psychické faktory (motívy správania sa) (Turek, I., 1991).

Druhy hospitácií a metódy hospitačnej činnosti

V pedagogickej literatúre sa stretávame s pomere veľkou škálou druhov a foriem hospitácií. Podľa toho, aké ciele hospitácie sledujú, hovoríme o hospitáciách kontrolných, informatívnych, tematických, komplexných, nadväzných, individuálnych a skupinových. Vo všeobecnosti sú najfrekvencovanejšie štyri druhy hospitácií:

- **všeobecné,**
- **tematické,**
- **kontrolné,**
- **orientačné.**

Komplexné – všeobecné hospitácie skúmajú všestranne a podrobne výchovno-vzdelávacie proces. Hospitujúci má možnosť pozorovať obsahovú a metodickú stránku výchovno-vzdelávacieho procesu, pracovnú činnosť a pracovné tempo žiakov, osobnosť učiteľa, vzťah učiteľ – žiak, atmosféru triedy. **Tematické hospitácie** majú za úlohu sledovať čiastkové ciele a úlohy, orientujú sa na konkrétnu vzdelávaciu alebo výchovnú činnosť, riešia vytyčené okruhy problémov (optimálne využitie vyučovacej hodiny, využívanie učebných pomôcok, činnosť žiakov, splnenie cieľa, zadávanie úloh, kladenie otázok). Obvyčajne bývajú realizované vo všetkých paralelných triedach u všetkých vyučujúcich na základe stanovenia tematickej úlohy. Ak sú tematické hospitácie zamerané na obsahovú stránku a z nej vyplývajúce špecifické problémy, majú odborný charakter a realizuje ich riaditeľ, inšpektori a odborní poradcovia – metodici a skúsení učelia s príslušnou odbornosťou. Ani počas tematickej hospitácie nemôže hospitujúci obmedziť svoje pozorovanie iba na javy určené cieľom hospitácie.

Kontrolné – následné hospitácie majú presne vymedzený

obsah vyplývajúci z opatrení uložených na predchádzajúcich hospitáciách. Umožňujú hospitujúcemu sledovať realizáciu uložených opatrení a zároveň pozorovať a porovnávať organizáciu a riadenie výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľom.

Orientačné – informatívne hospitácie na rozdiel od predchádzajúcich majú obmedzený obsah. Nemajú za cieľ hlbšie skúmať jednotlivé stránky a javy výchovno-vzdelávacieho procesu. Sú relatívne menej náročné a hospitujúci nimi získava čiastkové informácie o organizácii a priebehu vyučovania. Zoznamuje sa s úrovňou práce žiakov a s osobnosťou učiteľa. Riadiaci zamestnanci ich zvyčajne vykonávajú na začiatku a konci školského roka.

Podľa charakteru a cieľa sa využívajú rôzne metódy hospitačnej činnosti, môžeme ich rozdeliť do piatich základných oblastí:

1. *pedagogické pozorovanie,*
2. *štúdium výsledkov prác žiakov priamo vo výchovno-vzdelávacom procese i mimo neho,*
3. *štúdium časovo-tematického plánu výchovno-vzdelávacieho procesu a prípravy učiteľa na jednotlivé hodiny (prípadne jej časti),*
4. *rozhovory s učiteľmi, deťmi a ďalšími pedagogickými zamestnancami,*
5. *experimentálne metódy s využitím špeciálnych testov a moderných pomôcok.*

Správanie hospitujúceho musí byť tiché, nenápadné, aby nepôsobil rušivo a nerozptyľoval pozornosť učiteľa a žiakov. Cieľom hospitácie je sledovať prácu učiteľa a žiakov v normálnych podmienkach a získať tak pravdivý obraz o priebehu a realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu. **Hospitujúci nesmie zasahovať do činnosti učiteľa** ani vtedy, ak sa dopustí odbornej alebo metodické chyby.

Odporúčené fázy hospitačného procesu

Významnou súčasťou hospitačnej činnosti je dôkladná príprava riadiaceho zamestnanca na hospitáciu. Nadviazanie neformálneho, družného kontaktu je veľké umenie, ktorému sa musíme učiť. *Úspešnosť hospitačnej činnosti je v priamej úmere s úspešnou komunikáciou s kolektívom zamestnancov školy.* „Komunikácia je výmena významov, informácií medzi ľuďmi. Nemožno nekomunikovať. Človek tým, že je, vysielá o sebe správy - komunikuje“ (Zelina, M., 1996).

Od dobrej prípravy závisí miera objektívnosti a fundovanosti hospitácie. Hospitačnú činnosť tvorí viacero fáz, ktoré majú presne stanovenú metodiku. Odborná literatúra uvádza nasledovné časti:

- *podnet k hospitácii,*
- *príprava na hospitáciu a predhospitačný rozhovor,*
- *pedagogické pozorovanie a analýza vyučovacieho procesu,*
- *pohospitačný rozhovor pre učiteľa,*
- *pohospitačný rozhovor pre hospitujúceho,*
- *zhrnutie, evalvácia,*
- *závery, dokumentácia.* (Bajtoš, J., 1996)

Podnet k hospitácii

V praxi sa stretávame s tromi podnetmi k hospitačnej

činnosti, na základe ktorých hospitačnú činnosť vykonávame. *Prvý podnet*, ktorý sa považuje aj za normálnu situáciu je, že podnetom k vykonaniu hospitácie je zákonná zodpovednosť riadiacich zamestnancov za kvalitný pedagogický proces v škole. Tieto hospitácie sú spravidla zahrnuté v pláne práce školy. Zameriavajú sa na všetky činnosti realizované počas pobytu žiakov v škole a záleží len na hospitujúcom, aký predmet prípadne činnosť si vyberie. O samotnom akte hospitácie sú pedagogickí zamestnanci vopred informovaní. U začínajúcich, problémových učiteľov sa hospituje vo zvýšenej miere, pričom je dôležité vysvetliť, že hospitácia slúži ako pomoc učiteľovi a netreba ju chápať ako „zásah do súkromia, ako nedôveru“. *Druhým podnetom*, keď je hospitácia potrebná, je situácia, keď hospitáciou reagujeme na podnety rodičov žiakov, prípadne samotných žiakov alebo kolegov. Cieľom tejto hospitácie je zistiť skutkový stav a pomôcť pri riešení konkrétnych výchovných a vyučovacích problémov. Po získaní objektívneho pohľadu na problém musí riadiaci zamestnanec zaujať určité stanovisko.

Tretí podnet sa objavuje iba sporadicky. Hospitáciu iniciuje samotný pedagóg. Dôvody môžu byť rôzne, napríklad: problémové správanie žiakov, predstavenie talentovaných žiakov, prezentácia dobrých výsledkov triedy a iné.

Štvrtý podnet sa objavuje ako vzájomná hospitácia jednotlivých pedagógov, jednak v snahe spoznať edukačnú činnosť kolegu a jednak z dôvodu vzájomnej výmeny skúseností a pomoci.

Hospitácie na pozvanie považujeme za obzvlášť prospešnú formu prezentovania práce učiteľa, výsledkov práce triedy, žiakov a v konečnom dôsledku celej školy.

Počet hospitácií nie je určený presnou normou (koľko hospitácií má riaditeľ vykonať mesačne u jedného zamestnanca). Určovanie počtu hospitácií má v kompetencii vedúci zamestnanec, ktorý vychádza z poznania úrovne a pracovných výsledkov jednotlivých učiteľov. Počet hospitácií vychádza z potreby riaditeľa a učiteľa ako forma metodické pomoci.

Príprava na hospitáciu a predhospitačný rozhovor:

Pozostáva zo štúdia odbornej literatúry metodických materiálov so zameraním na konkrétny tematický okruh. Pri príprave si jasne stanovíme konkrétne ciele pozorovania, spôsob získavania pozorovaných javov a ich zaznamenávanie. V neposlednom rade hospitujúci musí poznať a odborne sa orientovať v učebných plánoch a osnovách. Hospitujúci sa **musí oboznámiť s výchovno-vzdelávacími cieľmi, ktorých plnenie bude sledovať a kontrolovať**.

Hospitujúci by si mal nájsť čas potrebný na predhospitačný rozhovor. V ojedinelých prípadoch, odhliadnuc od všeobecných pravidiel komunikácie je potrebné pri predhospitačnom rozhovore zohľadniť aj nasledujúce aspekty:

- uistiť sa, že hospitácia je učiteľom prijímaná pozitívne,
- presvedčiť sa, či učiteľ pochopil, že z hospitácie bude všeobecný prospech,
- preskúmať nevšedné a zvláštne oblasti pedagogického záujmu jednotlivých učiteľov,

- vystihnúť, akú spätnú väzbu by chceli učители dostať vzhľadom k ich osobitným a jedinečným prístupom k učebným situáciám (Bajtoš, J., 1996).

Pedagogické pozorovanie a analýza vyučovacieho procesu

Tvorí dominantnú časť hospitačnej činnosti a zameriava sa na:

- zhromažďovanie faktov a informácií,
 - na analýzu a zovšeobecňovanie zhromaždeného materiálu.
- Pozorovanie tvorí zdroj ľudského poznávania a je osvedčenou metódou hospitačnej činnosti. Bežné pozorovanie je pre hospitačnú činnosť nedostačujúce, hoci aj ním možno získať množstvo informácií o stave, kvalite výsledkov pedagogickej činnosti učiteľov. Pozorovanie na hospitáciách je založené na vedeckom základe, teda má charakteristické rysy:

1. Je vedené určitou metódou, smeruje k jasne formulovaným cieľom. Pozorovateľ presne vie:

- čo bude pozorovať,
- prečo to má pozorovať,
- ako bude pozorovať a pozorovania zaznamenávať.

2. Hlavnými atribútmi pozorovania sú:

- cieľavedomosť,
- systematickosť,
- plánovitosť.

Pozorovateľ si na základe vytyčených cieľov vypracuje program pozorovania s časovým odstupom a technikou zhromažďovania údajov.

3. Objektívnosť pozorovania ako vedeckej metódy zabezpečujú nasledovné kritériá, ktoré je pozorovateľ povinný dodržať:

- pozorovateľ sa nikdy nespolieha na pamäť,
- dôsledne a presne vedie záznamy na pozorovacích hárkoch,
- pri pozorovaní môže využívať technické pomôcky, ale po dohovore s hospitovaným (diktafón, videozáznam),
- vzhľadom na objektívnosť využíva hodnotiace škály pri spracovaní štatistických výsledkov,
- pri pozorovaní pozorovateľ vylúči subjektívne vplyvy,
- pozorovateľ musí mať vytvorené štandardné podmienky (dobrá viditeľnosť, počuteľnosť a nenápadné miesto...), ktoré zabezpečuje optimálny priebeh pozorovania. (Bajtoš, J., 1996)

Hospitujúci prichádza na vzdelávaciu jednotku v sprievode učiteľa, cieľ jeho prítomnosti je potrebné hodnoverne a prijateľným spôsobom vysvetliť.

J. Bajtoš uvádza **10 zásad pre hospitujúceho**, ktoré by mal dodržať pri pohospitačnom rozhovore, aby sa ten stal pre obe strany prospešný:

Pre hospitujúceho:

- Pozorované javy vzdelávacej jednotky popisovať konkrétne.
- Spätnú väzbu vzťahovať len na tie spôsoby správania sa učiteľa, ktoré sú meniteľné.
- Posilňovať pozitívnu spätnú väzbu a na nej budovať.
- Nehodnotiť, neutešovať, nevysvetľovať, žiaden cynizmus.
- Domnienky a pocity jasne charakterizovať na základe preukázateľnosti.
- Pohospitačný rozhovor usmerňovať.
- Spätnú väzbu realizovať podľa možnosti hneď po hospitácii.
- Vždy sa učiteľa opýtať, či si želá spätnú väzbu.

Pre učiteľa:

- Spätnú väzbu prijať len vtedy, ak ste na to pripravený a vnútorne presvedčený.
- Ak dostávate spätnú väzbu, potom v klude počúvajte a zamyslite sa nad povedaným (Bajtoš, J., 1996).

Ideálnym stavom môžeme nazvať stav, ak hospitovaný požiada o vyslovenie kladov a záporov vzdelávacej jednotky, dôkladnú analýzu chýb, ktorých sa dopustil a v prípade potreby žiada hospitujúceho o ďalšiu návštevu hodiny, s cieľom konkrétnej pomoci.

Zhrnutie a závery

Hospitujúci na základe svojich **preukázateľných zistení** zhodnotí úroveň vzdelávacej jednotky na základe efektívnosti činnosti učiteľa a efektívnosti činnosti žiakov vo vzťahu k hospitačnému i edukačnému cieľu. V prípade potreby usmerní ďalší rozvoj pedagogického rastu učiteľa.

V závere upriamujeme pozornosť na významovosť hospitácií v zmysle odbornej literatúry, podľa ktorej sú účinným prvkom v riadiacej práci školy „pre zvyšovanie úrovne pedagogického procesu, s cieľom systematického rozvoja osobnosti učiteľov, rozvoja kolektívu a zlepšenia organizácie práce“ (Bajtoš, J. 1996).

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BAJTOŠ, J.: *Hospitácie ako determinujúci faktor kvality školy*. Prešov : MC, 1996.
- BAZÁLIKOVÁ, J.: Didaktika pedagogiky - špeciálna pedagogická disciplína. In: *Zborník FFUK Pedagogika*, ročník 16. Bratislava : UK, 2001.
- RÖTLING, G.: Hospitácia zameraná na žiaka. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 4., 1995/96, č. 3, s. 5.
- RYS, S.: *Hospitácie v pedagogickej praxi*. Praha : SPN, 1975.
- TUREK, I.: *K základom pedagogického výskumu*. Prešov : KPÚ, 1991.
- TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 2. doplnené vydanie. Bratislava : MC, 1998.
- TUREK, I.: *Inovácie v didaktike*. Bratislava : MC, 2004.
- VAJČÍK, P.: *Pedagogické skúmanie a pedagogický denník*. Bratislava : SPN, 1963.
- ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1996.

Summary: The authors focus on observations as a means of professional development of teachers and they expect a discussion on this issue.

MOTIVÁCIA K VOĽBE ŠTÚDIA U UČITEĽOV 1. STUPŇA ZŠ

Terézia Valicová, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Anotácia: Prezentácia výsledkov výskumu zameraného na porovnanie pedagogických motívov k štúdiu učiteľstva u učiteľov 1. stupňa ZŠ s primárnou voľbou štúdia učiteľstva a učiteľov s náhradnou voľbou štúdia učiteľstva.

KLúčové slová: učiteľ 1. stupňa ZŠ, voľba štúdia učiteľstva, motívy k štúdiu učiteľstva

Proces transformácie školstva, ktorý v súčasnom období prebieha na Slovensku sa do veľkej miery týka učiteľskej profesie a samotného učiteľa. V súvislosti so zmenami sa požiadavky kladené na učiteľov zvyšujú a tieto zmeny majú pravdepodobne dopad aj na vzťah učiteľov k učiteľskej profesii. Problematikou rôznych oblastí učiteľskej profesie a osobnosti učiteľa sa zaoberali mnohí domáci či zahraniční autori (B. Blížkovský, 2000, S. Kariková, 1999, B. Kasáčová, 1998, K. Paulík, 1999, J. Vašutová, 2004 a iní). My sme našu pozornosť zamerali na oblasti motívov k štúdiu učiteľstva.

Znalosť motívov, ktoré vedú človeka k voľbe štúdia a budúceho povolania, nám poskytuje prvú orientáciu o vzťahu k štúdiu a samotnému povolaniu. Teda motívy vedúce k voľbe štúdia učiteľstva a učiteľskej profesie nám do istej miery odhaľujú vzťah učiteľa k štúdiu učiteľstva a učiteľskému povolaniu.

Podľa M. Mayerovej (1997) má na výber povolania vplyv sociálne prostredie. To nám prezrádza, aké skúsenosti získal jedinec v ranom detstve, aký bol socioekonomický status rodiny, úroveň vzdelania a povolanie rodičov atď. Všetky tieto faktory ovplyvňujú pracovné ciele a výber povolania každého jedinca.

Podľa J. Vašutovej (2004) sa ukázalo, že pri rozhodovaní o voľbe budúceho povolania má vplyv povedomie ľudí o danej profesii, určitá skúsenosť s touto profesiou, životná úroveň, príjmy, miera rizík, životný štýl, riadenie voľného času, vybavenosť domácností, počet detí, del'ba práce v domácnosti, sociálna alebo politická angažovanosť a tiež postoje a hodnotové preferencie.

Motívy k štúdiu ma zaujímali najmä z toho dôvodu, že kvalita učiteľov je určovaná aj tým, kto si túto profesiu vyberá a pripravuje sa na ňu štúdiom. Domnievala som sa, že existuje vzťah medzi voľbou štúdia učiteľstva a motívmi, ktoré viedli učiteľov k štúdiu učiteľstva. Pri skúmaní motívov vedúcich k voľbe štúdia učiteľstva som sa zamerala na motívy, ktoré priamo súvisia s výchovno-vzdelávacou prácou s deťmi, a to motív *rada pracujem s deťmi* a motív *niekoho vychovávať, vzdelávať*. Zamerala som sa len na pedagogické motívy, ktoré sú podľa výsledkov výskumov iných autorov dominantné pri voľbe štúdia učiteľstva (B. Kasáčová, 2002, V. Špendla, 1974).

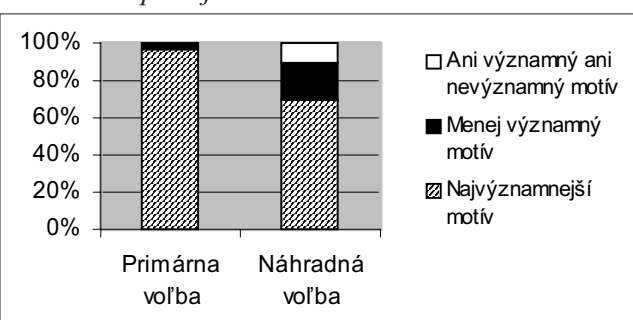
Mojim cieľom bolo porovnať motívy k štúdiu učiteľstva učiteľov 1. stupňa základných škôl s primárnou a náhradnou voľbou štúdia učiteľstva (náhradná voľba – štúdiom učiteľstva nebolo primárnou voľbou). Chcela som zistiť, či mala voľba štúdia (primárna/náhradná) vplyv na motívy vedúce k voľbe štúdia učiteľstva.

Pre skúmanie bol použitý dotazník so škálou likertovského typu, pomocou ktorej respondenti vyjadrovali svoje postoje, názory k tvrdeniam na 5 stupňovej škále. Výskumný súbor

tvorilo 150 učiteľov 1. stupňa ZŠ zo Slovenska. Z toho 121 učiteľov si volilo štúdium učiteľstva primárne a pre 29 učiteľov bolo štúdium učiteľstva náhradnou voľbou.

Predpokladala som, že pre učiteľov s primárnou voľbou štúdia učiteľstva budú mať tieto motívy väčší význam, ako pre učiteľov s náhradnou voľbou štúdia učiteľstva.

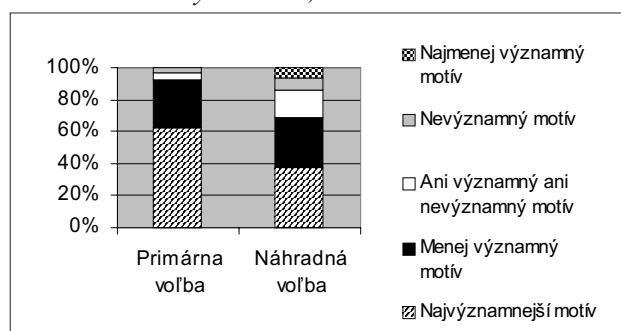
Motív *rada pracujem s deťmi*



Graf 1 Porovnanie hodnôt sledovaného motívu u súborov respondentov s primárnou a náhradnou voľbou štúdia v percentách

Motív *rada pracujem s deťmi* pokladá 96,69 % respondentov s primárnou voľbou štúdia za najvýznamnejší motív (hodnota 1) pre výber štúdia učiteľskej profesie a 3,31 % za menej významný motív (hodnota 2). Ani jeden z respondentov mu nepriradil menšiu hodnotu (hodnota 3-5). U respondentov s náhradnou voľbou štúdia tomuto motívu priradilo 68,97 % hodnotu 1 (najvýznamnejší motív), 20,69 % mu priradilo hodnotu 2 (menej významný motív), 10,34 % mu priradilo hodnotu 3 (nezohráva ani významnú a ani nevýznamnú rolu) ani jeden respondent mu nepriradil nižšiu hodnotu (hodnota 4-5). Pri porovnávejacej analýze výsledkov som zistila, že rozdiel medzi oboma súbormi je štatisticky významný (hodnota χ^2 na 5 % hladine významnosti je väčšia ako kritická hodnota pri stupni voľnosti $f=4$).

Motív *niekoho vychovávať, vzdelávať*



Graf 2 Porovnanie hodnôt sledovaného motívu u súborov respondentov s primárnou a náhradnou voľbou štúdia v percentách

Motív *niekoho vychovávať a vzdelávať* pokladá 62 % respondentov s primárnou voľbou štúdia za najvýznamnejší motív (hodnota 1) pre výber štúdia učiteľskej profesie, 30,58% učiteľov za menej významný motív (hodnota 2), 4,13 % respondentov ho považuje za motív, ktorý nezohráva ani významnú ani nevýznamnú rolu (hodnota 3), 3,30 % respondentov za nevýznamný (hodnota 4). U respondentov s náhradnou voľbou štúdia tomuto motívu priradilo 37,93 % hodnotu 1 (najvýznamnejší motív), 31,03 % mu priradilo hodnotu 2 (menej významný motív), 17,24% hodnotu 3 (motív, ktorý nezohráva ani významnú a ani nevýznamnú rolu), 6,90 % hodnotu 4 (nevýznamný motív) a rovnako 6,90 % hodnotu 5 (najmenej významný motív).

Pri porovnávej analýze výsledkov som zistila, že rozdiel medzi oboma súbormi je štatisticky významný (hodnota χ^2 na 5 % hladine významnosti je väčšia ako kritická hodnota pri stupni voľnosti $f=4$).

U oboch motívov som zaznamenala štatisticky významný rozdiel. Pri druhom motíve bol tento rozdiel väčší. Rozdiely ukázali, že tieto dva pedagogické motívy majú pri voľbe štúdia skutočne väčší význam pre skupinu učiteľov s primárnou voľbou štúdia, ako pre skupinu učiteľov s náhradnou voľbou štúdia učiteľstva. V porovnaní s výsledkami výskumov niektorých iných autorov sa k nim výsledky môjho výskumu približujú. Výskum realizovaný B. Kasáčovou (2002), ktorého cieľom bolo zistiť skladbu motívov k štúdiu učiteľstva ukázal, že najdominantnejší motív je túžba stať sa učiteľkou, ktorý zahŕňa motív *starat' sa o deti, učiť ich*. Vo výskume V. Špendlu (1974)

zameranom na motívy vedúce k voľbe učiteľskej profesie sa na prvom mieste významnosti umiestnili nasledujúce motívy – *citový vzťah, láska k deťom, potreba detského prostredia, povolanie vhodné pre ženy*. Na druhom mieste bol motív *túžba vychovávať, odovzdávať vedomosti*. Tiež výsledky výskumu, ktorý prebiehal v rokoch 1999 – 2003 v Českej republike hovoria, že 69% učiteľov základných škôl volilo učiteľskú profesiu *prezúčujem pracovať s deťmi* (J. Vašutová, 2004).

Na základe analýzy a interpretácie získaných výsledkov navrhujem, aby sa skvalitnila výchova k profesijnej orientácii, ktorá by umožňovala adekvátnu voľbu vysokej školy absolventov stredných škôl. Tým by sa pravdepodobne zvýšil počet uchádzačov o štúdium učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ s primárnou voľbou štúdia učiteľstva.

Ďalej navrhujem v priebehu štúdia posilniť pedagogické motívy, ktoré môžu meniť charakter náhradnej voľby štúdia a viesť k primárnej voľbe učiteľského povolania. Podľa môjho názoru to predpokladá zdôrazniť v profile absolventa štúdia učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ možnosť rozvoja najmä jeho pedagogických, pedagogicko-psychologických, didaktických, špeciálno-pedagogických, komunikačných, diagnostických kompetencií.

Tiež odporúčam, aby sa pri výbere a prijímaní záujemcov o štúdium učiteľstva uplatňovali aj vhodné kritériá a metódy výberu, ktoré by zistovali charakter motívov vedúcich k voľbe štúdia. Domnievam sa, že nami sledované a tiež ďalšie pedagogické motívy pozitívne ovplyvnia ďalšiu motiváciu k štúdiu učiteľstva a výkonu učiteľskej profesie.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BALÁŽ, O.: *Učiteľ a spoločnosť*. Bratislava : SPN, 1973.

KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8045-352-7.

MAYEROVÁ, M.: *Stres, motivácie a výkonnosť*. Praha : Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-425-8.

ŠPENDLA, V.: *Učiteľ a učiteľská profesia*. Bratislava : 1974.

VAŠUTOVÁ, J.: *Profese učitele v Českém vzdělávacím kontextu*. Praha : UK, 2004 (Nepublikovaná verzia).

Summary: *The author deals with motivation to becoming a basic school teacher in relation to primary and secondary choice of study.*

KOMUNIKÁCIA – ALFA A OMEGA VYUČOVANIA

GAVORA, P. : UČITEĽ A ŽIACI V KOMUNIKÁCI

BRATISLAVA : UNIVERZITA KOMENSKÉHO, 2003. ISBN 80-223-1716-0.

Marta Mešková, Združená stredná škola obchodu a služieb Galanta

P. Gavora adresoval publikáciu *Učiteľ a žiaci* v komunikácii predovšetkým študentom pedagogických fakúlt. Komplexný pohľad na komunikáciu učiteľ-žiac určite odhalí z didaktického aspektu veľa nepoznaného alebo neuvedomovaného z tejto oblasti aj pedagogickým zamestnancom s viacročnou praxou, naznačí jednu z ciest profesionálnej sebaaktualizácie.

Prvé dve kapitoly obsahujú stručnú charakteristiku komunikácie a prístup k jej skúmaniu.

Tretia kapitola *Základná charakteristika komunikácie učiteľ-žiaci* poskytuje prehľad o odlišnostiach bežnej sociálnej komunikácie a komunikácie na vyučovaní. Skryté učebné osnovy ako pravidlá sociálneho správania a spôsobu prežívania vzťahu žiaka ku škole, sociálna konštrukcia významov komunikácie a ich transfer do konvencie sú odborné pojmy staršej generácii pedagógov menej známe.

Charakteristika komunikačných pravidiel umožňujúcich v podmienkach školy reguláciu činnosti žiakov a zabezpe-

čujúcich dominantné postavenie učiteľa je uvedená vo štvrtej kapitole **Pravidlá komunikácie učiteľ-žiaci**. Začínajúcich učiteľov by malo oslaviť tzv. iniciačné obdobie, čiže obdobie zavádzania pravidiel komunikácie spravidla v priebehu prvých hodín či týždňov vyučovania. Premyslené, dôkladne vysvetlené, neskôr i vžitú pravidlá výrazne uľahčujú interakciu učiteľ-žiaci.

S pravidlami komunikácie úzko korešponduje interakčný štýl učiteľa. Ak sme donedávna boli zvyknutí na klasifikáciu štýlu autoritatívny verus demokratický, rozšírenú prípadne o štýl *laisses-faire*, v piatej kapitole **Interakčný štýl učiteľa** autor ponúka pedagogickej realite bližší model s ôsmimi dimenziami: učiteľ ako organizátor vyučovania, učiteľ napomáhajúci žiakom, chápací, vedúci žiakov k zodpovednosti, učiteľ neistý, nespokojný, karhajúci a prísny. Usporiadanie jednotlivých charakteristík učiteľa do osemuholníka prehľadne vizualizuje silné i slabé stránky konkrétneho učiteľa. Užitočné môžu byť i empiricky podložené informácie o korelácii výsledkov učenia žiaka kognitívneho a afektívneho charakteru s interakčným štýlom učiteľa.

Rozsahom i obsahom najväčšiu pozornosť venuje autor ďalším trom kapitolám: **Verbálna komunikácia, Monológ na vyučovaní, Dialóg**. S tzv. „zákonom dvoch tretín“ Neda Flandersna, odvodeného z výskumov proporcionality verbálneho prejavu učiteľa a žiaka, sa možno stretnúť aj v iných publikáciách. Za hodnotnú však treba považovať kompletizáciu faktov plynúcich z výskumov o dĺžke replík pri tradičnom a alternatívnom vyučovaní, o vplyve pohlavia žiaka na frekvenciu i obsah komunikácie, o vplyve negatívneho sebapoňatia žiaka a obáv so zlyhania v miere participácie na komunikácii. Výzvou pre pedagóga môže byť i teória naučenej pasivity Th. Gooda (1987), podľa ktorej niektorí učelia evokujú pasivitu u konkrétnych (slabších) žiakov.

Analýza špecifik jazyka školy v porovnaní s jazykom domáceho prostredia či ulice, ako i obnaženie možných príčin zlyhávania komunikácie školským jazykom u žiakov pochádzajúcich z menej podnetného sociálno-kultúrneho prostredia či vyučovaných v inom než v materinskom jazyku, môže priviesť čitateľa k užitočnému zamysleniu sa, lepšiemu porozumeniu edukačnej reality, s ktorou sa stretávame najmä na národnostne zmiešaných územiach.

Autor prehodnocuje riziká i prednosti monológu učiteľa prezentovaného najmä výkladom. Osviežujúco pôsobí citát R. Fulgmana, brilantne vystihujúci fázy výkladu: „Najprv im povedzte, čo im poviete. Potom im to povedzte. Nakoniec im povedzte, čo ste povedali“.

Dialóg charakterizuje viacfunkčnosť a rytmus. Za jeho hybnú silu možno považovať otázky učiteľa, kognitívna náročnosť ktorých by mala korešpondovať s cieľom vyučovania: je prioritou v mojom predmete zvládnuť faktov či rozvoj myslenia žiakov? Aplikatívny nádych tejto kapitoly znásobujú odporúčania, ako klásť otázky i ako nacvičovať formulácie otázok.

Druhou zložkou štruktúry dialógu vo vyučovaní tvorí odpoveď žiaka, od ktorej sa očakáva kognitívna korešpondencia s otázkou učiteľa. Empirické výskumy však dokazujú, že so zvyšujúcou sa náročnosťou učiteľovej otázky klesá kog-

nitívna korelácia žiakovej odpovede. Analýza činnosti žiaka pri odpovedaní umožňuje učiteľovi lepšie si uvedomiť, že žiak na vyučovaní potrebuje primeraný reakčný čas.

Sekvencia dialógu učiteľ-žiak sa uzatvára spätnou väzbou učiteľa vo verbálnej či neverbálnej forme a žiak ju doslova očakáva. Známym je fakt, že pochvala má silný motivačný účinok. Cenou sa stáva informácia, že pedagogicky menej hodnotná je reakcia učiteľa zúžená na „dobre, výborne“ v porovnaní s rozšírenou formuláciou vyzdvihujúcou prínos či myšlienku žiaka. K zamysleniu sa nad vlastnou prácou učiteľa privádza odhalenie aj iných príčin nesprávnej odpovede žiaka než je nezvládnutie učiva. Kapitolu o dialógu učiteľa uzatvárajú otázky žiaka učiteľovi a žiaka žiakovi, ktoré sú v komunikácii na vyučovaní zriedkavé, ale ich počet stúpa s menej tradičným typom vyučovania.

Krátka kapitolka **Emocionálna stránka komunikácie** upozorňuje, že žiak potrebuje emocionálnu komunikáciu, ktorá často ostro kontrastuje s realitou v stredoškolských triedach, označenou Nedom Flandersnom ako „citové púšte“. Empatia, akceptácia, entuziazmus, aktívne počúvanie, humor a neverbálna komunikácia – to sú kľúčové nástroje podporujúce emocionalitu v komunikácii.

Desiata kapitola **Neverbálna komunikácia** je logickým vyústením kapitoly o emocionalite, keďže doménou práve neverbálnej komunikácie je potencionálny prenos postojov a emocionálnych stavov. Paralíngvistické prostriedky komunikácie (rýchlosť reči, hlasitosť reči, pauzy, slovný dôraz, farba hlasu) i extralíngvistické prostriedky (reč tela) sa môžu stať v rukách pedagóga silným prostriedkom na ovládanie správania sa žiakov. Z informačných perál určite zaujme zefektívnenie zapamätávania učiva pri používaní ikonografických gest, či empirické zistenia o najčastejších nedostatkoch v oblasti neverbálnej komunikácie na vyučovaní.

V jedenástej kapitole **Písomná komunikácia** autor porovnáva parametre písomnej a ústnej komunikácie. V modernej didaktike sa zaznamenáva posun paradigmy písomnej komunikácie od zvládnutia technických parametrov písma k významu a vyjadrovaniu myšlienkových obsahov žiakmi. Zvládnutie písanej reči žiakom otvára vstup do písanej kultúry, kvalitatívne i funkčne odlišnej od kultúry ústnej.

Dvanásta kapitola **Organizačné formy z hľadiska komunikácie** je pohľadom na hromadné, skupinové a párové vyučovanie v kontexte metód a regulačného rozsahu učiteľa, aktivity a rozvoja sociálnych zručností žiakov.

Efektívnosť komunikácie na vyučovaní ovplyvňuje aj usporiadanie zariadenia učebne. V trinástej kapitole **Priestor v komunikácii** autor analyzuje prednosti i nedostatky sálového usporiadania lavíc, usporiadania lavíc v tvare U, L, modulového usporiadania, ktoré by mal učiteľ určite brať do úvahy pri svojej koncepcii vyučovania. Termíny „zóna dominantnej aktivity“, „marginálna pozícia žiaka“ sú možno menej známe, ale každý učiteľ si po čase uvedomuje, že frekvenciu komunikačných aktivít jednotlivých žiakov ovplyvňuje aj ich miesto a vzdialenosť vzhľadom na polohu katedry a vyučujúceho. Empiricky sa zistila súvislosť medzi prospechovo slabšími žiakmi a ich

lokalizáciou v priestore na vyučovaní.

Publikácia poskytuje rýchlu orientáciu v problematike vďaka logickej nadväznosti kapitol, premyslenému štruktúrovaniu textu i kľúčovým slovám. Zmeny typu písma, tabuľky a grafy efekt prehl'adnosti a zrozumiteľnosti umocňujú. Bohaté ilustrácie z kvantitatívnych i kvalitatívnych výskumov zaujmú študenta, výskumníka i učiteľa-praktika. Odkazy na iných autorov zorientujú tých, ktorí prahnú po ďalších špecifických poznatkoch o komunikácii. Návodom na sebareflexiu sú úlohy v každej kapitole a zanietenci výskumu a sebaaktualizácie

ocenia časť príloh so štandardizovanými pozorovacími schémami a dotazníkmi ku komunikácii na vyučovaní. Napriek odbornosti problematiky flexibilne odľahčujúco pôsobia pútavé citáty a fotografie s vtipným textom.

Na pozadí iných autorov a iných publikácií cítiť spätosť a konštruktívnu nadväznosť na M. Zelinu, J. Mareša a J. Křivohlavého. P. Gavora však svojím komplexným prehľadom, ponúknutím nových empirických poznatkov a súvislosti o komunikácii vo vyučovaní posúva pedagogické vedomie i takého čitateľa, ktorý vošiel do triedy už nespočetne veľakrát.

HLAS V UČITEL'SKEJ PRAXI

KALMÁROVÁ, I. – SLÁVIKOVÁ, Z.: HLAS V UČITEL'SKEJ PRAXI. PREŠOV : SÚZVUK, 2003. 70 S.

Lubica Bekéniová, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

Učiteľ je hlasový profesionál, žiaľ, počas celého štúdia ho nikto neučí profesionálne narábať so svojim pracovným nástrojom. Aký paradox! Nie div teda, že učiteľia tvoria podstatnú klientelu foniatrov. Býva to v čase, keď je už zväčša neskoro a pritom tak ľahko by sa dalo problémom predísť.

Systémový nedostatok nášho školstva sa snaží riešiť publikácia autorského dua z Katedry hudobnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Ide o skúsené vysokoškolské učiteľky, hlasové pedagogičky. Publikácia je venovaná predovšetkým tým, ktorí sú vo svojej profesii nútení komunikovať a intenzívne používať svoj hlasový aparát, najmä, ako uvádzajú autorky, učiteľom základných a stredných škôl.

Publikácia ponúka stručný obraz o anatómii a fyziológii dýchacieho a fonačného aparátu a uvádza čitateľa do problematiky teórie hlasovej techniky. Obsahuje súbor dychových a hlasových cvičení, zameraných na kultivovanie hlasového prejavu, poukazuje na nebezpečenstvá vzniku hlasových porúch pri intenzívnom a často nesprávnom používaní hlasového

aparátu v školskom prostredí. Zvlášť veľkú pozornosť venuje metodickým postupom pri výchove hovoreného slova a kultivovaní hlasu v podmienkach základného a stredného školstva a zásadám duševnej a hlasovej hygieny, ktoré nie je možné od seba oddeliť.

Podľa autoriek je dôležité, aby učiteľ už od začiatku svojho profesionálneho pôsobenia venoval náležitú pozornosť hlasu a reči, aby konfrontáciou teoretických poznatkov s konkrétnou praxou dospel k prehodnoteniu a osvojeniu si nových správnych návykov, nevyhnutných pre dosiahnutie prirodzeného neopakovateľného a kultivovaného hlasového prejavu, ktorý by bol odrazom kvalít jeho osobnosti a jeho vnútorného presvedčenia o vypovedanom.

Autorský zámer je ušľachtilý: pomôcť učiteľovi uchovať si svoj vlastný hlasový aparát v plnom zdraví čo najdlhšie, ako aj vybaviť ho dostatočným vedomostným zázemím, aby dokázal fundovane a zodpovedne kultivovať hlasový prejav svojich zverencov.

PREDSTAVUJEME

MICHAELA RODOVÁ

Pochádza z Považskej Bystrice (nar. 16. 1. 1980). Stredoškolské vzdelanie získala na Škole úžitkového výtvarníctva v Lednických Rovniach, kde vyštudovala odbor navrhovanie brúseného skla. Vysokoškolské štúdium absolvovala na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici v odbore výtvarná výchova. V súčasnosti pracuje na Ped-

gogickej a kultúrnej akadémii v Modre ako učiteľka výtvarnej výchovy. Jej umelecká kariéra je zatiaľ veľmi krátka. Doteraz vystavovala dvakrát. S jej prácami sme sa mohli stretnúť na Výstave skla v priestoroch Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici v roku 2001 a Akvarel „Genesis“ v Mestskom kultúrnom stredisku v Modre v roku 2005.

(mr)