



Dušan Manica

18.12.1939 - 29.10.1995

S hlbokým zármutkom oznamujeme všetkým našim čitateľom, že 29. októbra 1995 náhle a navždy odišiel náš redakčný kolega RNDr. Dušan Manica.

Veľkou mierou sa pričínal o vznik časopisu Pedagogické rozhľady a stal sa jedným zo zakladajúcich členov redakčnej rady, v ktorej mal na starosti oblasť zahraničného školstva. Svojou odbornosťou, znalosťou potrieb a záujmov učiteľov a snahou čo najlepšie poslúžiť pedagogickej obci, výrazne ovplyvnil profiláciu časopisu. Konštruktívnosťou a optimizmom vnášal pokojnú, tvorivú a priateľskú atmosféru do našich pracovných stretnutí.

Narodil sa 18.12. 1939 v Slovinkách, okr. Spišská Nová Ves. Vysokoškolské vzdelanie získal na fakulte prírodných vied Vysokej školy pedagogickej v Bratislave, aprobácia matematika - zemepis pre stredné školy. Po skončení štúdia v roku 1961 nastúpil ako učiteľ na ZDŠ na Thälmannovej ulici v Bratislave. V rokoch 1963 - 1972 vyučoval na Strednej priemyselnej škole strojníckej na Fajnorovom nábreží a v rokoch 1972 - 1975 na Strednej priemyselnej škole na Kvačalovej ulici v Bratislave.

Od 1. 8. 1975 začal pracovať v Pedagogickom ústave mesta Bratislavy (od 1. 8. 1991 Metodické centrum mesta Bratislavy) najskôr ako metodik pre vyučovanie matematiky na stredných školách a od 1. 12. 1987 až do svojej nečakanej smrti ako jeho riaditeľ.

Redakcia



Dušan, Ty predsa neodchádzaš...

Mali by sme Ťa, Duško, oslovit "pán riaditeľ", lebo aj ním si pre nás bol. Dokonca perfektným.

Oslovovali sme Ťa však Dušan, Duško.

Familiárne oslovenia, nad ktorých významom zamyslieť sa nás primäla až táto tragická chvíľa.

Dušan, Duško.

Tak sa oslovujú len dobrí priatelia, blízki ľudia.

Tak sa dajú oslovovať len ľudia najušľachtilejších, najkrajších ľudských kvalít. Niekedy sa nám zdá, že sa ich málo pohybuje po tejto zemi.

Patril si medzi nich.

Čím si vynikal? Čím si nás obdarúval?

Svojou neuveriteľnou dôverou? Službou povolaniu? Obojím.

Hovorieval si. "Zaujímá ma Vaša práca. Služíte učiteľovi, jeho spokojnosť či nespokojnosť je pre mňa alfou a omegou Vášho konania."

Dalo sa Ťa sklamať?

Čo sa nám ďalej s Tebou spája?

Neuveriteľne čestný charakter, zmysel pre spravodlivosť - i sociálnu. Schopnosť vžiť sa do radosti, ale i bolesti a trápení iných, zabúdať na vlastné. Byť večným optimistom. I vtedy, keď nás skoro všetkých opúšťal.

To Tvoje šľachetné srdce...

Nevydržalo. Všetci, ktorí sme Ťa poznali, vieme, že sme v ňom boli. Bolelo Ťa. V zhone života sme Ti len občas dohovárali: "Duško, už kvôli nám, šetri sa,

lebo lepšieho sotva nájdeme."

Len Ty vieš, že sme boli zdanlivými sebcami, že sme to mysleli vážne a slovné prekáračky boli jediným spôsobom, ako klopať na Tvoje svedomie, aby si sa naučil aspoň trošku, trošilinku myslieť na seba, na svoje zdravie.

Všetci boli pre Teba prednejší. Ty si sa jednoducho takým narodil. Zmeniť Ťa v tomto smere sa nám, žiaľ, nepodarilo.

Horkosť chvíle, črep v hrdle...

Ľudské mravenisko schudobnelo...

Tvoj duch, duša zostala s nami. Vieme, že sa nám v každom okamihu prihováraš šumom padajúcich jesenných listov, ich vánkom nám osúšaš tvár...

Preto, páni riaditeľ, pretrvávaš...

Preto, Dušan, neodchádzaš...

Preto, Duško, i dnes i zajtra i napozajtra Ti povieme "Dobré ráno!" a poušilujeme sa Tvoje ľudské kvality rozvinúť, preniesť na tých, ktorým si Ty (i my) slúžil... Spi spokojne v rodnej zemi. Žil si krátko, no ukázal si nám cestu, ktorou máme kráčať s človekom k človeku. Nezádeme z nej, to nám ver.

Plamienky sviečok dohárajú...

Dušan, Ty predsa neodchádzaš.

Kolegovia z Metodického centra mesta Bratislavy

HOSPITÁCIA AKO NÁSTROJ ANALÝZY A HODNOTENIA VYUČOVACIEHO PROCESU

G. Rötling, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: *Zdôvodnenie potreby hospitačnej činnosti orientovanej na hodnotenie a analýzu procesu výchovy a vzdelávania. Niektoré subjektívne prístupy v hodnotení vyučovacej hodiny. Základné podmienky objektivizácie pedagogického pozorovania.*

Kľúčové slová: *hospitácia, analýza vyučovacieho procesu, pedagogické pozorovanie, štrukturované pozorovanie, objektivnosť a funkčnosť hospitácií*

V rámci kontroly a hodnotenia stavu výchovy a vzdelávania na škole sa v súčasnosti **venuje malá pozornosť analýze kvality vyučovacieho procesu**. Aj súčasné pedagogické trendy odporúčajú viac si všímať kvalitu tohto procesu, ktorý vlastne determinuje výsledky žiakov. Analyzovať znamená robiť rozbor kauzálnych, funkčných a systémových súvislostí a vzťahov podmienajúcich kvalitu - nekvalitu vyučovacieho procesu. Analytická činnosť je mechanizmom na zlepšovanie a zefektívnenie procesu výchovy a vzdelávania. Nástrojom, prostriedkom na analýzu tohto procesu a jeho hodnotenia je pedagogické pozorovanie. Jednou z možných **foriem analýzy a hodnotenia pedagogického procesu je hospitácia**.

Východiskom pre analýzu a hodnotenie vyučovacieho procesu je **poznatie modelu "dobrého vyučovania"**. "Dobré vyučovanie" je ťažko jednoznačne vymedziť. Je podmienené viacerými prvkami, ktoré sa vzájomne podmieniajú. Základnými prvkami modelu "dobrého vyučovania" sú zvyčajne: podmienky vyučovania, učiteľove vedomosti a skúsenosti, učiteľove činnosti v procese vyučovania a výsledky vyučovania.¹

Činnosť učiteľa v procese vyučovania je oblasťou "dobrého vyučovania", ktorá sa nedá analyzovať a hodnotiť bez pozorovania tejto činnosti.

Základnou činnosťou učiteľa v procese vyučovania je aktivizovať a motivovať žiakov k činnosti na získavanie vedomostí a rozvíjanie ich osobnosti. V činnosti učiteľa sa dajú identifikovať a hodnotiť prvky, ktoré podporujú učebnú činnosť žiakov, rozvoj ich osobnosti, ich motiváciu k učeniu, a prvky, ktoré toto potláčajú. Týmto smerom zameraná hospitácia môže byť univerzálnym prostriedkom na analýzu a hodnotenie každého učiteľa. Môže ju vykonávať riadiaci pracovník školy, inšpektor, vedúci predmetovej komisie či metodického

zduženia bez ohľadu na svoju aprobovanosť. Komplexnejšia analýza a hodnotenie činnosti učiteľa a žiakov bude vyžadovať aj hospitácie využívajúce predmetovo-metodické pozorovanie. Táto činnosť patrí učiteľovi s rovnakou aprobáciou. Jej zámerom je hlavne hodnotenie aktuálnosti a obsahovej správnosti prezentácie učiva, vhodnosti a efektívnosti metódy vyučovania, didaktických prostriedkov a objektivnosti prostriedkov zisťovania výsledkov vyučovania.

"Dobré vyučovanie" vzťahujúce sa na oblasť činnosti učiteľa v procese vyučovania vyžaduje aj hodnotenie odučenej hodiny.

Ide o nevyhnutnú reflexiu či spätnú väzbu potrebnú na korekciu činnosti učiteľa vzhľadom na plán vyučovania a učenia žiakov.

Učiteľ v priebehu, ale zvlášť po vyučovaní, by mal reflektovať proces a urobiť akúsi vnútornú analýzu. Tento proces sebazpoznávania, "videnia sa" je významným dôvodom na použitie hospitácie. Ideálne by bolo, aby toto chcenie "vidieť sa" vychádzalo od učiteľa s úmyslom zlepšiť kvalitu svojho pedagogického pôsobenia. Je tu možnosť uplatniť i kolegiálnu spätnú väzbu, ktorá je podmienkou dobrej spolupráce učiteľov.

Hospitácia je významnou podmienkou objektívneho hodnotenia pedagogickej činnosti učiteľa zo strany riadiacich pracovníkov.

Prečo je hospitácia zo strany učiteľov odmietaná? Tendencie odmietania hospitácie vyplývajú z nie dobrých skúseností so spätným pôsobením, rozborom hodiny na učiteľa. Často v hospitáciách hodnoteniu učiteľovej činnosti na vyučovaní nepredchádza dôkladnejšia analýza. Používajú sa subjektívne a formálne hodnotiace kritériá, ktoré nedávajú dostatok pravdivých a hodnotných informácií o učiteľovej pedagogickej činnosti. Prítom sa tiež nezohľadňujú podmienky vyučovania, pedago-

¹ **Poznámka:** *Podmienky vyučovania sú dané materiálnymi a didaktickými prostriedkami, pedagogicko-odbornou spôsobilosťou učiteľov, vlastnosťami žiakov, kultúrou školy a školskou politikou.*

Učiteľove vedomosti by mali v podstate obsahovať poznanie efektívnych vyučovacích a učebných postupov, plánovanie procesu vyučovania, vedomosti o učive, vyučovaní a potrebách žiakov.

Činnosť učiteľa v procese vyučovania by mala byť zameraná na aktivizáciu učenia žiakov, na riadenie procesu učenia, na rozhodovacie činnosti a na hodnotenie odučenej hodiny učiteľom.

Výsledky vyučovania je možné deliť na krátkodobé (vedomosti a porozumenie) a na dlhodobé, ako sú spôsobilosti samostatne a aktívne používať vedomosti a zručnosti (aplikačná úroveň) a úroveň motivácie žiakov k sebarozvíjaniu svojej osobnosti

gické skúsenosti a učiteľova koncepcia "dobrého vyučovania".

Pokiaľ sa neberú do úvahy kladné či pozitívne stránky učiteľovej činnosti a hospitácia sa orientuje len na negatívne zistenia, vedie to učiteľa k pocitu zníženého sebavedomia a obáv z hospitácie. Týmto sa znižuje motivácia učiteľa k zmene svojej pedagogickej činnosti.

Analýza by mala viesť k zisteniu pozitívnych a negatívnych stránok činnosti učiteľa a k hľadaniu možností zlepšenia vyučovacieho procesu. Mala by poskytnúť učiteľovi poradenstvo prostredníctvom alternatívnych návrhov na riešenie nefunkčných činností učiteľa a žiakov. Hospitujúci musí uplatniť konštruktívny prístup charakterizovaný vzájomnou spoluprácou a obojstranným záujmom o kvalitu vyučovacieho procesu.

Závažným problémom, ktorý pretrváva v praxi hospitácií, je najmä subjektivismus a formalizmus hodnotiacich výrokov z pozorovania vyučovacieho procesu. Prístupy založené na prevahe pocitov, dojmov, intuícií, na minulosti neprispievajú k "zexaktneniu pedagogiky". Nezlepšujú pedagogickú profesionalitu učiteľov a nemôžu byť funkčné vzhľadom na zlepšenie procesu vyučovania. Nedostatky, ktoré sa prejavujú vo formuláciách hodnotiacich výrokov pri hospitáciách, je možné, v podstate, kategorizovať do týchto oblastí:

- Hodnotiace výroky zovšeobecňujúce, ktoré nie sú podložené konkrétnymi údajmi z pozorovania, ich výklad nie je jednoznačný. Príklady takýchto výrokov: Žiaci boli na hodine aktívni. (Ako sa prejavila aktivita žiakov, koľko žiakov bolo aktívnych, čo spôsobilo aktivitu žiakov?) Vzťah k žiakom bol demokratický. (V čom sa prejavila demokratickosť? Aká je miera demokratickosti?) Učiteľ je direktívny. (Aká je miera direktivity učiteľa?) Učivo bolo primerané. (Podľa akého kritéria?) V triede bola dobrá komunikácia. (Aká bola frekvencia pozitívnych interakcií?) A podobne.

- Hodnotiace subjektívne výroky ovplyvnené emóciami: V triede bola dobrá atmosféra (Mali tento pocit i žiaci?) Žiaci boli disciplinovaní. (Žiaci boli slušní, tichí, nemali úzkosť, pracovali samostatne?) Učiteľ zaujímavo vysvetľoval učivo. (Ktoré prvky motivácie použil, aby zaujal žiakov? Bolo to zaujímavé aj pre žiakov?) Učiteľ veľmi pôsobivo uplatnil výchovný cieľ. (Čím pôsobivo uplatnil výchovný cieľ? Ako sa to prejavilo?) Učiteľ žiakov dobre motivoval (Čím?) Žiaci prejavili dobrý vzťah k predmetu (Na základe akého znaku?) A podobne.

- Hodnotiace výroky vzťahujúce sa na nepostrehnuteľné učenie: Žiaci pri výklade dávali pozor (mohli predstierať túto činnosť), žiaci študovali z učebnice (mohli sa zaoberať inými myšlienkami).

- Hodnotiace výroky formálnych javov: Učiteľ neurobil na začiatku vyučovania zápis do triednej knihy, neskúšal na začiatku vyučovania, nezadal domácu úlohu, žiaci

nemajú predpísaný okraj v písanke, učiteľ žiakom tyká, učiteľ nemal spoločenské oblečenie a pod.).

Ako zabezpečiť zvýšenie objektívnosti a funkčnosti hospitácie?

Objektívnosť hospitácie bude závisieť najmä od:

- vopred stanovených hodnotných konkrétnych a preukázateľných cieľov pozorovania,
- spôsobu získavania pozorovaných javov a ich zaznamenávania,
- správnosti interpretácie sledovaných javov.

Na pozorovanie činnosti učiteľa a žiakov, ktoré je v kontrolovateľnom priestore (trieda učebňa) a je istým spôsobom organizované (riadené učiteľom a prebieha sekvenčne), je vhodné použiť **štrukturované pozorovanie**. Názov štrukturované naznačuje, že pozorovateľ použije na pozorovanie rozčlenené, štrukturované kategórie javov. Na tento účel je možné potom pripraviť pozorovací nástroj, ktorý bude obsahovať presný popis vlastností javov a pravidiel, ako tieto javy identifikovať, zaznamenávať a vyhodnocovať. Vypracovalo sa viac postupov, schém na analýzu záznamových hárkov, do ktorých pozorovateľ zaznamenáva sledované javy. Tento prístup napomáha k objektívizácii pedagogického pozorovania. Jeden z takýchto vhodných analytických postupov je napríklad i Flandersov pozorovací systém (1970), ktorý u nás popísali M. Zelinová a M. Zelina, ako i A. Kaiser a R. Kaiserová¹. Flandersov pozorovací systém bol u nás upravený M. Zelinom a L. Albertym z PFUK v Bratislave. Výstupom je analytická schéma pozorovania, s označením AS8. Je zameraná na sledovanie javov, ktoré podmieňujú motiváciu - aktivizáciu žiakov v oblasti rozvoja poznávania, hodnotenia, tvorivosti, komunikácie a humanizácie žiaka. Pomocou tejto schémy - a z nej odvodených čiastkových pozorovacích schém - je možné sledovať mieru direktivity - indirektivity učiteľa, mieru rozvíjania poznávacích funkcií, motiváciu žiakov hodnotením, motiváciu žiakov pomocou metódických funkcií a komunikáciu učiteľa pomocou osobitného pozorovacieho hárku, kde je použité hodnotenie posudzovacou škálou.

Správne používanie týchto exaktných analytických nástrojov istotne pomôže zlepšovať profesionálnu úroveň pedagógov. Vzhľadom na náročnosť problematiky analýzy vyučovacej hodiny, autor príspevku nemienil vyčerpať celú problematiku. V ďalšom vydaní časopisu Peda-

¹ Zelinová, M. - Zelinová, M.: *Flandersova metóda analýzy vyučovacej hodiny*. Komenský, 115, (1991), č. 9 - 10, s. 395 - 397.

Kaiser, A. - Kaiserová, R.: *Učebnice pedagogiky*. Eratislava, SFN 1992, s. 206 - 209.

gogické rozhlady chce pr-zentovať konkrétne pozorovacie kategórie pedagogických javov, opis ich vlastností,

identifikáciu, spôsoby zaznamenávania pozorovaných javov, vyhodnocovanie získaných údajov a základné inštrukcie pre zácvik pozorovateľa či hospitujúceho.

Literatúra:

- Alberty, L. Miesto komunikácie v príprave pedagóga. *Pedagogické rozhlady*, 3, 1993/94, č. 3.
Furman, A. Návrh pozorovania činnosti učiteľa a žiakov na vyučovacích hodinách. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 23, (1988) č. 4.
Zelinová, M. - Zelina, M. Model tvorivého humanistického vyučovania. Bratislava, ŠFÚ 1994.
Zelinová, M. - Zelina M. Flandersova metóda analýzy vyučovacej hodiny. *Komenský*, 115, 1991, č. 9 - 10.
Zelina, M. Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní. B. Bystrica, KPÚ 1991.

In this article the author gives reasons for classroom observations aimed at analysing and evaluating of the teaching and learning process. He refers to several subjective attitudes towards evaluation of a lesson. He defines the basic conditions for objectiveness of the classroom observation.

REČOVÁ KOMUNIKÁCIA VO VYUČOVANÍ

I. Očenáš, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Anotácia: Sociálna komunikácia v centre osobitného záujmu spoločenských vied. Vyučovanie ako špecifická forma sociálnej komunikácie. Možnosť aplikácie najnovších poznatkov o výrazových prostriedkoch rečovej komunikácie vo vyučovaní.

Kľúčové slová: sociálna komunikácia, jazyková a rečová komunikácia, lingvistické, paralingvistické a extralingvistické výrazové prostriedky, proxemika, posturika, gestikulácia, pohľad, vek, učiteľ a žiak ako činitele komunikácie

Vzájomné pôsobenie ľudí na seba, ktorým sa utvárajú sociálne vzťahy a sociálne správanie ľudí, je základným predpokladom existencie i fungovania spoločnosti. V rámci tejto interakcie zákonite dochádza k odovzdávaniu informácií, čiže k sociálnej komunikácii. Práve ona je v súčasnosti v centre osobitného záujmu viacerých spoločenských vied, najmä sociológie, etnológie, psychológie či pedagogiky a samozrejme, lingvistiky, ved' najprirodzenejšia forma prenosu informácií je pomocou jazyka, ľudskej reči, aj keď nie jediná. Jazyk je len jedným z faktorov komunikácie, nekomunikujeme iba jazykom, ale využívame i bohaté nejazykové či mimojazykové výrazové prostriedky, ako sú napr. sila hlasu, podanie rúk, pohľad, úsmev a pod. Jazyková komunikácia zahŕňa všetky spôsoby a prostriedky, ktorými sa ľudia môžu dorozumievať. Súčasná jazykoveda preto tento mnohočlenný súbor vyjadrovacích prostriedkov uplatňovaných v dorozumievacom procese presnejšie označuje ako rečovú komunikáciu.

Špecifickou formou sociálnej komunikácie je vyučovanie. Tvorí ju učiteľ ako odosielateľ (emitent) a žiak ako prijímateľ (percipient) informácie. Preto vidíme prínos ostatných výskumov v oblasti rečovej komunikácie aj do vyučovacej praxe a didaktickej teórie.

Vychádzajúc z etymologického významu slova komunikácia - robiť niečo spoločným, radiť sa, rokovať, zhovárať sa, komunikáciou je rozhovor a komunikovať znamená dohovárať sa, sprostredkovať, spájať. Prvkami komunikačného systému sú komunikanti, dorozumievací

kód, t.j. súbor dorozumievacích prostriedkov, médium a obsah informácie. Prostriedky, ktorými sa komunikanti dorozumievajú a ktoré kompletizujú rozhovor, sa členia na lingvistické (jazykové), paralingvistické (nejazykové) a extralingvistické (mimojazykové). Pre didaktiku je významné poznanie, že lingvistické prostriedky spracúva ľavá časť mozgu, racionálna polovica, a paralingvistické prostriedky zas pravá časť, emocionálna polovica mozgu. Ľavá časť mozgu s pravým uchom rozčleňuje z prúdu reči rýchly rytmus slabík a pravá časť mozgu s ľavým uchom pomalý rytmus slabík a nonverbálne zvuky (kašeľ, smiech, krik).

Mnohé najnovšie poznatky a fakty o súbore výrazových prostriedkov rečovej komunikácie môžu aplikovaním v konkrétnej vyučovacej situácii zefektívniť i zhumanizovať vyučovanie a vzťah medzi učiteľom a žiakom.

Z tohto hľadiska za najatraktívnejšie považujeme nejazykové prostriedky, ktoré anglickí lingvisti označujú aj ako "skrytý, mlčiaci jazyk" (silent language), čiže reč bez slov. Sem patria:

1. vzdialenosť a priestor v komunikácii (proxemika),
2. reč tela, jeho poloha a držanie (posturika),
3. pohybové prvky (kinezika),
4. gestikulácia,
5. dotyk (haptika),
6. reč náznakov (mimika),
7. reč očí - pohľad,
8. reč farieb
9. vôňa (olfaktorika).

Z jazykovo-pragmatického i pedagogického hľadiska je pre učiteľa dôležité mať neustále na pamäti, že ak chce ovplyvniť svojho partnera v komunikácii - žiaka, študenta, presvedčiť ho alebo získať na svoju stranu, musí hovoriť plynulo, hlasnejšie, rýchlejšie a využívať variácie vo výške hlasu. Aj pri prednášaní na vysokých školách striedanie rýchlostí reči zvyšuje množstvo prijatých i zapamätaných informácií, skvalitňuje interpersonálny vzťah počúvajúcich k prednášateľovi, udržuje záujem o predmet prednášky. "Počúvajúci charakterizuje hovoriaceho, ktorý nemení rýchlosť reči, ako nudného, toho, kto mení rýchlosť prejavu, pokladá za aktívneho človeka."¹ Tempo a výška hlasu umožňujú interpretovať duševný i telesný stav v momente prehovoru a identifikovať emócie hovoriaceho. Žiaci preto veľmi ľahko zistia, kedy je učiteľ šťastný, nahneván alebo rozlúštený. Viaceré výskumy odhaľujú súvislosť medzi farbou hlasu a charakterom človeka.

Z hľadiska proxemiky je dobrým pedagógom ten, kto vycíti, akou mierou vzrastá zblížovanie vo vzťahu medzi ním a študentmi. "Všeobecne platí, že ako vzrastá priateľstvo, príťažlivosť, zhoda v názoroch a postojoch, tak sa znižuje vzdialenosť medzi partnermi."² Komunikačnej proxemike nevyhovuje také usporiadanie triedy, v ktorej žiaci sedia v niekoľkých radoch za sebou a učiteľ ťažko dovidí dozadu. "Z komunikačného hľadiska je ideálne také riešenie učební a prednáškových miestností, keď poslucháči sedia v polkruhu a učiteľ alebo lektor je v strede. Tým sa vytvárajú dobré podmienky na to, aby mohol komunikovať so všetkými poslucháčmi rovnako."³

Veľa o učiteľovi prezradí aj jeho postúra. Napríklad ruka vo vrecku nemusí byť iba vyjadrením ležérnosti, ale môže znamenať snahu zakryť nervozitu, sedenie s nohami spolu a chodidlami pevne na zemi hovorí o poriadkumilovnom i spoľahlivom človeku. Ak chce učiteľ ukázať svoju dôležitosť a nadradenosť, zaujíma v rozhovore so žiakom nekongruentnú polohu, v ktorej roviny tiel obidvoch nie sú rovnobežné a to isté platí aj o chodidlách.

Učiteľ patrí do skupiny ľudí, ktorí pri práci neuvedomene a automaticky viac gestikulujú počas reči. Takisto gestá prezradia náš charakter, nepokoj, nervozitu či záujem, ochotu komunikovať, schopnosť prispôbiť sa. Gestá s otvorenou dlaňou symbolizujú doveryhodnosť, čestnosť, ale aj moc, s dlaňou obrátenou k sebe gestikuluje ten, kto si nepripúšťa blízko iných ľudí, dlaň obrátená dohora znamená spokojnosť a dlaň obrátená nadol zasa príkaz. Pozitívna gestikulácia je od pása nahor,

v dolnej polovici tela predstavuje negatívne vzťahy. Pri komunikácii v cudzom jazyku sú gestá väčšie i frekventovanejšie, preto žiakom, ktorí nedostatočne ovládajú cudzí jazyk, nadmerná gestikulácia prekrýva slovný prejav. Nadmerná gestikulácia učiteľa rovnako, ako jej absencia, negatívne ovplyvňujú komunikáciu.

Dôležitá funkcia v interakcii učiteľa so žiakom patrí pohľadu. Skúsený učiteľ pohľadom kontroluje, či ho študenti nielen počúvajú, ale či a nakoľko mu aj rozumujú, či s ním súhlasia.

Dvojica učiteľ a žiak a ich interakcia je podstatným aj extralingvistickým komunikačným činiteľom. Čím dlhšie sa poznajú a čím viac spolu komunikujú, tým viac sa približujú, až prekrývajú ich komunikačné kódy. To, samozrejme, zlepšuje kvalitu ich vzájomného vzťahu, ktorý by mal viesť k lepším výchovno-vzdelávacím výsledkom. Kvalita ich komunikácie teda môže ovplyvňovať dosiahnuté vyučovacie ciele.

Významným extralingvistickým komunikačným činiteľom je vek. Človek sa najefektívnejšie dorozumieva vo veku 25 - 30 rokov, keď je jeho komunikačná kompetencia najväčšia. S pribúdajúcimi rokmi života postupne klesá rýchlosť rečových reakcií, dĺžka i intenzita komunikácie. Nerozširuje sa už aktívna slovná zásoba, ktorá začína evidentne stagnovať už po skončení strednej školy. Aktívna slovná zásoba človeka staršieho ako sedemdesiat rokov sa často rovná aktívnej slovnej zásobe dieťaťa. Komunikácia je síce možná aj s malým počtom slov, ale o to viac sa v nej uplatňujú neязыkové prostriedky. Z hľadiska cieľov jazykovej výchovy i vyučovania cudzích jazykov platí, že čím skôr si žiak osvojí nejaké slovo, tým dlhšie ho aktívne používa.

Nezanedbateľné mimoязыkové komunikačné prostriedky pre učiteľa i vyučovanie sú celkový vzhľad, tvar tela a jeho veľkosť. "Ľudia vo všeobecnosti radšej komunikujú s takými partnermi, ktorých pokladajú za príťažlivých. Aj v materskej škole a v škole vôbec učiteľ podvedome preferuje atraktívnejšie a príťažlivejšie deti."⁴

Rečovú komunikáciu diferencuje tiež ako extralingvistický prostriedok rytmus neverbálneho správania a pohybov tela, ktorý sa môže vyskytovať v mnohých variáciách. Určuje ho zloženie kolektívu, téma a žáner rozhovoru, prostredie či situácia. Preto iný rytmus má učiteľovo vysvetľovanie a iný skúšanie žiakov. Jeho miera a vplyv na priebeh i ciele výchovno-vzdelávacieho procesu, rovnako ako podrobná aplikácia a rozbor funkcií celého súboru para- i extralingvistických prostriedkov vo vyučovaní, však ešte len čaká na svoj komplexný výskum.⁵ **Na margo klasifikácie v predmete slovenský**

1 Škvareninová, O.: *Rečová komunikácia*. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1995, s. 38.

2 Tiež tam, s. 49.

3 Tiež tam, s. 64.

4 Tiež tam, s. 151.

5 Poznámka: V slovenskej odbornej literatúre, vrátane pedagogickej, sme doteraz nemali knižnú publikáciu, ktorá by objasňovala všetky prostriedky a formy, ktorými sa ľudia dorozumievajú. Prvou, ktorá vyšla v tomto roku v Slovenskom pedagogickom nakladateľstve Bratislava, je knižka *REČOVÁ KOMUNIKÁCIA* od PhDr. Olgy Škvareninovej, CSc., z katedry slovenského jazyka Filozofickej fakulty UK.

Pokrač. na str. 6

Literatúra: Škvareninová, O.: Rečová komunikácia. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1995.

Summary: The author considers teaching and learning process to be a form of social communication. In human interaction we can see not only verbal but non-verbal communication as well.

Na margo klasifikácie v predmete slovenský jazyk a literatúra

J. Lomenčík, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: Klasifikácia ako obraz o žiakových vedomostiach a schopnostiach. Dôležitosť klasifikovať svedomite, aby známka ukazovala žiakom schopnosť i usilovnosť v najčistejšom zrkadle. Klasifikácia v predmete slovenský jazyk a literatúra kvôli aritmetickému priemeru známok stráca svoj výchovný účinok. Potreba uprednostniť klasifikáciu každej zložky zvlášť.

Kľúčové slová: klasifikácia, hodnotenie, výchovný účinok hodnotenia, klasifikácia každej zložky predmetu, názor učiteľov

Klasifikácia žiakov na všetkých stupňoch škôl je pre učiteľa veľkým problémom, ktorý svedomitému pedagógovi často nedá spať.

Čo je to vlastne klasifikácia a prečo sa klasifikuje? Nestačilo by hodnotiť žiaka už tým, že ho prepustíme do vyššieho ročníka? Alebo nestačilo by ho ohodnotiť len ako žiaka priemerného, prípadne výborného pre postup vyššie? Človek však už od detstva preukazuje pre niečo nadanie väčšie, či menšie. Žiak v niektorých náukach je slabší (a nestačí), prípadne vyniká. Preto nehodnotíme žiaka v prospechu celkovom ale v každom predmete zvlášť.

A čo je hodnotenie - klasifikácia vôbec? Je to obraz o žiakovi, jeho vedomostiach a schopnostiach a má slúžiť ako dôležitá informácia nielen pre ďalších učiteľov a rodičov žiaka, ale aj pre samotného žiaka, aby mal vo svojom učení - štúdiu ukazovateľa a radcu, kde pridať na usilovnosti a pozornosti, kde uspokojiť dôveru v seba. V neposlednom rade by to mala byť informácia i pre budúceho zamestnávateľa mladého človeka - mám však pocit, že dnešných zamestnávateľov to vôbec nezaujímá! (Poznámka na margo - dnes sa do zamestnania prijíma väčšinou jánošíkovsky, "od buka do buka".) Preto je veľmi dôležité klasifikovať svedomite, spravodlivo, priam s úzkostlivou starostlivosťou, aby známka z každého predmetu ukazovala žiakom schopnosť i usilovnosť v najčistejšom zrkadle.

No a aká je klasifikácia v predmete slovenský jazyk a literatúra? Povedal by som, že je to tvrdý oriešok nielen pre skúseného pedagóga, ale najmä pre začínajúcich učiteľov. Tí často robia chyby v ohodnotení žiaka v tomto predmete preto, lebo

tu treba jednou známkou hodnotiť vlastne tri zložky: gramaticko-pravopisnú, slohovú a literárnu. Tu klasifikácia veľmi často stráca svoj výchovný účinok, lebo mechanický aritmetický priemer známok, ako ho často niektorí využívajú, neukazuje vlastne presne hodnotenie jednotlivých zložiek. V niektorej zložke môže totiž žiak vynikať (napr. v literatúre) a v inej preukazovať slabšie vedomosti (napr. v gramatike). Myslím si, že by sme sa už konečne mali pozeráť inak na žiakov tvorivých (napr. pokus o vlastnú literárnu tvorbu) a žiakov len mechanicky "sypajúcich" z rukáva poznatky. Niektorých žiakov totiž nebaví učiť sa o spisovateľoch, ale naopak sami sa pokúšajú literárne tvoriť. Lenže vinou zaužívanej klasifikácie sa z nich stanú priemerní žiaci!

Na základe týchto skutočností, ale aj z vlastnej učiteľskej skúsenosti by som v predmete slovenský jazyk a literatúra dal prednosť klasifikácii každej zložky zvlášť. Som presvedčený, že osobitné hodnotenie by pomohlo nielen žiakovi neustále sa zlepšovať, ale pomáhalo by to aj učiteľom správne podchytiť žiakové schopnosti v jednotlivých aktivitách každej zložky. Veď prečo by žiak vynikajúci v slohu a recitácii mal mať známku ako slabý za to, že neovláda pravidlá pravopisu? (Pozn. autora: Timrava tiež neovládala pravopis!)

Povedzme si úprimne: čo pomôže žiakovi v praktickom živote viac - keď bude vedieť napísať pekný list alebo článok, a či keď bude ešte o dvadsať rokov vedieť "odrecitovať" všetky slovesné triedy... Čo je teda vlastne dôležité pre praktický život budúceho občana z tohto predmetu?

Úprimne sa priznám, vo svojej učiteľskej praxi sa snažím prihliadať na to, že žiak



Pokrač. zo s. 5

Autorka sama svoju knihu napísala na základe rozličných výskumných metód využívaných aj priamo v pedagogickom procese (experimenty so študentmi kurzov komunikácie a rétoriky, osobné rozhovory s cudzincami študujúcimi slovenčinu ako cudzí jazyk na FF UK v Bratislave, osobné dotazníky spracovávané absolventmi letných kurzov slovenského jazyka a kultúry), na základe štúdia množstvom odbornej cudzojazyčnej literatúry o komunikácii v rozličných kultúrach sveta, ale i pôvodnej domácej teoretickej práce, vysokoškolských skript prof. J. Mistríka Vektory komunikácie (Bratislava, FF UK 1990).

bude bežným používateľom jazyka a čitateľom rovnako kvalitnej, ako i tzv. brakovej literatúry, že bude musieť zvládnuť napísanie životopisu, žiadosti, objednávky, prípadne iného slohového útvaru... Treba ho to naučiť, aby potom "neotravoval" všetkých známych. Nerobme preto z materčiny na školách "vedu", ale odhaľujme jej krásy pred žiakom úplne jednoducho: ako dobrá "MATKA"! Pritom venujme pozornosť objektívnemu a spravodlivému hodnoteniu bez mechanického aritmetického priemeru známok. Preto znova opakujem, že jedna známka pre klasifikáciu všetkých troch zložiek aj

z výchovného hľadiska nestačí na správne vystihnutie žiakových vedomostí.

Na tému klasifikácie v predmete slovenský jazyk a literatúra by som sa rád oboznámil s názormi svojich kolegov (tých skúsenejších i tých začínajúcich). Lebo názor, že človek sa učí do smrti, platí zvlášť v tom našom učiteľskom povolani dvojnasobne.

Jazykovedec

*Tým sa občas pred známymi blyсне,
že nerobi chyby. Pravopisné.*

J. Bilý

Summary: *The author questions the assessment in general and the problems it causes in the subject Slovak Language and Literature. Due to his own experiences he would prefer to assess both parts separately.*

Skúsenosti s úvodným opakovaním učiva v I. ročníku strednej školy

K. Körtvélyessyová, Prešov

Anotácia: *Problémy pre prechode zo základnej školy na strednú. Uľahčenie adaptácie pomocou týždenného kurzu, tzv. repetitória z matematiky, slovenského jazyka a cudzích jazykov. Pozitívne skúsenosti s repetitóriom - odstraňovanie strachu, stresu, nervozity, získavanie istoty a dôvery k vyučujúcim atď. Záverečná analýza vstupných testov.*

KLúčové slová: *repetitóriom - úvodné opakovanie učiva, adaptácia, vstupný test, analýza vstupných testov*

Ponúkame vám príspevok, v ktorom sa chceme podeliť so skúsenosťami s tzv. repetitóriom, úvodným opakovaním učiva základnej školy zo slovenského jazyka, matematiky a cudzích jazykov, ktoré organizujeme s cieľom pomôcť žiakom I. ročníka prekonať problémy prechodu zo základnej školy na strednú školu.

Dlhé roky praxe na strednej škole nás presvedčili, že prechod žiaka zo základnej školy na strednú školu býva sprevádzaný rozličnými problémami. Niektoré sa týkajú len bežnej adaptácie na nové prostredie, iné vyplývajú z rozličného stupňa pripravenosti žiaka na nový typ školy. Žiak I. ročníka na strednej škole musí čeliť dvojitému náporu na psychiku - bežnému, ktorý vyplýva zo situácie prázdniny (voľnosť) - škola (povinnosti) a typickému pre každého prváka - základná škola (dobré známe, istota) - nový typ školy (veľká neznáma).

Pri uvedomovaní si tohto stavu sme sa v našej škole - Strednej priemyselnej škole strojníckej v Prešove - zamýšľali nad tým, ako uľahčiť adaptáciu žiakov na novú školu a už druhý rok sme uskutočnili týždenný kurz, tzv. repetitória matematiky, slovenského jazyka a cudzieho jazyka. V prvom týždni školského roku majú žiaci I. ročníka iba tieto predmety po 2 hodiny denne. Z týchto predmetov je vopred vypracovaný 10-hodinový program opakovania, ktorý je spestrený aj rôznymi zábavnými úlohami, krížovkami, navodením veselých komunikatívnych situácií, riešením jednoduchých zábavných úloh zameraných na logiku a pod.

Naším cieľom bolo, aby si žiaci zopakovali a pripomenuli poznatky z jednotlivých predmetov, pomaly

si zvykali na nových učiteľov a zároveň aby sme zistili aj stav, úroveň vedomostí. Až po skončení repetitória žiaci vypracovali vstupné testy.

Aj napriek tomu, že žiaci prežívajú v prvých dňoch začiatok "aklimatizácie" v novej škole, v novom kolektíve, s novými učiteľmi, skúsenosti z takto organizovaného opakovania sú pozitívne.

Pri tejto forme sa dá vhodne využiť najmä:

- počiatočný študijný elán,
- uvoľnenosť a aktívna zvládanie na skutočnosť, že sa neznámkuje,
- užšie sústredenie sa len na 3 predmety, žiak nie je ešte zaťažovaný odbornými predmetmi, ktoré sú preňho úplne neznáme,
- snaha úspešne sa prezentovať vstupným testom, zvyknúť si možno na novú formu preverovania vedomostí,
- vstupný test pomôže diagnostikovať úroveň dosiahnutých vedomostí potrebných pre ďalšiu úspešnú prácu.

Zo psychologického hľadiska je prechod žiakov základných škôl na stredné pri tejto forme organizovania úvodného týždňa školského roku úplne prirodzený, bez stresov, zbytočného strachu a nervozity, žiak získava väčšiu istotu a dôveru k vyučujúcim, čo sa prejaví ako neoceniteľný vklad pri ďalšom, už zaužívanom kolobehu výchovno-vzdelávacieho procesu. Pritom efektívnosť takto stráveného týždňa je určite väčšia než pri, priznamje si, predsa len trochu chaotických a nie vždy dostatočne pripravených tzv. úvodných hodinách.

Ako už bolo spomenuté, po skončení repetitória napíšu žiaci (v podstate v pohode) vstupné testy. Analýzu

vstupných testov máme rozpracovanú a bola predmetom programu na zasadnutí predmetových komisií. Bolo by užitočné využiť ju a sme pripravení dať ju k dispozícii, zapojiť sa do diskusie, hoci aj na stránkach pedagogickej tlače. Na základe našich skúseností sa nám totiž zdá, že žiaci prichádzajú zo základných škôl s veľkými nedostatkami v ovládaní materinského jazyka, zo základov matematiky a úroveň výučby cudzích jazykov

je tiež veľmi rôznorodá. Radi by sme videli, aké skúsenosti majú v tomto ohľade iné školy.

Rozdiel

*Skúsenosti získal,
teraz jasné mu je:
Práca ľudí spája
a plat ich rozdeľuje.*

J. Bily

Summary: *The author presents own experiences of hers in using so called "repetitionary" method applied in Maths, Foreign Languages an Slovak Language in the first year of secondary schooling. It has a form of one week courses in the subjects mentioned above and help students in adapting to the new environment and work system. After accomplishing introductory courses students sit for entrance tests.*

ASERTIVITA V ETICKEJ VÝCHOVE

M. Valica, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: *Asertivita je súčasť prosociálnosti človeka. Asertívne správanie u žiakov predpokladá poznanie teórie a metód výcviku asertivity u učiteľov etickej výchovy.*

Kľúčové slová: *etickej výchova a asertívne práva, neasertívne mýty, manipulácia s ľuďmi, asertívny štýl a spôsobilosti, asertívne techniky*

Asertivita je témou, ktorá je začlenená do etickej výchovy ako 7. tematický celok. Jej zaradenie v tomto poradí považujem za veľmi vhodné, pretože predchádzajúcich 6 tém dáva dostatočné predpoklady na jej úspešné zvládnutie učiteľom a žiakmi. Ide o náročnú tému etickej výchovy, pretože má viesť žiaka k:

- pochopeniu psychológie a etiky asertivity a jej včlenenie do životnej filozofie, mravného názoru žiaka;
- zvládnutiu asertívnych spôsobov konania v triede a neskôr mimo triedy, v životných situáciách žiaka;
- začleneniu takéhoto správania do životných prosociálnych stratégií konania žiaka v budúcnosti.

Učiteľ má zvládnuť oboje - teóriu i prax asertivity vo vlastnom živote, aby potom mohol túto tému autenticky sprostredkovať žiakom rôznych vekových kategórií. Pritom učiteľ musí zdôrazňovať etické konsekvencie asertívneho konania. V našom príspevku vás chceme zorientovať v teórii asertivity tak, ako ju sprístupňujeme na vlastných výcvikoch asertivity, či už v rámci etickej výchovy i mimo nej. Plne pritom akceptujeme už existujúce učebné texty R. R. Olivara *Etická výchova i Metodiku etickej výchovy* (Lencz, L. - Krížová, O.) pojednávajúce o asertivite. Naš príspevok nech je chápaný ako doplnujúci pohľad na túto zložitú tému etickej výchovy.

Čo je to asertivita?

Pri stretnutiach s ľuďmi, ktorí sa prihlásia na výcvik asertivity, sa najčastejšie dozvedáme, že sa prišli naučiť také techniky, ktoré im umožnia buď "striasť sa" trémy alebo zvíťaziť v každej situácii. Tieto motívy naznačujú, že ľudia majú veľmi často problémy presadiť sa v náročnejších situáciách, prípadne chcú sa presadiť viac ako

doposiaľ. V živote sa dostávame do situácií, v ktorých sa dosť obtiažne orientujeme a ich riešenie môže byť pre nás zložitá a nepríjemná. Často sme, po ich uplynutí nespokojní so svojim správaním v nich a prežívame rozpor medzi tým, čo sme v určitej situácii urobili, a tým, čo prežívame. Ak si tento rozpor uvedomujeme, prináša nám to buď pocit neistoty, úzkosti z toho, že sme boli pasívni, príliš rýchlo sme ustúpili a dostatočne neobhajovali svoj názor, postoj. Môžeme tiež prežívať pocit viny, že sme svoje požiadavky, myšlienky obhajovali veľmi razantne až bezohľadne.

Ako sa správať, aby nám osobné kontakty a komunikácia s inými prinášali spokojnosť vo všetkom, pričom by sme druhým nepodliehali, ale ani s nimi nemaniipulovali?

Pokúsime sa nájsť odpoveď v teórii asertivity. V úvode som naznačil jej nesprávne či "oklieštené" pochopenie. Nejde o techniky - tie sú len pomocným prostriedkom. Nejde ani o bezbrehé sebaapresadzovanie sa z titulu funkcie, moci, nadradenosti či absolvovania výcviku asertivity.

Pojem asertivita sa chápe ako primerané sebaapresadzovanie vedúce k sebauplatneniu svojho JA bez toho, aby som obmedzoval uplatňovanie sa iných ľudí, s ktorými som v kontakte. Zdôrazňuje sa pritom autenticnosť môjho konania, rozvinuté komunikačné spôsobilosti a zmysel pre zodpovedné rozhodovanie sa. Asertívne sa správať a komunikovať teda znamená: **vyjadrovať a presadzovať otvorene, úprimne a primerane svoje myšlienky, pocity, postoje, či už pozitívne alebo negatívne, pričom sa správam tak, aby som nepo-**

rušoval asertívne práva svoje - ani druhých ľudí.

Iste uznáte, že ide o veľmi náročný spôsob kontaktu s inými ľuďmi, ktorý je založený na rešpektovaní svojej individuality i toho druhého, druhých. Asertívne konajúci človek vie presne a jasne vyjadriť to, čo prežíva, o čo mu ide, ako vidí veci on sám, aký má na ne názor. Správa sa pritom primerane sebaisto, rešpektuje partnera, preferuje spoluprácu pri riešení problémov, pričom koná zodpovedne, vecne a bez výrazných negatívnych emócií voči sebe a druhým ľuďom.

Uvedieme modelové životné situácie a vy si všimnite rôzne spôsoby reakcií Janka a Hanky.

Príklad (pre ZŠ)

Na výtvarný krúžok príde nový žiak. Zasadne stoličku Jankovi, ktorý na ďalšom stretnutí krúžku zistí, čo sa stalo. Čo Janko urobí?

Pasívny, neasertívny Janko nepovie nič. Len sa vyčítavo pozrie a sadne si na inú stoličku. Tam prežíva svoj pocit krivdy z toho, že iní novému žiakovi nepovedali, že toto bola jeho stolička. Celé dve hodiny nie je vo svojej koži.

Agresívny Janko zlostne pristúpi k novému žiakovi a povie "nováčikovi", chytiac ho za rameno: "Tu nemáš čo robiť! Ako si to predstavuješ, sadnúť si na moje miesto? Pekne sa tu začínaš rozťahovať! A vy ste tiež pekni kamaráti, keď ste mu nepovedali, že to je moja stolička!" Výsledkom je to, že nováčik sa cíti ponížený a ostatní sú rozladení.

Asertívny Janko príde pokojne k nováčikovi a povie: "Ahoj! Ja som Janko. Toto je moje miesto a ja tu sedávam už štyri týždne. Ty si to nevedel, ja viem. Sadni si inde. Ja ti ukážem, kde je voľné miesto."

Príklad (pre SŠ)

Hanka sa na večierku zoznámila s Jánom a strávila s ním v spoločnosti príjemný večer. Ján jej na druhý deň telefonuje a chce si s ňou dohodnúť schôdzku. Nalieha na ňu. Hanka však nemá v úmysle s ním chodiť. Čo odpovie?

Pasívna, neasertívna Hanka sa vyhovára, že "dnes nemá čas". Tým však problém len odsúva a zostáva jej pocit nevyriešenej situácie. Keď vyčerpá výhovorky, nechá sa nakoniec prehovoriť. Pretože však urobila niečo, čo nechcela, je na schôdzke nesvoja, podráždená, a tak pokazí večer sebe i Jánovi.

Agresívna Hanka odpovie na Jánovo telefonické naliehanie: "Čo ma otravuješ? To, že som sa s tebou včera chvíľu bavila, nedáva ti žiadne právo do mňa hučať! Nemám o teba žiadny záujem." Hanka zbytočne Jána uráža, čím ho popudí proti sebe a urobí si z neho nepriateľa.

Asertívna Hanka poďakuje za pozvanie a za príjemný predchádzajúci večer. Súčasne však Jánovi priateľsky, ale pevne oznámi: "Ja sa s tebou nechcem stretávať." Pri jeho naliehaní svoje rozhodnutie (odmietnutie) rovnako jasne opakuje bez toho, aby sa dala zaťahovať do vysvetľovania dôvodov. Nijako chlapca neznižuje, ani neuráža, oceňuje

jeho záujem, ale trvá na svojom a snaží sa rozhovor ukončiť.

Predpokladám, že vám najviac imponovalo správanie asertívneho Janka či Hanky. V ich správaní bola zdôraznená autenticnosť, spontánnosť, otvorenosť k druhému, nárok na vlastný názor, zodpovednosť pred sebou samým aj pred druhým za vlastné rozhodnutie i správanie. To sú cieľové hodnoty, ktoré by mala rozvíjať rodina i škola spoločne. **Tieto asertívne hodnoty konvenujú s humanistickým ponímaním psychológie a pedagogiky, ktorá je obhajobou hodnoty človeka, jeho rastu a vývoja.** Sú v súlade i s cieľmi etickej výchovy. Za dôležitú sa považuje predovšetkým ľudská dôstojnosť, úcta k sebe samému a k druhému človeku. Humanizovať školu a rodinu znamená dať deťom dôveru, jednať s nimi otvorene, rovnocenne, citlivo, umožniť im účasť na rozhodovacích procesoch a možnosť prebrať postupne zodpovednosť za vlastnú činnosť.

Vráťme sa však k uvedeným príkladom. Ukazuje sa, že môžeme rozlišovať správanie pasívne (neasertívne), agresívne a sebaapresadzujúce (asertívne). Čím sú typické, aké prinášajú prežívanie a ako vplývajú na sebahodnotenie človeka, v akých roliach sa ich nositelia nachádzajú?

Pasívny, neasertívny človek nedokáže presadiť svoje oprávnené požiadavky, nedokáže rázne odmietnuť neoprávnené požiadavky druhých, nedokáže sa primerane uplatniť. V náročnejších situáciách, kde sa má presadiť, má prehnanú trému. Často uniká pred riešením úloh a problémov, má pocity menejcennosti. Chýba mu istota a sociálna zručnosť. Uvedomuje si to a trpí tým i jeho sebadomie a sebaúcta.

Často sa cíti bezmocný na to, aby ovplyvnil svoju životnú situáciu, cíti sa osamelý a málo akceptovaný ostatnými ľuďmi. Niekedy je tiež príliš emocionálny a vôbec neuvažuje o tom, ako to, čo povie, bude pôsobiť na druhých ľudí. Narušuje tým medziľudské vzťahy, ktoré tak veľmi potrebuje k svojej spokojnosti.

Agresívny človek sa presadzuje na úkor iných ľudí. Pri presadzovaní svojho nedbá na oprávnené požiadavky iných, druhých ponižuje a podráža. Pritom mu často nejde o riešenie problému, ale presadenie samého seba, o víťazstvo za každú cenu. Takto mnohokrát dosahuje svoje, ale ľudia ho nemajú radi. Boja sa ho, alebo sa mu odplácajú rovnakým spôsobom. Takýto človek má zvyčajne skreslený sebaobraz, pretože mu nikto nie je ochotný povedať pravdu a nadstaviť mu "zrkadlo". Jeho sebaúcta, postavená na vyvolávaní strachu u iných, má pochybnú kvalitu, pretože takýto človek nemá priateľov; dopláca na svoju zníženú sebakontrolu tým, že je vlastne osamelý.

A asertívny človek? Povedali sme už o ňom dosť. Hádam ešte toľko, že sa dokáže primerane presadiť a stojí

medzi uvedenými nevýhodnými krajinostami. Uplatňuje svoje práva, ktoré psychológovia formulovali do **10 základných asertívnych ľudských práv**. Uvedieme ich aj s našimi poznámkami, v snahe priblížiť vám ich:

1. Máš právo posudzovať svoje vlastné správanie, myšlienky a emócie a byť za ne a za ich dôsledky sám zodpovedný.
2. Máš právo neposkytovať žiadne ospravedlnenie svojho správania.
3. Máš právo posúdiť, či a nakoľko si zodpovedný za riešenie problémov ostatných ľudí.
4. Máš právo zmeniť svoj názor.
5. Máš právo robiť chyby a byť za ne zodpovedný.
6. Máš právo povedať "ja neviem".
7. Máš právo byť nezávislý na dobrej vôli ostatných.
8. Máš právo robiť nelogické rozhodnutia.
9. Máš právo povedať "ja ti nerozumiem".
10. Máš právo povedať "ja to vidím inak".

1. Mám právo posudzovať svoje vlastné správanie, myšlienky a emócie a byť si za ne, za ich dôsledky, sám zodpovedný. ("Oco, čo by si zvolil ty na mojom mieste? Ako by ste to urobili vy, pani učiteľka?" a pod. - to sú zvyčajne otázky detí, žiakov) Čím sú deti staršie, tým viac by sme im mali dať priestor na to, aby čo najviac situácií posúdili samé, vybrali si z viacerých alternatívnych riešení a niesli si za svoje rozhodnutia zodpovednosť; ľudská sloboda začína a končí tam, ako mi iní (dospelí) dovoľia spolurozhodovať či rozhodnúť sa. Potrebné je naučiť deti, že kvalitné a zodpovedné rozhodovanie prebieha za určitých predpokladov:

- keď sa rozhodujem s dobrým poznaním vecí (informácie),
- keď dokážem brať do úvahy všetky podmienky a alternatívy svojho konania,
- keď sa rozhodujem zodpovedne, s ohľadom na budúce účinky - dôsledky vlastných činov,
- keď som vnútorne presvedčený o správnosti svojich činov.

Sloboda každého človeka je určovaná vzťahom človeka k prírode, spoločnosti, k druhému človeku, ale i k sebe samému. Len vnútorná sloboda, spojená s vytváraním individuality, vychádzajúca z podstaty tohto človeka, umožňuje vonkajšiu slobodu, slobodu limitovanú morálnymi zásadami a normami. Priestor mojej osobnej

slobody je ohraničený priestorom "slobody tých druhých" a sociálnymi spôsobilosťami slobodného a zodpovedného človeka. Sloboda a zodpovednosť sú spojené nádoby, ktoré jedna bez druhej strácajú zmysel, a najmä morálnu silu.

Pocit zodpovednosti je totiž reálnou možnosťou človeka - zodpovedať si otázku sám pre seba, druhému, iným, spoločnosti - aké môže mať moje rozhodnutie a jeho uskutočnenie v bežnom živote dôsledky pre mňa a pre iných. Cítiť tu príbuznosť so základným morálnym pravidlom:

"Nerob iným to, čo nechceš, aby tebe robili iní".

Navyše asi platí, že len ak dieťaťu nechávame právo posúdiť svoje správanie, nepotrebuje "tútora", preberá postupne samé za seba zodpovednosť. Toto pravidlo je základné asertívne právo, od ktorého sú odvodené nasledujúce práva.

2. Mám právo neposkytovať žiadne zbytočné ospravedlnenia a vysvetlenia svojho správania. ("Oco, nehnevaj sa, ale ja teraz nemám vôbec chuť hovoriť. Povieš ti to o chvíľu, dobre?" - dokážeme prijať takéto vyjadrenie dieťaťa, či analogicky žiaka?) Je umením prijať túto informáciu skutočne bez toho, aby sme prejavili nevôľu, netrpezlivosť či nechut' počkať s naším negatívnym súdom na takúto situáciu.

3. Mám právo posúdiť, či a nakoľko som zodpovedný za riešenie problémov iných ľudí. ("Keď som odmietla maminu požiadavku, veľmi sa na mňa nahnevala." - to sú autentické výroky detí, žiakov, ktoré počuť ráno či popoludní v ich rozhovoroch.) Za predpokladu, že dieťa koná morálne, zodpovedne a slušne, pocity a správanie dospelých sú často výrazom ich "problémovosti", ich indispozície či neschopnosti akceptovať to, že dieťa, žiak má právo odmietnuť to, čo považuje výsostne za problém druhého človeka.

Treba viesť žiakov k tomu, že majú právo sa rozhodnúť, či a ako druhému pomôcť. Je to predovšetkým preto, aby sa deti naučili selektovať požiadavky okolia a nestali sa "otrokmi" neprimeraných úloh, žiadostí iných až do neúnosnej miery. Sú to potom často ľudia, ktorí naberajú problémy iných ako "vôl na rohy". Stále sa starajú o všetkých a všetko okolo, pričom zabúdajú sami na seba (prípadne na rodinu) a myslia si, že musia stále niečo "hasiť a zachraňovať". Máme právo si vybrať, na čo máme silu pomôcť aj iným ľuďom, ale to, na čo nemáme síl, urobiť nemôžeme, preto by sme sa nemali trápiť.



4. **Máš právo zmeniť svoj názor.** (“Zmýlil som sa, vidím, že si mal v tejto veci pravdu.”)

Prečo by sme sa i my dospelí nemohli deťom priznať, že sme zmenili názor; nejde o časté zmeny základných životných názorov, ale o nevyhnutné zmeny, ktoré prináša každodenný život; ak však zmením názor, musím si niešť i zodpovednosť, to znamená i to, že ma časť ľudí prestane mať rada. Podobne žiakov musíme viesť k určitej tolerancii k zmene názoru svojho i iných.

5. **Máš právo robiť chyby a byť si za ne zodpovedný** (lepšie, ako hľadanie únikov, keď zapríčiníme chyby, zbytočné vysvetľovanie, je povedať: “Máš pravdu, urobil som chybu.”) Je však dobré ukázať i snahu chybu napraviť; kto robí, robí aj chyby; nestaneme sa tým menejcennými ani závislými od druhých.

6. **Máš právo povedať “ja neviem.”** Mnohokrát v živote sme sa dostali do situácie, že sme skutočne nevedeli, čo v danej chvíli povedať či urobiť; prečo by sme preto nemohli vyjadriť momentálny pocit: “Ja teraz naozaj neviem, čo ďalej.” Vyhovoriť sa, vykrúcať sa, napr. pred žiakmi, keď niečo neviem len preto, že sa bojím straty autority nemá zmysel, naopak, priznaním sa svojim deťom “poľudštíme”.

7. **Mám právo byť nezávislý od dobrej vôle iných** (koľko pocitov úzkosti a viny sme v živote prežili len preto, že sme sa nedokázali rozhodnúť sami za seba). Dilema: “Mám vyhovieť prianiu či tomu najlepšiemu návrhu druhého, aj keď cítim, že je pre mňa neprijateľný? Alebo mám konať podľa toho, čo chcem, čo cítim, čo si v danej situácii prajem ja?”

Snaha vychádzať so všetkými, čo nás “oslovujú”, je často nad ľudskú silu; snažíme sa vyjsť s tými, ktorých si vážime, ktorým rozumieme, sú nám blízki a sme ochotní ich rešpektovať; nemusíme však vyjsť so všetkými ľuďmi, i keď nám niektorí zdôrazňujú, že nám chcú “len dobre”.

8. **Mám právo robiť nelogické rozhodnutia** (okolie môže od nás očakávať rozhodnutie, reakciu, správanie, ktoré je bežné a zodpovedá logickej postupnosti príčiny a následku - pokiaľ však neuznám za vhodné - nemusím toto očakávanie iných uskutočniť). Niekedy nevieme logicky zdôvodniť, že sa nám niečo páči - nepáči, skôr len cítime, že je to správne a máme na to právo.

9. **Mám právo povedať “ja ti nerozumiem”.** (Kladíme dôraz na jasnú komunikáciu, jej zrozumiteľnosť pre obidve zúčastnené strany: “Môžeš mi svoje stanovisko bližšie vysvetliť? Neviem, či som mu dobre porozumel.”) Ide aj o sebaobranu slušného človeka, najmä vtedy, keď sa nás iný snaží zastrašiť, hovorí nám niečo neprijemné a my sa vystrašíme a začneme sa podľa toho správať, s čím ten druhý počíta a využíva to. Prvá pomoc

je, odpovedať po nadýchnutí: “Prepáčte, môžete mi povedať, prečo takto so mnou hovoríte? Ja vám nerozumiem.”

10. **Mám právo povedať “ja to vidím inak”.** (“Nehnevaj sa, ja však vidím ten problém inak. Rád ti vysvetlím svoje stanovisko a rád si vypočujem aj tvoje.” - Tento postup je objasnením si stanoviska slušnou formou a je vhodný nielen vo vzťahoch dospelých, ale i vo vzťahu dospelého k deťom i medzi deťmi.)

11. **Mám právo sa rozhodnúť, či budem konať asertívne** (a sám zodpovedám za dôsledky svojho konania). Správať sa asertívne nie je povinnosť, ktorá by mala byť uskutočňovaná 24 hodín denne a v každej situácii; je to možnosť konať alternatívne, ktorá nám rozširuje naše možnosti, nemusíme však byť nevyhnutne vždy asertívni. Môžu to byť citové dôvody, že sa niektorého práva vzdáme a pod.

Prečo sa ľudia správajú neasertívne?

Pre niektorých ľudí je asertivita úplne bežným, vnútorné prijatým spôsobom komunikácie, správania. Iní majú skôr tendenciu správať sa neasertívne či agresívne. Čím je to spôsobené?

Predovšetkým spôsobom výchovy, akým nás vychovávali, spôsobom života a jeho podmienok v dospelosti, indispozíciou, intenzívnym citovým vzťahom, voľbou niekedy sa nesprávať asertívne.

Čím je charakteristický model výchovy, ktorý nás nenaučil a neupevnil v nás asertívne správanie?

Je typický rôznymi **mýtami**, ktoré by sme mohli vymenovať ako protiklady k vyššie uvedeným 10 asertívnym právam.

Mýty neasertívneho človeka:

1. **Nemal by si nezávisle posudzovať sám seba a svoje akcie.** Musíš byť posudzovaný vonkajšími pravidlami a autoritou, ktorá je múdrejšia a väčšia, než si ty sám.

2. Za svoje správanie **si zodpovedný druhým ľuďom** a mal by si preto všetko, čo robíš, vždy zdôvodniť a ospravedlniť.

3. **Voči niektorým inštitúciám a ľuďom máš väčšie záväzky než voči sebe samému.** Mal by si obetovať svoje vlastné hodnoty, aby si udržal tieto systémy v chode. Ak nepracujú efektívne, musíš sa prispôbiť ty, nie systém.

4. **Názor, ku ktorému si sa raz priklonil, by si nemal nikdy meniť.** Musel by si ospravedlniť svoj nový výber, alebo priznať, že si sa zmýlil. Ak si sa zmýlil, znamená to, že si nezodpovedný a že sa asi budeš myliť znovu,

že, jednoducho, nie si schopný sám sa rozhodovať.

5. Nesmieš robiť chyby. Ak ich robíš, musíš mať pocit viny. Ostatní by v takom prípade mali tvoje správanie a rozhodovanie kontrolovať.

6. Mal by si poznať odpovede na všetky otázky, týkajúce sa možných následkov tvojho správania, pretože keď tieto odpovede nepoznáš, nie si si vedomý problémov, ktoré spôsobuješ ostatným ľuďom. Si nezodpovedný a mal by si byť kontrolovaný.

7. Ľudia, s ktorými prichádzaš do styku, musia mať k tebe kladný vzťah. Je veľmi dôležité, aby ťa ľudia mali radi. Potrebuješ kooperáciu druhých ľudí, aby si prežil.

8. Na všetko musí byť logický dôvod. Robiť máme len to, čomu rozumíme - to je logické - a nie to, čo chceme robiť.

9. Musíš byť vnímavý a vedieť predvídať potreby ľudí okolo seba. Musíš chápať, čo potrebujú bez toho, aby to jasne povedali. Ak nechápeš, čo druhí chcú i bez toho, aby ti to vyslovene povedali, nie si schopný žiť s nimi v súlade a si necitlivý.

10. Musíš sa snažiť byť stále lepším, kým nebudeš po všetkých stránkach dokonalý. Asi sa ti to nepodarí, ale musíš sa snažiť. Ak ti niekto naznačí, ako by si sa mohol vylepšiť, si povinný tento pokyn nasledovať.

V krajných polohách vo výchove vedú tieto mýty k bludnému kruhu v našom správaní, prežívaní a sebahodnotení - keď zvyčajne prevaha negatívneho prežívania o sebe, podmienená tým, že som často neúspešný vo svojom konaní, vedie k nízkemu sebahodnoteniu a sebaúcte. Aby sme tieto pocity vykompenzovali a zachovali si osobnú integritu, dokázali uplatniť seba samého (byť úspešný), presadiť seba, používame v komunikácii s ľuďmi manipuláciu. **Manipulujeme s ich pocitmi viny, zodpovednosti, strachu. Asertívny človek preto, okrem svojich práv, vie byť citlivý a poradiť si i s manipuláciami neassertívnych a agresívnych ľudí.** Spomínaných 10 mýtov možno nazvať i tzv. "manipulatívnymi poverami", ktoré sme si v priebehu života osvojili. Tento štýl nás navyše vedie nielen k tomu, že manipulujeme s inými, ale i k tomu, že my sme sami ľahko manipulovateľní. Ak sa napr. správame tak, aby sme za každú cenu vyhovelí prianiam iných, sme na najlepšej ceste stratiť svoje JA, svoju tvár a zriecť sa svojich hodnôt len preto, aby sme nestratili ich pozornosť, lásky, či dobrú funkciu ...

Hlavným zmyslom praktického uplatňovania asertívnych práv v konkrétnom živote je snaha nepripúšťať mani-

pulatívne správanie druhých ľudí voči nám a zároveň sa vedome snažiť nemanipulovať s druhými ľuďmi.

Kto rád manipuluje s druhými ľuďmi?

Ten človek, ktorý chce nejakým "trikom" alebo agresiou ovládať, alebo aspoň dostať tam, kam chce, iného človeka, ľudí bez otvorenej, úprimnej komunikácie. Štýl manipulácie súvisí s typom osobnosti. Niektorí volí manipuláciu, predstierajúc bezmocnosť, iní dajú prednosť agresii. Spomenieme určité typy osobnosti, ktoré manipulujú často, radi a väčšinou skryte.

Diktátor

Je to autoritatívny šéf, učiteľ, rodič, ktorého "povedal som" je jednoznačné a neodvolateľne prípadne bez diskusie. Odvoláva sa na tradície, skúsenosť, iné authority, pričom manipuluje s vybranými dôkazmi informovanosti na potvrdenie svojej "pravdy", ktorú považuje za jedinú pravdu.

Drsník

Je to agresívny človek, ktorý "ukričí" svoje okolie. Manipuluje hrubosťou a vyvolávaním strachu. Má ničím neodôvodnenú istotu, že práve on má "patent na rozum".

Mafián

Jeho prístup k ľuďom vychádza z toho, že je ochrancom pre iného človeka pokiaľ mu tento slúži, prípadne zastáva jeho názor. Ak však druhý má iný názor, alebo ho, dokonca, kritizuje, je ochotný ho i zničiť. Je to životný štýl charakterizovaný krédom "kto nejde so mnou, ide proti mne".

Obetavec

Tento typ vystihuje výrok: "Najhorší sú najlepší ľudia." Takýto človek je ochotný obetovať pre iného veľmi veľa, a žiada tak "málo". Vyberá daň za túto "obetu". Nikdy nestavia na prvé miesto druhého, ale svoj názor. Vyvoláva pocity viny, ak sa mu druhý nevyhoví, prípadne nesúhlasí s ním vždy a jednoznačne.

Posledný spravodlivý

Je to variant diktátora, ktorý manipuluje pocitom nedokonalosti druhého človeka. Neustálou kritikou z pozície "človeka bez chýb" vyvoláva pocity viny a "hlúposti" či "bezcharakternosti" druhých ľudí.

Veľká mama - veľký otec

Tých, ktorých si vyvolili, chránia pred starosťami bežného života. Vedia totiž najlepšie dopredu, čo druhý potrebuje, pričom sa ho na to včas zabúdajú opýtať. Vlastný omyl nepripúšťajú.

Vypočítavý

Volí podľa toho, "ako si to vypočíta," taktiku cukru alebo biča, prípadne na všetko akoby zabudne. Má však veľmi dobrú pamäť na "hriechy" druhých v pre neho vhodnej chvíli im to "spočíta".

Brečtan

Manipuluje s druhými tak, že sa "prisaje" na silnejších, schopnejších ľudí tým, že predstiera závislosť na nich. Je sprievodcom diktátora, posledného spravodlivého, mafiána i veľkých rodičov. Parazituje na nich.

Chudáčik

To isté platí i pre takého človeka, ktorý rád zdôrazňuje svoju neschopnosť, zlý životný osud, je "smoliarom". Nejde pritom o prvky sebakritiky, ale o vlastnú pohodlnosť a manipuláciu s druhými ľuďmi. Vyvolávanie ľútosti nad ním a zneužívanie ich dobroty.

Asertívny človek dokáže "prehliadnuť" manipulácie uvedených typov manipulatívnych osobností. Je pripravený na to, že odmietaním manipulácie môže stratiť viaceré výhody, ale zostane sám sebou. Má to už pre neho väčšiu cenu ako často veľmi pochybný osobný zisk.

Ako byť citlivý na manipuláciu ?

Stará filozofická múdrosť, ktorá hovorí "Staň sa tým, čím si," obsahuje v sebe posolstvo pre každého človeka:

"Staneš sa tým, čím sa môžeš a musíš len vtedy, keď to budeš sám chcieť, budeš schopný urobiť správnu životnú voľbu a pre jej uskutočnenie vynaložíš maximálne úsilie."

Rozlíšenie medzi tým, čo sám chcem, prípadne musím, a tým, čo by som mal robiť, je prvým kľúčom k potrebnej citlivosti rozlišovať manipuláciu od oprávnených požiadaviek (svojich i druhých). Vyznať sa vo svojich vnútorných pocitoch znamená, zaradiť ich do jednej z kategórií:

chceš - musíš - mal by si.

Príklad

Ak vám niekto povie: "Pani učiteľka, mali by ste žiakov viac skúšať,

pretože ..." nie je to asertívna komunikácia, ale snaha o vyvolanie pocitu viny, pretože ak tak neurobíte, ako vám je naznačované, nie je to v poriadku. Ak tak urobíte, zriekate sa vlastného rozhodovania a prenechávate ho na druhého, ktorý použil "mali by ste ...".

Druhá citlivosť asertívneho človeka spočíva v schopnosti rozlíšiť láskavosť od nároku. Niektorí ľudia často žiadajú o láskavosť, ako keby išlo o nárok. Niekedy to robia i učitelia, ktorí žiadajú - nárokujú si od žiakov to, čo by bolo možné označiť skôr za láskavosť, napríklad prinesenie triednej knihy zo zborovne a pod.

Agresívni a pasívni ľudia nemajú rozvinutú citlivosť na rozlíšenie práv a láskavosti. Často si ich účelovo zamieňajú podľa svojich potrieb s cieľom získať neoprávnené výhody voči iným. Možno to priblížiť na uplatňovaní právneho poriadku v totalite, kde platí: "čo nie je povolené, je zakázané". To umožňuje agresívnu manipuláciu s právami iných ľudí. Demokracia uznáva princíp "čo nie je zakázané, je povolené." Priestor pre agresívnu manipuláciu aj svojvoľu voči iným je limitovaný dôrazom na rozdiely toho, čo ľudia musia a čo môžu bez toho, aby niekto subjektívne manipulatívne obmedzoval ich ľudské práva.

Fokrač. v budúcom čísle

Útecha

*Prinesú ti šťastie črepy,
perspektívu ligotavú.
Utešovali ho všetci,
keď si rozbil vlastnú hlavu.*

J. Bíly

Voľný čas a výchovné pôsobenie na dieťa

J. Manniová, Pedagogická fakulta UK Bratislava

Anotácia: *Vychovno-vzdelávací proces sa realizuje v podmienkach: 1. školského vyučovania, 2. v rodine, 3. mimo vyučovania. Rodinné prostredie ako najdôležitejšia podmienka plnohodnotného rozvoja dieťaťa a najúčinnejšia zložka životného prostredia. Realizácia výchovných a vzdelávacích cieľov vo výchove mimo vyučovania. Výsledky prieskumu o využívaní voľného času.*

Kľúčové slová: *vychovno-vzdelávací proces, vyučovanie, rodina, voľný čas, vzdelávacie a výchovné ciele, negatívny a pozitívny spôsob trávenia voľného času, výskum*

Všetci vieme, že dieťa sa vychováva aj v dobe takzvaného voľného času, ktorý mu umožňuje relatívne slobodný rozvoj, uspokojenie jeho záujmov a potrebu žiť v kolektíve nielen formálnych, ale aj neformálnych skupín, vzniknutých spontánne na základe priateľstva a vzájomných sympatií.

Podľa súčasného chápania je vychovno-vzdelávací proces rozdelený na procesy, ktoré sa uskutočňujú v podmienkach školského vyučovania, v prostredí rodiny a v prostredí mimo vyučovania. Výchova mimo vyučovania má nezastupiteľnú spoločensko-pedagogickú funkciu a postavenie.

V knihe K spoločnosti voľného času Joffre

Dumazedier charakterizuje voľný čas ako súhrn činností, ktoré môže človek uskutočňovať s plnou ľubovôľou buď aby si oddýchol, alebo sa pobavil, alebo aby rozvíjal dobrovoľnú účasť na spoločenskom živote, alebo svoju slobodnú tvorivú schopnosť, keď sa uvoľnil od svojich záväzkov pracovných, rodinných a spoločenských. Voľný čas sa potom stáva zdrojom slobodných činností, kde sa utvárajú predpoklady na formovanie a rozvoj osobnosti človeka, od najorganizovanejších foriem, až po najspontánnejšie.

Rodina je základnou modalitou ľudského života a právom ju pokladáme za zdokonalenú sociálnu inštitúciu založenú na emocionálnej prítlačivosti, výbere, rov-

nosti, vzájomnej úcte a demokratickom riadení vnútorných vzťahov.

Na to, aby sa človek rozvinul v plnohodnotnú osobnosť, potrebuje rodinu, ktorá mu poskytne bezpečie, ochranu a istoty, je zdrojom veľkej sily a potenciálom stability a nádeje. Rodina uspokojuje biologické a sociálne potreby, v rodine sa uplatňuje prirodzená zodpovednosť a solidarita medzi jej členmi. V nej sa premietajú a upevňujú vzájomné ľudské vzťahy (medzi dospelými, medzi dospelými a deťmi a medzi deťmi navzájom), ktoré zabezpečujú bezprostredný vplyv na utváranie osobnosti a život každého jej člena. Zdravá rodinná atmosféra má predovšetkým veľký význam pre deti, v nej sa na základe vzájomného spolunažívania rozvíjajú ich city, formujú ich postoje a názory. Skúsenosti zo života v rodine sú predprípravou na začleňovanie sa jej členov do istých spoločenských útvarov, je školou sociálnych kontaktov. Vyrovnaný, spokojný rodinný život je predpokladom sebarealizácie jej členov, správnej výchovy detí. Výchovná funkcia rodiny je jej hlavnou funkciou, nenahraditeľnou pri formovaní plnohodnotného spôsobu života našich detí.

Súčasná rodina je vtiahnutá do rozsiahlych a hlbokých zmien spoločnosti, kde ekonomické a sociálne postoje jej členov vyvolávajú následné krízy, pretože je vnútorne destabilizovaná svojou vysokou rozvodovosťou, nepripravenosťou na rodinný život, absenciou základných etických hodnôt, vysokou mierou individualizmu, čím prichádza k rozpadu súdržnosti rodiny.

Rodinné zázemie tvorí v mikrosvete dieťaťa jednu najdôležitejšiu a najúčinnejšiu zložku životného prostredia, pretože tu trávi najväčšiu časť svojho života. Preto by rodina mala maximálne využiť obdobie najväčšej adaptability a formovateľnosti detskej psychiky, kde najúčinnejší a najdôležitejší je priamy výchovný vplyv oboch rodičov, ich osobný príklad, partnerský a úprimný vzťah, ktorý rešpektuje jedinečnosť každého dieťaťa. Výsledky rodinnej výchovy sú však priamo závislé od pedagogickej vyspelosti rodičov, od úrovne ich odbornosti, systematickosti a účinnosti ich vzájomného pôsobenia, kde vhodnými postojmi usmerňujú proces spoznávania okolitého života a zákonitosti, ktoré tento proces podmieňujú.

Dieťa ako živý člen rodiny je jeho účastníkom alebo niekedy len pasívnym pozorovateľom. Harmonické rodinné zázemie vytvára dieťaťu optimálne podmienky pre jeho rozvoj. Ak sa rodičia na výchove svojich detí nepodieľajú, čo je dnes celkom bežný jav, odzrkadľuje sa to na prospechu a hlavne v správaní doma i v škole. Nastofuje sa tu vysoko aktuálny spoločenský problém, pretože výchovná starostlivosť absentuje a presúva sa z rodičov na pedagógov. Kým škola a výchovné zariadenia postupujú pri uskutočňovaní výchovného procesu jednotne, výchovné vplyvy v rodinnom prostredí sú veľmi diferencované. Tento diferenciačný faktor ovplyvňuje účinnosť výchovného pôsobenia školy v priaznivých prípadoch pozitívne, v nepriaznivých negatívne. Diferen-

covanosť rodín, ich vnútorných podmienok, spôsobujú rozdielnosť psychickej vyspelosti jej členov, pretože kvalita rodinného prostredia odzrkadľuje aj úroveň mentálneho vývinu dieťaťa. Čiže, v súčasnom neustále sa meniacom, modernom svete je rodina chápaná nie ako súbor jednotlivcov, ale ako syntetická homogénna skupina s vlastnou štruktúrou a potrebami.

Deti mladšieho školského veku trávia svoj voľný čas po vyučovaní buď doma, alebo v školských družinách, ktoré predstavujú v súčasnosti jediné inštitúcie, ktoré vo výchove plnia dve dôležité funkcie:

- výchovnú a
- sociálnu.

Vo výchovnej zabezpečujú správne a pedagogicky účelné využívanie voľného času tých žiakov, ktorí zostávajú po vyučovaní v škole, pričom dbajú na dodržiavanie zásadných zdravotno-hygienických potrieb a vhodnej odpočinkovej a rekreačnej činnosti. V sociálnej funkcii umožňujú deťom pripravovať sa na školské vyučovanie precvičovaním a opakovaním učiva, alebo vykonávaním písomnej prípravy na vyučovanie. Medzi hlavné činnosti ŠD patrí vedenie žiakov k takým činnostiam, ktoré výrazne prispievajú k odstraňovaniu únavy zo školského vyučovania, ich usmerňovanie, ich vedenie k orientácii v jednotlivých oblastiach záujmových aktivít, k účelnému využívaniu voľného času a k plneniu povinností, ktoré formujú celú ich osobnosť.

Vzdelávacie ciele sa realizujú vo výchove mimo vyučovania nie ako hlavný zámer, ale nepriamo pri záujmových činnostiach rôzneho druhu. Prostredníctvom vnútorných citových vzťahov žiakov k záujmovým obľúbeným činnostiam sa na jednej strane vyvoláva nenásilná túžba po novom poznaní, na druhej túžba po uplatnení získaných poznatkov v praktickej činnosti. V školskej družine sa záujmové činnosti rozvíjajú v zmysle výchovnom, seba výchovnom, vzdelávacom a seba vzdelávacom. Je výhodné, ak žiaci v tejto oblasti spoznávajú činnosti pracovno-teoretické, prírodovedné, spoločensko-vedné, estetické, telovýchovné, športové a turistické. Všeobecne môžeme pokladať zastúpenie týchto záujmových aktivít na základnej škole za úmerné, ale z praxe vieme, že nie všetky sa dajú v súčasnosti realizovať. Zlá ekonomická situácia na školách, slabé alebo nedostatočné ohodnotenie kvalifikovaných odborníkov pre prácu v mimoškolských činnostiach brzdia úroveň mimoškolskej záujmovej činnosti, ako aj rozvoj detských talentov, ktoré sa začínajú prejavovať už v tejto dobe.



Pretože výchova mimo vyučovania sa organizuje vo voľnom čase detí, je aj výchova k primeranému využívaniu voľného času prirodzenou súčasťou výchovy mimo vyučovania, ktorú uskutočňujú pedagogickí pracovníci v škole, v družinách alebo doma rodičia.

Spôsob trávenia voľného času detí môže byť pozitívny aj negatívny. Pri objasňovaní pozitívnej náplne je potrebné brať do úvahy tak celkový civilizačný trend, ako aj konkrétny stav našej spoločnosti. Voľný čas a jeho trávenie sa viaže v najširšom kontexte na základnú kategóriu bytia, na chápanie dobra i zla a osobnej angažovanosti v jednom i druhom smere. Nadmerné uplatňovanie organizovaného prvku je vo výchove nežiaduce, pretože dochádza k fyzickému i psychickému úniku detí z výchovného procesu. Musím tiež upozorniť, že i neorganizovaný voľný čas, ktorý je protiváhou organizovaného využitia voľného času, môže byť zdrojom negatívnych vplyvov, pretože deti v tomto veku sú maximálne ovplyvniteľné a nesúdné z hľadiska svojho rozhodovania. Preto je nesmierne dôležité, aby deti v mladšom školskom veku mali vytvorené čo najvhodnejšie podmienky potrebné z hľadiska ich mnohostranného rozvoja. V súčasnosti dostávajú naše deti nekonečné množstvo rôznych podnetov a informácií, ale zisťujeme, že i napriek tomu, prichádza k ich zovšedneniu, k oslabeniu ich detskej vnímavosti a kreativity, hraničiacej s nezaujmom alebo i s pasivitou.

Voľný čas detí mladšieho školského veku sústavne podlieha pravidlám a pedagogickým názorom ustálených nami - dospelými. Zásady, normy správania určuje škola, rodina a makrosvet detí. Dieťa si v tomto období ešte neorganizuje svoj voľný čas, pretože je ešte nesamostatné a rodičia mu vyberajú výhodné mimoškolské aktivity - i bez súhlasu, - v základných umeleckých školách alebo v športových oddieloch a pod. Výber činností v školskej družine je podstatne jednoduchší, pretože sa deje bez účasti rodičov a často sa stáva, že dieťa si vyberie úplne inú záujemovú činnosť, čím pripraví aj moment prekvapenia v rodine.

Pretože v súčasnosti sa vo voľnočasových aktivitách a v mimoškolskej práci viac využíva činnosť učenie a komunikácia medzi dieťaťom a dospelým, vyplývajú nám tieto základné princípy:

- a) sloboda rozhodovania,
- b) vzdelávacia orientácia,
- c) sociálna integrácia,
- e) možnosť spolupráce so špičkovými odborníkmi,
- f) postupná a pozvoľná účasť a spolupráca.

Tieto by sa mali plánovať a vyvíjať na základe identifikácie žiackych potrieb a záujmov a koncentrovať ich do záujemových skupín, pretože aktivity v kolektívoch umožňujú seberealizáciu, sebaoprotvrdenie, formujú vzťahy priateľstva, zodpovednosti za seba a druhých, kladné povahové vlastnosti, prosociálne správanie, empatiu, ako aj životné postoje a hodnotovú orientáciu. Organizátori voľnočasových aktivít spolu s deťmi i rodičmi by mali najprv:

- zistiť záujem o určitý druh tvorivých činností,
- uskutočniť niekoľko podujatí v danej oblasti a vyvolať záujem,
- poukázať na význam daného druhu aktivít pre rozvoj osobnosti, a tým aj na ich spoločenský význam,
- rozvíjať tvorivú činnosť v kolektíve formovaním atmosféry priateľstva, kolektivismu, radosti z dosiahnutých výsledkov,
- prezentovať, popularizovať a oceňovať výsledky tvoriacej činnosti kolektívu.

Preto má systém výchovy vo voľnom čase za cieľ napomáhať rozvoju tých stránok osobnosti detí, ktoré majú rozhodujúci význam pre výchovu k samostatnosti, angažovanosti, vytváraniu návykov na vhodné využívanie voľného času, a to tak v čase školskej dochádzky, ako aj v budúcom živote. Problematiku správneho využívania voľného času detí považujeme v súčasnosti za veľmi aktuálnu. Preto sme so študentmi PdFUK v rámci pedagogickej praxe uskutočnili výskum na 4 základných bratislavských školách, kde respondentov tvorili žiaci tretích a štvrtých ročníkov. Druhú skupinu výskumnej vzorky tvorili vychovávatelia v školských družinách a učitelia 1. stupňa základnej školy. Tretiu skupinu tvorili rodičia žiakov. Vo výskume sme zvolili metódu riadeného rozhovoru a metódu nepriameho získavania faktov, dotazníku.

Z uvedeného výskumu vyplýva zarážajúci fakt, že obrovská väčšina žiakov týchto ročníkov trávi svoj voľný čas s kamarátmi na sídlisku - 78,3 %, čo je podmienené spontánnym, samostatným výberom aktivít. 13,1 % žiakov trávi svoj voľný čas doma pozeraním televízie, menej už čítaním kníh a časopisov.

Ako najpríjemnejšie chvíle svojho dňa hodnotí prácu v mimoškolských aktivitách iba 8,7 % žiakov. Aktivity v školskej družine úplne uspokojujú len 16% oslovených žiakov, ktorí obľubujú telovýchovno-rekreačné činnosti. Čiastočne uspokojujú len 8% opýtaných žiakov, neuspokojujú 4 %. Pri práci s touto vzorkou sme zistili, že až 72 % žiakov nenavštevuje ŠD. Zo záujemových aktivít obľubuje tieto činnosti len 50 % opýtaných a zapisaných žiakov, 33,3% dáva prednosť činnostiam podľa vlastného výberu alebo výberu rodičov.

Z dotazníka určeného vychovávateľom sme zistili, že aktivity v ŠD považuje za čiastočne uspokojivé len 52,3 % respondentov, čo vyplýva z obmedzovania ich kreatívnej činnosti a nedostatku financií, ako aj obmedzovanie priestoru na areál školy a ihriska. Za prioritné aktivity považuje v ŠD iba 21 % respondentov. Podľa výskumnej vzorky sme zistili, že prevažujú telovýchovno-rekreačné aktivity 43,5 %, tvorivé tvoria 34,7 %, oddychové len 13,2 % a najmenej prevládajú aktivity v príprave na vyučovanie 8,6 %, pretože si ich rodičia neželajú.

Ďalej z uvedeného výskumu vyplýva nový fakt, že umiestnenie dieťaťa mladšieho školského veku pokladá za zbytočné až 44,5 % opýtaných rodičov, čo odôvodňujú zvýšenými poplatkami za stravnú jednotku

(13 Sk) a mesačný poplatok za pobyt v ŠD (150 Sk). Pri tom 39,2 % oslovených rodičov považuje umiestnenie svojho dieťaťa v ŠD za nevyhnutné. 16,7 % opýtaných rodičov kladne hodnotí výchovnú stránku v činnosti ŠD. Na otázku, aké mimovyučovacie aktivity v ŠD považujú za dôležité, odpovedali respondenti nasledovne: záujmové 54,3 %, rekreačno-oddychové 29,2 %, výchovno-vzdelávacie 16,7 %.

V rodinách organizuje voľný čas detí 41,7% respondentov (občasná návšteva kina, divadla, rôznych kultúrnych akcií), 29,2 % organizuje voľný čas svojho dieťaťa (krúžky, športové aktivity, ZUŠ). Neorganizuje už 29,2%, pretože chcú, aby si deti doma oddýchli. Výskumom sme zistili veľmi závažný fakt, že naši žiaci nevedia racionálne využívať svoj voľný čas. Pod racionálnym využívaním voľného času chápajú len spontánne, neorganizované činnosti, bez kontroly dospelých.

Väčšina týchto žiakov nenavštevuje školskú družicu,

čiže ich voľný čas závisí od organizovanosti rodičov alebo seba samých. Za dominantné problémy považujú naši respondenti - rodičia, nedostatok financií, nedostatok času, stresy, zdravotné problémy a nezamestnanosť, čiže výchova detí sa posúva do druhoradej roviny, čo nám nemôže byť ľahostajné.

V súčasnosti, keď individualita osobnosti každého dieťaťa je na poprednom mieste, musíme pozitívne organizovať voľnočasové aktivity my - pedagógovia, bez účasti rodičov a pomaly i bez účasti detí. Preto by sa mal náš spoločný cieľ zamerať na racionálne usmerňovanie, organizovanie voľného času detí tak, aby činnosti nemali len pasívny charakter, ale aby sa rozvíjali spoločensky prospešné, najmä tvorivé aktivity, ktoré, ako nám ukazuje náš výskum, sú nedocenené. Je nevyhnutné, aby sa pre nich a spoločne s nimi pripravovali a uskutočňovali mnohostranné, pestré a zaujímavé činnosti, ktoré formujú a rozvíjajú ich osobnosť už od najútlejšieho veku.

Literatúra:

Manniová, J.: *Inovujeme prácu, ale neublížime deťom*. Učiteľské noviny, 43, 1993, č. 31.

Schelsky, W.: *Strukturwandlungen der Familie in ihrer Bedeutung für die Erziehung*. In: *Vorschulerziehung-Dokumentation*. Freiburg im Breisgau 1987.

Schwartz, K.: *Já, ty, my*. Praha, ÚKVČ 1983.

Tamášová, V.: *Podmienky života mládeže v Bratislave*. Rodina a škola, 1994, č. 3.

Summary: *The author points out the importance of leisure time in upbringing of children. She focuses on ways how children spend it and presents results research among 3 and 4 year of basic school children.*

Perspektívy ďalšieho vzdelávania učiteľov v západnej Európe

S. N. de Jesus, Universidade de Coimbra, Portugalsko

Anotácia: *Význam ďalšieho vzdelávania učiteľov podľa popisných modelov. Potreba podpory motivácie k vyučovaniu a skupinovej práce učiteľov pri riešení ich profesionálnych problémov.*

KLúčové slová: *ďalšie vzdelávanie učiteľa, popisný model, vzor zmeny, analýza profesionálneho vývoja učiteľa, motivácia učiteľov k vyučovaniu, skupinová práca, sebadôvera učiteľa*

Ďalšie vzdelávanie učiteľov zohráva v súčasnosti veľmi dôležitú úlohu v procese realizácie vzdelávacích reforiem v európskych krajinách.

Majúc na pamäti popisné modely výcvikových učiteľov, myslíme si, že ďalšie vzdelávanie sa musí vyvíjať podľa "vzoru zmeny" a "vzoru riešenia problémov". Tento spôsob by mal prispieť k inovácii vzdelávania a k vyriešeniu konkrétnych problémov, s ktorými sa učiteľia stretávajú v ich každodennom profesionálnom živote.

Ak toto všetko zoberieme do úvahy, rozoznávame dva veľké okruhy, v ktorých by malo spočívať ohnisko výcviku ďalšieho vzdelávania učiteľov: Je to **motivácia učiteľov a skupinová práca učiteľov**. Obidva tieto okruhy prispievajú k osobnému a profesionálnemu vývoju učiteľov.

Vzdelávanie učiteľov podľa popisných modelov

Hlavným záujmom európskych krajín bolo

až do konca 70-tych rokov rozšírenie a zdokonalenie systému povinného školstva. Preto sa zvýšil počet škôl, študentov, ale aj učiteľov. Dnes sa však kladie dôraz na kvalitu vyučovania. Viacerí autori považujú vzdelávanie učiteľov za jednu z hlavných otázok, ktorá má značný vplyv na kvalitu vyučovania. Vďaka tejto skutočnosti plnenie reforiem vzdelávacích systémov v európskych krajinách závisí priamo od zapojenia sa učiteľov do ich realizácie.

Pokiaľ ide o vzdelávanie učiteľov, môžeme rozlišovať dva okruhy vzdelávania: **pregraduálne vzdelávanie**, určené pre budúcich učiteľov, a **ďalšie vzdelávanie** pre učiteľov z praxe. Je preto samozrejmé, že tieto dva odlišné okruhy vzdelávania by mali mať aj rôzne ciele a stratégie. V prvom prípade by sa mali budúci učiteľia stretnúť s perspektívou učiteľského povolania. Súčasne by mali získať prehľad o problémoch, ktoré vyplývajú

z ich profesijnej praxe v blízkej budúcnosti. Mali by si tiež objasniť svoje očakávania od tejto profesie a osvojiť si možnosti riešenia v budúcich problematických pedagogických situáciách v škole. V druhom prípade by mali učitelia z praxe analyzovať a diskutovať o praktických problémoch, ktoré sa priamo dotýkajú ich profesionálneho života.

Súčasne môžeme rozlišovať dve veľké oblasti týkajúce sa výcviku učiteľov. Prvú oblasť predstavuje **vzdelávací výcvik**, ktorý sa zameriava na predpokladané spôsobilosti, ktoré by mal učiteľ zvládnuť na univerzite. Druhá oblasť sa týka **špecifického výcviku**, ktorý musia učitelia absolvovať za účelom odovzdávania svojich vedomostí študentom. Výsledky rôznych výskumov (Jesus 1991) ukázali, že čím viac profesionálnych skúseností majú učitelia, tým užitočnejší je pre nich vzdelávací výcvik. Nie je to však možné aplikovať pre špecifický výcvik učiteľov. Výsledky ukazujú, že samotné profesionálne skúsenosti neumožňujú učiteľom naučiť sa, ako riešiť všetky svoje profesionálne problémy. Preto je potrebné, aby sa pokračovalo v ďalšom vzdelávaní učiteľov. Zdá sa, že špecifický výcvik nie je menej dôležitý ako výcvik pre budúcich učiteľov, pretože učitelia z praxe len zriedka pociťujú svoju nekompetentnosť v odovzdávaní svojich vedomostí študentom. Naopak štúdie o manažmente nedisciplíny ukazujú, že učiteľ si veľmi často môže uvedomovať nedostatok svojich zručností. Netýka sa to len používania stratégií počas vyučovania svojich študentov (ako treba vyučovať), ale týka sa to priamo aj vzťahov, ktoré si učiteľ vytvoril medzi sebou a študentmi (ako treba konať). Dúfame preto, že výskum v tejto oblasti bude aj naďalej pokračovať vo svojom vývoji a bude sa zameriavať na ďalšie vzdelávanie učiteľov na vzdelávacej úrovni.

Najskôr by som chcel poukázať na to, že výcvik učiteľov by sa mal chápať ako popisný a nie ako normatívny model. Normatívny model predpokladá, že existuje typické správanie a určité zručnosti "dobrých učiteľov". Normatívny model prispel k tomu, že pretrváva neustále porovnávanie osobných kvalít učiteľa s takými vlastnosťami, ktoré požadovala norma "dobrého učiteľa". Odborné sebahodnotenie učiteľov je výsledkom porovnávania podobností s normou "dobrého učiteľa". To pôsobí na učiteľov veľmi frustrujúco a vyčerpávajúco.

Bolo by potrebné, aby sa výcvik učiteľov chápal ako opisný model (Esteve 1992), pretože **existuje množstvo spôsobov na to, ako sa stať dobrým učiteľom**. Len v určitých špecifických situáciách sa môže učiteľ rozhodnúť podľa vlastného uváženia, ako má konať. Podľa Combsa, Bluma, Newmana a Wassa (1979), **dobrý učiteľ je predovšetkým jedinečnou osobnosťou, ktorá si osvojila najlepší spôsob na to, aby využila svoje osobné kvality**. Podľa tohto modelu by mal výcvik učiteľov podporovať sebapoznávanie a zvyšovať sebadôveru učiteľov.

Estrela (1991) rozlišuje dva základné prístupy pri výchove učiteľov: **Prvý sa týka charakteru vyučovania a dru-**

hý obsahu výuky. Obsah pregraduálneho vzdelávania je definovaný učebnými plánmi učiteľských prípraviek. Budúci učiteľ môže byť považovaný buď za objekt (podľa normatívneho modelu), alebo sa subjekt vzdelávania (podľa popisného modelu). Pri ďalšom vzdelávaní učiteľov by mal byť obsah vzdelávania otvorený. To v skutočnosti znamená, že učitelia by sa mali podieľať na tvorbe obsahu svojho vzdelávania. Mali by sa tu zohľadniť vlastné potreby učiteľov, ako aj ich skutočné profesionálne problémy.

Ďalšie vzdelávanie učiteľov by sa malo vyvíjať podľa **"vzoru zmeny"** (Fullan 1982), čo by umožnilo, aby sa do škôl dostalo viac kreatívnych a inovačných myšlienok. Rovnaký účinok by nastal vtedy, ak by vývoj pokračoval podľa **"vzoru riešenia problémov"**, čo by prispelo k riešeniu konkrétnych problémov, s ktorými sa učitelia stretávajú vo svojej každodennej praxi. Nemalo by sa to vyvíjať podľa **"prístupu k chybám"**, ktorý sa používa len na odstránenie chýb vo vzdelávacom procese. Ak zoberieme do úvahy zložitost učiteľského pôsobenia (máme na mysli tie činnosti, ktoré sa vyvíjajú a uskutočňujú v triede), môžeme povedať, že tu vždy existujú nejaké problémy, ktoré je potrebné riešiť. Preto by malo vzdelávanie pomôcť učiteľom chápať a riešiť ich skutočné profesionálne problémy.

Ďalšie vzdelávanie učiteľov by sa malo považovať za spôsob profesionálneho vývoja. Možno ho tiež chápať ako spôsob učiteľovho vnímania vlastných schopností, čo v konečnom dôsledku prispeje k jeho osobnému a profesionálnemu rastu. Nemal by sa považovať len za spôsob, akým možno získať certifikát, ktorý je potrebný pre kariérový postup každého učiteľa.

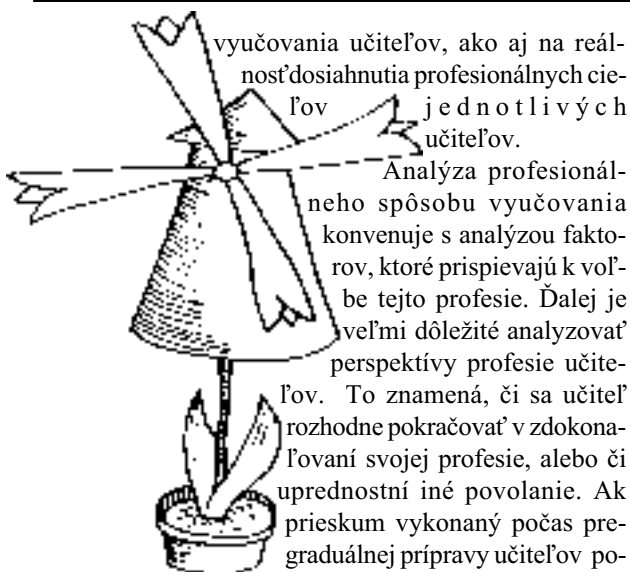
Ak zoberieme do úvahy popisný model, ktorý je zameraný na riešenie skutočných problémov, zistíme, že nepretržité vzdelávanie učiteľov by si malo všímať dva hlavné okruhy: motiváciu učiteľov k vyučovaniu a skupinovú prácu učiteľov.

Prístupy v ďalšom vzdelávaní učiteľov

Podpora motivácie k vyučovaniu

Jedným z hlavných problémov v školách v súčasnosti je nedostatok motivácie učiteľov (Jesus a Abreu, 1994). Táto skutočnosť má obyčajne vážne následky, čo sa týka napr. motivácie študentov, aby si svedomito vykonávali svoje školské úlohy, ďalej uskutočňovania vzdelávacích reforiem, ako aj spokojnosti učiteľov so svojím povoláním (Reyes 1990).

Existuje veľa učiteľov, ktorí si vybrali svoje povolanie preto, lebo veria idealistickým predstavám o vyučovaní. Rovnako podliehajú idealistickým predstavám o vzájomných vzťahoch medzi učiteľom a študentmi, čo má veľmi málo spoločného so skutočnými podmienkami v školách. Zásahy do vzdelávacieho procesu by sa mali zamerať na stabilizáciu profesionálneho spôsobu



vyučovania učiteľov, ako aj na reálnosť dosiahnutia profesionálnych cieľov je dno tli v ý c h učiteľov. Analýza profesionálneho spôsobu vyučovania konvenuje s analýzou faktorov, ktoré prispievajú k voľbe tejto profesie. Ďalej je veľmi dôležité analyzovať perspektívy profesie učiteľov. To znamená, či sa učiteľ rozhodne pokračovať v zdokonaľovaní svojej profesie, alebo či uprednostní iné povolanie. Ak prieskum vykonaný počas pregraduálnej prípravy učiteľov ukazuje na nízku motiváciu k vyučovaniu, je potrebné, aby sa učiteľom ukázala možnosť opustenia svojej profesie. Tým sa im umožní objaviť ďalšie profesie a znášať prípadné následky tejto voľby. Táto stratégia sa používa v manažmente kariéry a umožňuje učiteľom stretnúť sa s realistickejším hodnotením rôznych profesií. Učiteľ musí vedieť hodnotiť charakteristiky a možnosti iných profesií. Výsledkom toho je, že sa môže rozhodnúť, či opustí učiteľskú profesiu a začne uskutočňovať iné plány s cieľom nájsť si inú profesiu, alebo sa rozhodne, že povolanie učiteľa je pre neho tou najlepšou voľbou. Učiteľ v tomto prípade získa pozitívnejší a optimistickjší postoj k svojmu povolaniu.

Predpokladajme napr., že učiteľ biológie by rád pracoval v potravinárskom priemysle, kde by mal možnosť venovať sa výskumným činnostiam. Je však celkom možné, že si neuvedomuje, že toto povolanie mu neumožňuje rozvíjať také množstvo medziľudských vzťahov ako to predchádzajúce. Pritom môže ísť o učiteľa, pre ktorého vzťahy s ostatnými ľuďmi sú veľmi dôležité. Ďalej musia analyzovať obmedzenosť výrobných programov tohto priemyselného odvetvia. Príslušný druh priemyslu môže byť vzdialený od jeho bydliska a on nechce opustiť svoju rodinu. V tomto prípade učiteľ vidí, že nemá význam pokračovať vo "fantazírovaní" o povolaní výskumného pracovníka, ale radšej sa zameria na prehodnotenie potenciálnych cieľov v terajšom povolaní učiteľa. V inom prípade sa učiteľ pôvodne zamýšľal nad tým, že opustí učiteľskú profesiu z dôvodu nízkeho zárobku. Tento učiteľ však môže začať prehodnocovať svoj postoj k zárobku a môže si uvedomovať stabilitu svojho povolania. Je si vedomý tej skutočnosti, že pri dobre platených profesiách existuje väčšia profesionálna súťaživosť a mobilita, ktorá znižuje záruku tohto povolania.

Podpora skupinovej práce učiteľov

Komunikácia alebo vzájomné vzťahy medzi učiteľmi patria k hlavným obsahom ďalšieho vzdelávania

učiteľov. Skupinová práca učiteľov môže byť zameraná nielen na obsah učebných osnov, keď sa učitelia stretávajú s cieľom analyzovať plnenie učebných programov. Učitelia tých istých ročníkov sa môžu pravidelne stretávať napr. za účelom objektívnej klasifikácie vedomostí svojich študentov.

V súčasnosti nemá význam klásť veľký dôraz pri školskom vzdelávaní na obsah učebných osnov. Učitelia sa stretávajú aj s novými problémami, akými je napríklad disciplína študentov (Jesus 1991). Ale pre mnohých učiteľov je diskusia o disciplíne študentov stále tabu. Títo učitelia uprednostňujú to, že sa radšej skrývajú za "maskou" normatívneho modelu, pričom sa snažia ukázať svojim kolegom obraz "dobrého" učiteľa. Izolovanosť, zábrany a rutinné činnosti sú najnápadnejšími charakteristikami vyčerpanosti a opotrebovania učiteľov (Esteve 1992). Na druhej strane existuje veľa učiteľov, ktorí diskutujú o nedisciplinovanosti svojich študentov, ale takým spôsobom, že len lamentujú, obviňujú a kategorizujú študentov. Tento spôsob posudzovania a konania im nedovoľuje riešiť profesionálne problémy, s ktorými sa učitelia dnes stretávajú. Sú to problémy napr. straty motivácie a trestania študentov.

V oblasti pedagogickej psychológie sa každý učiteľ pokúša riešiť svoje vlastné problémy na základe vlastného úsudku, pričom neberie veľmi do úvahy názory svojich kolegov. Komunikácia medzi učiteľmi by bola jedným z možných spôsobov (alebo aj prekážkou v prípade, že neexistuje) na to, ako zapojiť učiteľov do profesionálneho vývoja a ako dosiahnuť uspokojenie učiteľov. Učitelia by mali byť schopní komunikovať úprimne, aby mohli poukázať na svoje vlastné ťažkosti a obavy, aby mohli analyzovať svoje vlastné postupy a postoje, aby sa mohli podeliť o svoje profesionálne skúsenosti a nakoniec, aby mohli určiť spoločné stratégie na vyriešenie ich profesionálnych problémov.

Z toho vyplýva, že učiteľ nie je len prostriedkom na prenos obsahu učebných osnov, ale je aj osobou, ktorá má svoje vlastné profesionálne ciele a ktorá hľadá svoje profesionálne uspokojenie v tomto povolaní. Komunikácia medzi učiteľmi sa môže vysvetľovať aj ako spôsob chápania nových vyučovacích postupov, očakávaní, ako aj väčšej profesionálnej motivácie. Pedagóg, ktorý vyučuje učiteľov, by mal postupovať podľa tohto modelu a mal by podporovať a koordinovať komunikáciu medzi učiteľmi v školách.

Vývojový spôsob vzdelávania učiteľov

Žijeme v historickej dobe, ktorú môžeme charakterizovať ako obdobie neustálych psychologických zmien. Dnešná škola už nie je miestom, ktoré sa využíva len na odovzdávanie a prijímanie encyklopedických vedomostí. Aby sme sa mohli vysporiadať s novými požiadavkami učiteľskej profesie, je potrebné získať pocit vlastnej kompetencie. Hlavnými cieľmi pri ďalšom vzde-

lávani učiteľov by malo byť rozvíjanie schopnosti učiteľov a zvyšovanie ich spokojnosti s povoláním učiteľa.

Treba však pripomenúť, že nepretržité vzdelávanie štyroch miliónov učiteľov v Európskom spoločenstve poukazuje na niektoré rozdiely týkajúce sa vzdelávacích systémov jednotlivých krajín. Zdá sa však, že účasť učiteľa na ďalšom vzdelávaní, ako aj skupinová práca učiteľov zabezpečí ochotu týchto učiteľov vyskúšať si nové stratégie a postupy, ktoré im budú predstavené vo vzdelávacích výcvikoch.

Ďalšie vzdelávanie učiteľov by sa nemalo pova-

žovať za neorganizované stretnutia učiteľov, čo je charakteristické pre normatívne modely, ktorých sa učitelia zúčastňujú len za účelom rozvíjania vlastných učebných osnov. Naopak, ďalšie vzdelávanie učiteľov si vyžaduje určitú kvalitu a malo by poskytovať odpoveď na skutočné potreby učiteľov. Hlavný dôraz by sa mal klásť pritom na podporu väčšej sebadôvery a vyššieho hodnotenia vlastných profesionálnych schopností učiteľov. Len tento spôsob vzdelávania učiteľov môže prispieť k inovácií vzdelávacieho procesu. Rovnako môže prispieť k osobnému, ako aj k profesionálnemu vývoju učiteľov.

Literatúra:

Combs, A., Elume, R., Newman, A., Wass, H.: *Claves para la formación de los profesores*. Madrid, Editorial Magisterio Español 1979

Esteve, J.M.: *O mal-estar docente*. Lisboa, Escher 1992.

Fullan, M.: *The Meaning of Educational Change*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education Press 1982.

Jesus, S.N.: *Intrinsic and Extrinsic Motivational Objects in Teachers and Future Teachers*. Braga, *Proceedings of XIV ISPA Colloquium* 1991.

Jesus, S.N.: *Teachers and Future Teachers Motivation and Professional Fulfilment*. Lisboa, 18 th ATEE Conference 1993.

Jesus, S.N.- Abreu, M.V.: *Study of Teachers Motivation to Motivate Students by the Theory of Planned Behavior*. Madrid, 23 rd International Congress of Applied Psychology 1994.

Reyes, P.: *Individual Work Orientation and Teacher Outcomes*. *Journal of Educational Research*, 83, 1990.

Summary: *The author thinks, that inservice training must be developed according to the "change paradigm" and the "problem-solving paradigm", in such a way on to contribute to the educational innovation and to the resolution of concrete problems that teachers face in their professional lives.*

Proces tvorby učebných osnov osemročného gymnázia pre anglický jazyk

J. Medvecký, Metodické centrum Banská Bystrica

Anotácia: *Problematika tvorby nových osnov. Popis vzniku a priebehu realizácie projektu. Charakteristika výsledného dokumentu. Ďalší postup po zavedení osnov do praxe.*

Kľúčové slová: *projekt osnov, charakteristika procesu tvorby, analýza situácie, formulácia cieľov, špecifikácia cieľov, štruktúra programu, dynamický prístup*

Problematika tvorby osnov v etape transformácie našej spoločnosti je náročný proces, narážajúci na množstvo problémov.

Po starom už robiť nechceme a po novom často nevieme ako. Historicky možno hodnotiť vývin u nás asi ako:

prvé obdobie - pozeranie na Západ a snahy prebrať ich osvedčené programy,

druhé obdobie - snaha adaptovať tieto programy, aby lepšie vyhovovali našim podmienkam,

tretie obdobie, v ktorom sme, aspoň dúfam, teraz - tvorba vlastných projektov na základe širokých teoretických poznatkov a najlepších praktických skúseností tak, aby vyhovovali čo najlepšie rýchle sa vyvíjajúcim požiadavkám nepretržite sa meniacej doby.

V júli 1995 schválilo Ministerstvo školstva nové osnovy anglického jazyka. Čo všetko predchádzalo tomuto počínaniu? S otvorením spoločnosti sa významne zmenilo postavenie vyučovania cudzích jazykov. Staré osnovy okamžite prestali vyhovovať. Po spomínanom období

anarchie, keď sa nezriedka uplatňovali dokonca názory, že netreba žiadne osnovy, stačí učiť podľa kvalitných zahraničných učebníc, vznikla potreba tvorby nových. Dlhú však zostávalo nevyriešenou otázkou, aké majú byť a v neposlednom rade, kto ich vytvorí.

Podnet vzišiel z Celoslovenskej konferencie Metodických centier v máji 1994 na Donovaloch, kde metodici cudzích jazykov svorne konštatovali, že situácia vo vyučovaní cudzích jazykov je chaotická a potreba osnov je veľmi silná, avšak inštitúcie poverené tvorbou osnov z minulosti už neexistujú, resp. sú nefunkčné. Ako najakútnejší sa ukazoval problém osemročných gymnázií.

Na základe týchto konštatovaní kabinet anglického jazyka inicioval projekt osnov. Po schválení a získaní poverenia MŠ nastala náročná práca. Popri iných povinnostiach metodikov bolo treba zabezpečiť množstvo úloh súvisiacich s tvorbou osnov a zároveň dodržať náročné časové i finančné limity. Bolo sa treba i veľa učiť, pretože chýbali predchádzajúce skúsenosti s týmto typom práce.

Charakteristika procesu tvorby osnov

Prvou fázou realizácie vlastného projektu bol výber autorského kolektívu. Zámerom bolo vybrať predovšetkým ľudí z praxe, schopných a ochotných spolupracovať na projekte, ktorého výsledok budú sami v praxi využívať. Formou informácie v Učiteľských novinách a prostredníctvom regionálnych metodikov bola oslovená široká učiteľská verejnosť. Následne vznikol autorský kolektív zachytávajúci škálu učiteľov od základnej školy, cez osemročné a štvorročné gymnáziá až po pedagogické fakulty. Členmi kolektívu boli i skúsení zahraniční lektori pôsobiaci v British Council na Slovensku už viac rokov a veľmi dobre poznajúci situáciu vo vyučovaní angličtiny. Ukázalo sa, že skupina nadšencov sa nezaobíde bez skúseností a pevného teoretického zázemia, a preto bol prizvaný, vďaka pomoci British Council, Dr. David Newby z Univerzity v Gratzu, ktorý je spoluautorom rakúskych a slovínskych osnov.

Súbežným krokom bola analýza stavu a potrieb vyučovania. Na gymnáziá išli dotazníky zisťujúce základné informácie o charaktere vyučovania, počte hodín, učebniciach a kvalifikovanosti učiteľov. Analýza ukázala značnú rôznorodosť (eufemizmus pre rozdiely v kvalite), rozdiely v počte hodín, v používaných učebniciach a veľkú neujasnenosť - prakticky neexistenciu cieľov.

Časové a finančné možnosti obmedzili počet stretnutí autorského kolektívu na tri (každé trojdňové počas víkendov). V ich priebehu bolo teda nutné formulovať koncepciu a základnú štruktúru programu, ktorú bolo možné v medziobdobiach korigovať, meniť a dopĺňať tak, aby výsledok urýchlil postup práce na ďalšom stretnutí.

Analýza situácie sa stala východiskom pre vlastnú tvorbu osnov. Vyplývalo z nej, že výsledkom by mal byť program, ktorý:

- bude zohľadňovať rôznu hodinovú dotáciu, použitie rôznych učebníc, rozdiely v kvalifikovanosti a skúsenosti učiteľov, ale i rôznorodosť skupín žiakov a rôzne štýly vyučovania a učenia sa,
- bude základným zdrojom informácie pre všetkých učiteľov, podporí menej skúsených, ale zároveň čo najmenej obmedzí tvorivých učiteľov,
- umožní koherentný progres žiaka od prímky po oktávu formuláciu cieľov, ich špecifikáciou a naznačením optimálnych postupov ich realizácie,
- bude dostatočne flexibilný pre prijímanie nových požiadaviek rýchlo sa vyvíjajúcej spoločnosti.

Po takejto identifikácii potrieb nastala fáza ich transformácie do funkcií a cieľov vyučovania angličtiny na osemročných gymnáziách.

Autori osnov chceli, aby čo najviac učiteľov vedelo o ich práci a malo možnosť sa k nej vyjadriť, prípadne prispieť svojimi názormi a skúsenosťami.

Preto opätovne informovali prostredníctvom článku v Učiteľských novinách o práci na osnovách a žiadali o podnety a spoluprácu. Neozval sa nikto, a pretože autori považovali za veľmi dôležité pracovať s čo najširšou spätnou väzbou, Metodické centrum v Banskej Bystrici usporiadalo ešte pred záverečným stretnutím autorského kolektívu seminár o osnovách, aby bolo možné prípadné pripomienky zapracovať do dokumentu. I keď ani tento seminár nespĺnil očakávanie, predsa len z neho vyplynulo niekoľko podnetov, ktoré mohli byť použité. Seminár potvrdil, že je potrebné vytvoriť ucelený program na vyučovanie angličtiny čo najskôr.

Po dokončení základného dokumentu bolo treba vytvoriť jeho slovenskú verziu. Ukázalo sa, že je to práca oveľa náročnejšia, ako sa pôvodne predpokladalo. Projekt nekalkuloval s ďalším stretnutím, a preto bolo rozhodnuté požiadať členov o vytvorenie a poslanie písomného prekladu jednotlivých častí. Tento postup sa však ukázal ako značne retardačný. Popri termínových ťažkostiach narazil na problém nejednotnosti, predovšetkým v oblasti prekladu odbornej terminológie, a vyžiadal značné úsilie pri redigovaní.

Charakteristika osnov

1. časť

Hlavný cieľ celého programu bol stanovený ako poskytnutie nástroja - prostriedku na dosiahnutie cieľov žiakov v osobnom živote a v oblasti profesijného uplatnenia a pochopenie štúdia jazyka ako celoživotného procesu, na ktorý boli štúdiom na osemročnom gymnáziu pripravení tak, že v ňom dokážu úspešne samostatne pokračovať aj bez pomoci učiteľa. Špecifikácia cieľov vo vzťahu k metodológii umožnila vytvoriť štruktúru čiastkových cieľov pomáhajúcich dosiahnuť hlavný cieľ.

Aby bolo možné stanoviť objektívne merateľné výstupy a prostriedky hodnotenia, ciele boli špecifikované pre dva hlavné výstupy - prvý, čiastkový, po absolvovaní kvarty, druhý, záverečný, po oktáve.

2. časť

V druhej časti osnov sú podrobnejšie opísané niektoré základné metodologické postupy odporúčané na dosiahnutie cieľov pre jednotlivé zručnosti (posluš, ústny prejav, čítanie a písanie) a študijné stratégie, osobitne pre prímku - kvartu a kvintu - oktávu.

3. časť

Táto časť stručne charakterizuje miesto a základné spôsoby vyučovania gramatiky.

4. časť

Osnovy boli vytvorené v spolupráci s anglickými lektor-

mi, a preto pracovným jazykom bola angličtina a aj základný dokument bol vytvorený najskôr v angličtine. Autori osnov vychádzali z predpokladu, že angličtinu vyučujú a budú u nás vyučovať aj zahraniční lektori, a preto treba zahrnúť do výsledného dokumentu aj anglickú verziu.

5. časť

Táto časť obsahuje škálu gramatických štruktúr, ktorú majú žiaci osemročných gymnázií aktívne ovládať. Je v angličtine, i keď aj tu bol vytvorený paralelný slovenský preklad. Z časovo-technických príčin sa ho však nepodarilo zahrnúť do dokumentu distribuovaného na gymnáziá.

6. časť

Hotový dokument prešiel posudzovaním odbornej komisie Štátneho pedagogického ústavu. Pozitívne treba hodnotiť vhodný výber recenzentov - najmä p. Takáčová svojimi fundovanými kritickými pripomienkami výrazne prispela k skvalitneniu osnov, najmä po kompozičnej a štylistickej stránke, ako aj prizvanie zástupcov autorského kolektívu na zasadanie komisie. Tak bolo možné pripomienky a návrhy bezodkladne spracovať a vďaka tomu stihnúť inak veľmi ohrozený termín, takže osnovy mohli byť v júli schválené Ministerstvom školstva.

7. časť

Schválením osnov a ich distribúciou sa začína práca s osnovami, ale nekončí sa práca na nich. Prvý školský rok by mal byť obdobím zoznámenia učiteľov s osnovami

a ich zaškolenia tak, aby ich vedeli správne využívať, ale aj obdobím intenzívneho monitorovania chýb a nedostatkov, ktoré sa môžu objaviť v praxi, a ich následného odstraňovania.

Na záver chceme konštatovať, že nové osnovy pre osemročné gymnáziá by mali byť moderným dokumentom, vychádzajúcim z analýzy potrieb praxe, opierajúcim sa o súčasné teoretické poznatky z tvorby pedagogických dokumentov. Autori sa snažili vyhnúť všetkým často kritizovaným nesprávnym prístupom k tvorbe osnov (najmä predmetovo-obsahovému imputovému, a informačno-kvantitatívnemu) a naopak, uplatniť najmä projektový a dynamický prístup, umožňujúci podporu tvorivej realizácie stanovených cieľov a pružnú reakciu na meniace sa požiadavky. Nemenej dôležité bolo i uplatnenie outputového prístupu umožňujúceho objektívnejšie hodnotenie a štandardizáciu dosiahnutej úrovne vzdelania.

Prax ukáže, či nové osnovy skutočne takýmto dokumentom sú.

Jazyk

*Nedala si na jazyk
pozor jedna topánka,
zostala v nej vzápätí
iba táto poznámka.*

J. Bily

Literatúra:

Učebné osnovy osemročného gymnázia. Schválené MŠSR. 1995.

G. Rötling: Princípy pedagogického projektovania v riadení školy a v práci učiteľa. Pedagogické rozhľady, 3, 1994/95, 5.

Summary: The author describes the process of syllabus preparation for Eight year

Prvé merania účinnosti metodiky Brain Revive vo vyučovaní fyziky

I. Samák, Metodické centrum B. Bystrica

V minulom čísle Pedagogických rozhľadov vyšiel môj opis metodiky pod názvom K metodike vyučovania fyziky, v ktorom zároveň vyzývam i ďalších vyučujúcich fyziky k spolupráci s cieľom získať čo najviac výsledkov, a tým i objektívnejšie zhodnotiť účinnosť metodiky.

Samotné publikovanie metodiky sa z technických dôvodov značne oneskorilo. S aplikáciou som začal už od septembra 1994 a v dvoch triedach som postupoval podľa publikovaného návodu. Zverejňujem teraz prvé výsledky, čím, okrem iného, chcem reálne prezentovať i jednoduchosť vyhodnocovania výsledkov.

Vo vzťahu k publikovanej metodike bola zmena v tom, že metodiku som aplikoval nie v 2. a 3. štvrtroku, ale aj 1. a 4. štvrtroku. Tým sa vzťahy

$$P1 + x + y = P2$$

$$P3 + x + y = P4$$

menia na $P1 + x + y = P2$

$$P3 + x + y = P4$$

Prvou vybranou triedou bola nematuritná trieda 2.A, špecializácia obrábač kovov. Bola všeobecne známa ako najslabšia a najproblémovejšia trieda školy. Počas školského roku nik v triede nepribudol ani neodišiel, nedošlo k zmene triedneho profesora. Počet žiakov 23.

Výsledky (známky):

1. štvrtrok: 3, 4, 3, 3, 3, 4, 5, 2, 4, 5, 5, 4, 4, 3, 4, 3, 3, 5, 3, 4, 4, 3, 4

2. štvrtrok: 4, 4, 4, 4, 4, 4, 5, 2, 4, 5, 5, 5, 5, 5, 2, 3, 5, 5, 4, 4, 5, 3, 4

3. štvrtrok: 4, 5, 3, 3, 4, 4, 5, 3, 4, 5, 4, 5, 5, 5, 4, 2, 4, 5, 3, 5, 4, 5, 4

4. štvrťrok: 4, 5, 3, 2, 3, 4, 5, 2, 4, 4, 4, 4, 5, 4, 4, 3, 5, 5, 4, 5, 4, 4, 3

Známky v 4. štvrťroku sa počítajú do 30. 6., aby prepadávajúci mali ešte možnosť reparátov, čo som nezohľadnil.

Priemery: 1. štvrťrok - 3,69
 2. štvrťrok - 4,13
 3. štvrťrok - 4,13; $x - y = 4,13 - 3,69 = 0,44$
 4. štvrťrok - 3,91; $x + y = 3,91 - 4,13 = -0,22$

Ako z predchádzajúceho vieme, x je zlepšenie z dôvodu finišovania pred vysvedčením, y je zlepšenie spôsobené aplikáciou metodiky. O skutočné zlepšenie ide vtedy, ak vyjde pre x, y záporná hodnota, v opačnom prípade znamenajú zhoršenie vyučovacích výsledkov.

Riešenie hornej sústavy rovníc: $x = 0,11$
 $y = -0,33$

Môžeme počítat v percentách (%):

$$x_p - y_p = \frac{P2 - P1}{P2} \cdot 100\% = \frac{0,44}{4,13} \cdot 100\% = 10,6\%$$

$$x_p - y_p = \frac{P4 - P3}{P4} \cdot 100\% = \frac{0,22}{3,91} \cdot 100\% = -5,6\%$$

Z toho: $x_p = 2,5\%$
 $y_p = -8,2\%$

Ako teda vidieť, v tejto slabšej triede stimulovanie vyučovacích výsledkov známku na vysvedčení absentuje. Ide vlastne, i keď o veľmi malé, predsa len zhoršenie v 2. a 4. polroku.

Naopak, aplikácia metodiky znamená relatívne jasné zlepšenie (-8,2%). Dá sa usudzovať, že samostatná práca žiakov bola veľmi slabá, skôr podľahli vplyvu osobnosti vyučujúceho.

Druhá trieda bola jedna z najlepších: 2.E, mechanik - elektronik. Ide o štvorročné štúdium zakončené maturitou. Počet žiakov 37. Ani tu nenastala zmena žiakov. V závere školského roka (od apríla) sa vymenil triedny profesor.

Hodnotíme podobne ako pri predchádzajúcej triede.

Výsledky (známky):

1. štvrťrok: 2, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 1, 2, 2, 4, 3, 2, 3, 3, 3, 2, 3, 1, 2, 3, 3, 2, 2, 3, 3, 3, 3, 1, 2, 2, 3, 2, 3, 1, 2

2. štvrťrok: 2, 3, 3, 2, 3, 3, 4, 3, 3, 1, 4, 2, 4, 3, 3, 3, 3, 4, 3, 3, 1, 3, 3, 3, 2, 3, 3, 3, 2, 2, 2, 3, 2, 4, 1, 2

3. štvrťrok: 1, 2, 2, 3, 3, 4, 3, 3, 2, 2, 2, 2, 4, 2, 2, 4, 3, 3, 3, 2, 2, 2, 3, 4, 2, 3, 3, 3, 2, 2, 4, 2, 3, 2, 5, 1, 2

4. štvrťrok: 1, 2, 2, 1, 3, 4, 3, 3, 2, 2, 1, 2, 2, 4, 2, 2, 3, 3, 2, 3, 2, 1, 2, 3, 3, 2, 3, 2, 2, 1, 2, 2, 2, 3, 3, 4, 1, 1

Priemery:

1. štvrťrok: $P1 = 2,48$; $x - y = 2,7 - 2,48 = 0,22$
 2. štvrťrok: $P2 = 2,70$; $x + y = 2,27 - 2,62 = -0,35$
 3. štvrťrok: $P3 = 2,62$, teda: $x = -0,07$
 4. štvrťrok: $P4 = 2,27$ $y = -0,28$

Tu teda zlepšenie znamenalo i vplyv hodnotenia "na vysvedčenie", a tiež vplyv metodiky, ak ich vyčíslime v %:

$$x_p - y_p = \frac{0,22}{27} \cdot 100\% = 8,1\%$$

$$x_p + y_p = -\frac{0,35}{2,27} \cdot 100\% = -15,4\%$$

Riešením dostaneme: $x_p = -3,7\%$, $y_p = -11,7\%$.

Ako už bolo povedané, vždy nastane zlepšenie.

Zámerné som robil celý postup vyhodnocovaním ako praktickú prílohu k predchádzajúcej teórii.

Výsledky rozhodne nemožno preceňovať, pretože by sa žiadalo overiť ich v značne väčšom množstve prípadov, a tiež i inými osobami ako autorom.

Zdá sa však, že vplyv metodiky existuje a je citeľnejší ako napr. snaha žiakov zlepšiť si vyučovacie výsledky kvôli známke na vysvedčení!

Pobobne sa zdá, že vplyv metodiky je univerzálny na slabých i dobrých žiakov. I keď nie absolútne, rozhodne relatívne sa ukazuje, má väčší vplyv práve na žiakov so slabšími vyučovacími výsledkami.

Podobne ako predchádzajúce vysvetlenie a popis metodiky Brain Revive, i toto meranie by malo byť pomôckou a výzvou na zapojenie sa ďalších vyučujúcich, a tým na vytvorenie naozaj objektívneho zhodnotenia. Veľmi veľkou výhodou metodiky je to, že je nenáročná na akékoľvek neverbálne vybavenie, materiálne i časové, absolútne nenarušuje učebný plán, naopak, organicky sa do neho zapája a vždy smeruje k motivácii, k evokácii záujmu žiakov o riešenie fyzikálnych problémov.

Súbor evokačných otázok, ktorý Metodické centrum Banská Bystrica vydalo pod názvom Jednoduché riešenia v kvalitatívnej fyzike (1995), by mal byť záverom školského roku 1995/96 podstatne rozšírený a je plánovaná publikáciou MC v Banskej Bystrici.

Summary: The author continues in his article *Methodology of teaching Physics in which the BRAIN REVIVE method has been introduced*. He presents his first results gained by the application of this methodology in two classes. He states that by applying this method in the lower level classes the learning outcomes in the subject improved a lot. The autor shows the way how to evaluate results in applying the methodology.

Oprava: V minulom čísle sme v článku I. Samáka K metodike vyučovania fyziky nesprávne uviedli názov metodiky ako Brain Revive. Správny názov je **Brain Revive**. Ospravedlňujeme sa autorovi i čitateľom. Redakcia

O KONŠTRUKČNÝCH ÚLOHÁCH

P. Kršňák, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Anotácia: *Geometria ako najproblematickejšia časť školskej matematiky. Konštrukčné úlohy sú slovné úlohy. Triedenie konštrukčných úloh podľa počtu neznámych bodov je odvodené od triedenia rovníc podľa počtu neznámych. Iné triedenie konštrukčných úloh na polohové a nepolohové. Lokalizácia nepolohovej úlohy.*

KPúčové slová: *konštrukčná úloha, euklidovské konštrukcie, polohová a nepolohová úloha, lokalizácia*

Viacerí učitelia matematiky považujú geometriu za najproblematickejšiu časť školskej matematiky¹. S týmto názorom je možné súhlasiť. Do značnej miery tejto problematikosti pomáhajú i konštrukčné úlohy, ktorými sa budeme v článku zaoberať.

Konštrukčné úlohy majú nezastupiteľné miesto v školskej matematike. Okrem predností, ktoré uvádza napr. Hejný v už citovanej literatúre¹ na s. 327, treba spomenúť, že konštrukčné úlohy pomáhajú pestovať predstavivosť žiaka a učia ho metódam grafického prejavu, ktorý by sa mal vyznačovať istým stupňom estetickosti. Žiaľ, mnoho žiakov (študentov) má neestetický grafický prejav. Je to chyba školy alebo žiaka? Ak je to chyba školy, je potrebné pre túto činnosť vymedziť istý časový priestor a viacej do problematiky zainteresovať učiteľov, a to nie iba učiteľov matematiky, i iných predmetov, na ktorých sa žiaci (študenti) graficky prejavujú.

Konštrukčné úlohy spôsobujú väčšie starosti, ako úlohy iného druhu. Je viac príčin, prečo je tomu tak. Jednou z príčin je, že konštrukčné úlohy nie sú systematicky triedené, a preto nie sú prepracované metódy riešenia jednotlivých typov. Ďalšou príčinou je, že každá konštrukčná úloha je vlastne slovná úloha. Vieme, aké ťažkosti spôsobujú riešenia slovných úloh, hoci tu poznáme niektoré typové úlohy so zvláštnym obsahom, ako napr. úlohy o aritmetickom priemere, o zmesiach, o spoločnej práci, o rovnomernom pohybe, čo ale nevyčerpáva celú škálu slovných úloh. Je dobre známe, že každú slovnú úlohu začíname riešiť až vtedy, keď sa dôsledne oboznámime s jej obsahom a formulovanou otázkou (resp. otázkami). Postupne si uvedomujeme rôzne súvislosti a z nich vyplývajúce výpočty, aby sme mohli dať odpoveď na otázku (otázky) slovnej úlohy. Niečo podobné môžeme povedať aj o konštrukčnej úlohe. K jej riešeniu pristupujeme až vtedy, keď dokonale poznáme jej obsah a uvedomíme si, čo všetko je potrebné, aby sme našli jej riešenie, lebo riešenie konštrukčnej úlohy je deduktívna úvaha, ktorá má za cieľ vyhľadať isté geometrické objekty a tieto s pomocou vopred zvolených rysovacích nástrojov narysovať. Hovoríme, že rysujeme danými rysovacími prostriedkami a tými na našich školách je pravítko a kružidlo.

Rysovacie prostriedky (nástroje) nám slúžia na narysovanie určitých čiar, ktoré potom používame

pri konštrukciách. Tieto čiary voláme základné čiary a pre tzv. euklidovské konštrukcie sú to všetky priamky a kružnice, pričom:

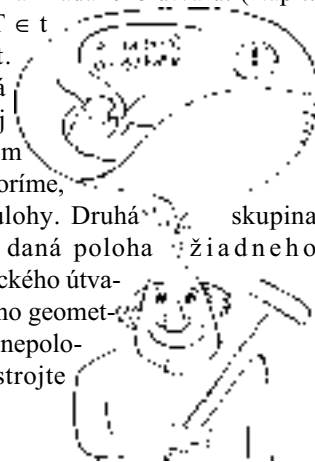
- priamku považujeme za zostrojenú, ak sú dané jej dva rôzne body,
- kružnicu považujeme za zostrojenú, ak je daný jej stred a jej polomer,
- bod považujeme za zostrojený, ak je spoločným bodom dvoch zostrojených, rôznych základných čiar.

Ak zostrojíme obrazec kombinovaním výkonov a, b, c, hovoríme, že sme ho zostrojili euklidovskými konštrukciami.

Je všeobecne známy tzv. klasický spôsob riešenia konštrukčnej úlohy, ktorý sa člení na štyri časti: rozbor, konštrukcia, dôkaz, diskusia. Existujú viaceré názory na zachovávanie tohoto postupu. Podľa Hejného³ sa za optimálny postup považuje ten, v ktorom riešiteľov diferencujeme a rozbor požadujeme od všetkých, a od vyspelejších aj dôkaz s diskusiou.

Existuje množstvo konštrukčných úloh, ktoré sa stávajú vyriešenými, ak zostrojíme napr. jeden bod, dvojicu, trojicu bodov... atď. (Naprv. v úlohe: Zostrojte trojuholník ABC, keď je dané $a = BC$, V_a , δ . Ak v tejto úlohe zostrojíme bod A, úloha je vyriešená. Iná úloha: Zostrojte lichobežník ABCD, keď je dané $a = AB$, α , β , uhlopriečka je inicidentná s bodom A. Ak v tejto úlohe zostrojíme body C, D, úloha je vyriešená. Z tohto hľadiska triedime konštrukčné úlohy podľa počtu neznámych bodov na úlohy s jedným, dvoma, troma ... atď. neznámymi bodmi. (Ide o analogické triedenie, ako je triedenie rovníc podľa počtu neznámych.)

Poznáme konštrukčné úlohy, keď ich určujúcimi prvkami je určená aj poloha hľadaného útvaru. (Naprv.: Daná je priamka t , bod $T \in t$ a bod B neležiaci na t . Zostrojte kružnicu k , ktorá sa dotýka priamky t v jej bode T a prechádza bodom B.) V tomto prípade hovoríme, že ide o tzv. polohové úlohy. Druhá skupina úloh je taká, že nie je daná poloha žiadneho bodu hľadaného geometrického útvaru a teda ani poloha samého geometrického útvaru. To sú tzv. nepolohové úlohy. (Naprv.: Zostrojte



¹ Hejný a kol.: *Teória vyučovania matematiky 2*, Bratislava, SPN 1990, s. 323.

² Vyšín a kol.: *Geometrie pro FF, I. Praha*, SPN 1965, s.

trojuholník ABC, ktorý je daný stranami a,b,c.) Pri nepolohových úlohách musíme najskôr umiestniť niektorý z daných prvkov (úsečku, bod, uhol, ...), a tým sa nepolohová úloha stáva polohovou. V tomto prípade hovoríme, že nepolohovú úlohu sme lokalizovali.

Tú istú nepolohovú úlohu je možné spravidla lokalizovať viacerými spôsobmi. Je potrebné uvedomiť si, že na lokalizácii závisí celý spôsob riešenia úlohy, hlavne rozbor úlohy. Ak chceme nájsť najvýhodnejší spôsob riešenia, musíme vyskúšať rôzne spôsoby lokalizácie. Uvedieme príklad konštrukcie trojuholníka, v ktorom

každý jeho určujúci prvok môže byť lokalizovaný, čím dostávame tri rôzne konštrukcie trojuholníka. Príklad: Zostrojte trojuholník ABC, ak je dané a, c, ν_c . Jeho tri spôsoby riešenia z dôvodu jednoduchosti neuvádzame.

Zo školskej praxe poznáme, že napr. ak určujúcim prvkom konštrukcie trojuholníka je niektorá jeho strana, tak obyčajne trojuholník je lokalizovaný touto stranou. Bolo by dobré, pokiaľ je to možné, upustiť od tohto návyku. Ďalej by bolo vhodné, ak v učebnici je riešená úloha s istou lokalizáciou, potom na vyučovacej hodine ju riešiť inou lokalizáciou a to, čo je napísané v učebnici, nechať na samostatné domáce preštudovanie.

Literatúra:

Hejný, M. a kol.: Teória vyučovania matematiky 2. Bratislava, SPN 1990.

Vyšín, J. a kol.: Geometrie pro FF I. Praha, SPN 1965.

Summary: In this article the author gives several reasons that cause difficulties in solving construction tasks. He lists ways of sorting these tasks according to the number of unknown points. This is illustrated by several concrete tasks.

POHLADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

System vzdelávania v Holandsku

Ivan Turek, Prešov

Anotácia: *Prehľad systému vzdelávania v Holandsku. Štatistické údaje o jednotlivých typoch škôl, ich financovaní i riadení.*

Kľúčové slová: *základné, špeciálne, stredné a vysoké školy, vzdelávanie dospelých, financovanie a riadenie škôl*

Holandské kráľovstvo (Koninkrijk der Nederlanden) s počtom obyvateľov 15,1 mil. a rozlohou 41 160 km² patrí medzi hospodársky najvyspelejšie krajiny sveta. Aj v oblasti vzdelávania (posudzovanej najmä podľa dosiahnutého vzdelania obyvateľov a financovania školstva) patrí Holandsko medzi najvyspelejšie krajiny sveta. Povinná školská dochádzka je vo veku 5 až 16 rokov. 16-roční žiaci, ktorí už nechcú navštevovať žiadnu školu, musia ale podľa zákona jeden rok povinne navštevovať 1 - 2 dni týždenne školu, kde sa venujú spravidla rôznym sociálnym aktivitám. Všetky druhy vzdelávania sú bezplatné. V Holandsku existuje sloboda vzdelávania, čo znamená, že každá fyzická alebo právnická osoba si môže založiť školu, určovať ciele, princípy, obsah i prostriedky (metódy, organizačné formy i materiálne prostriedky) vzdelávania v nej. Z toho vyplýva veľká rozmanitosť škôl, napr. 2/3 základných škôl sú súkromné (väčšinou katolícke a protestantské). Náklady na tieto neštátne školy hradí štát. Sloboda vzdelávania si vyžiadala potrebu štandardov, aby sa zabezpečila potrebná úroveň vzdelávania. Ministerstvo školstva určuje napr. pre stredné školy 15 základných vyučovacích predmetov, pre ktoré vymedzuje minimálny a maximálny rozsah vyučovacích hodín. 9 % obyvateľov Holandska tvoria imigranti - rôz-

ne etnické menšiny, deti ktorých v povinnom školskom veku majú nárok na bezplatné vyučovanie v materinskom jazyku o ich vlastnej kultúre, a to v rozsahu 5 hodín týždenne. Holandský systém vzdelávania možno rozdeliť do 5. úrovni:

- základné školstvo
- špeciálne školstvo
- stredné školstvo
- vysoké školy
- vzdelávanie dospelých

Základná škola (basisonderwijs) trvá 8 rokov a je určená pre deti vo veku 4 - 12 rokov. Je do nej začlenené aj predškolské vzdelávanie. Zodpovedá nášmu poslednému roku materskej školy a 1. stupňu ZŠ. Prvé 3 roky musí byť dĺžka vyučovania minimálne 480 hodín ročne, ale za tri roky spolu minimálne 2240 hodín. Vyučovanie v ročníkoch 4 - 8 musí mať dĺžku minimálne 1000 hodín ročne, pričom maximálny počet vyučovacích hodín denne môže byť 5,5. V Holandsku bolo v roku 1994 9443 základných škôl, ktoré navštevovalo 1,54 mil. žiakov a ktorých vyučovalo 82560 učiteľov. Na jedného učiteľa základnej školy pripadalo 18,7 žiakov. Na základnej škole žiaci nie sú známkovani, prechádzajú automaticky z triedy

do triedy. Žiak dostane prvýkrát vysvedčenie vo veku 12 rokov, a to na základe výsledkov dosiahnutých v celostátnych didaktických testoch.

Špeciálne školy. Podobne ako u nás sú určené pre duševne alebo telesne znevýhodnené deti. Môžu ich navštevovať deti vo veku 3 - 20 rokov. Takmer polovica z nich pokračuje v nejakej forme odborného vzdelávania. V ostatných rokoch silnie integrácia základných, stredných a špeciálnych škôl.

Stredné školy. V Holandsku existujú 4 druhy stredných škôl, vzdelávanie v ktorých možno rozdeliť na dve fázy, pričom I. fáza predstavuje ukončenie povinnej školskej dochádzky:

1. **Preduniverzitné vzdelávanie VWO** (voorbereidend wetenschappelijk) - 6-ročná príprava pre štúdium na vysokých školách. Uskutočňuje sa na dvoch typoch škôl: **Gymnasium**, na ktorom sa vyučuje celých 6 rokov jazyk latinský a grécky a ktoré môže byť zamerané na klasické vzdelanie alebo prírodovedné a matematické vzdelanie. **Atheneum**, na ktorom sa kladie dôraz na moderné cudzie jazyky, dejepis, zemepis, právo a ekonomiku.

2. **Vyššia všeobecnovzdelávacia stredná škola HAVO** (hoger algemeen voortgezet onderwijs). 5 ročná príprava žiakov na vyššie odborné vzdelanie (vysoké školy). Ročná príprava žiakov na vyššie odborné vzdelanie (vysoké školy). Absolventi môžu tiež postúpiť do 5. ročníka VWO.

3. **Nižšia všeobecnovzdelávacia stredná škola MAVO** (middelbaar algemeen voortgezet onderwijs) - štvorročná škola určená pre žiakov, ktorí majú záujem pokračovať v štúdiu na odborných školách alebo vstúpiť do učňovského pomeru. Absolventi tejto školy môžu tiež postúpiť do 4. ročníka HAVO.

4. **Nižšia stredná odborná škola LBO** (voorbereidend beroeps onderwijs) je štvorročná predprofesijná príprava žiakov, ktorí chcú po ukončení povinnej školskej dochádzky vstúpiť do učňovského pomeru, prípadne pokračovať v štúdiu na odborných školách. Má 4 zamerania: technické, ekonomické, služby a sociálna sféra, poľnohospodárstvo.

Do prvých (obyčajne troch) ročníkov všetkých vyššie uvedených typov stredných škôl je zaradených 15 spoločných základných vyučovacích predmetov, zabezpečujúcich stredné všeobecné vzdelanie. Na všetkých stredných školách je prvý ročník (tzv. prestupový ročník) zameraný na vyjasnenie si predpokladov a záujmu pre štúdium. Po jeho absolvovaní môže žiak prestúpiť na iný druh strednej školy. V ostatných rokoch narastá záujem o všeobecné vzdelanie a oddialenie rozhodnutia o výbere povolania, a preto počet uchádzačov o štúdium na LBO klesá a očakáva sa zánik tohto typu strednej školy. Veľká pozornosť sa venuje v Holandsku štúdiu cudzích jazykov. Napr. na HAVO (vyššia všeobecnovzdelávacia stredná

škola) sa povinne vyučujú 3 cudzie jazyky: anglický, nemecký a francúzsky. O výsledkoch vyučovania cudzích jazykov sa môže presvedčiť každý návštevník, keď sa môže dohovoriť takmer s každým Holanďanom nemecky alebo anglicky. V Holandsku sa používa desaťstupeňová škála na hodnotenie žiackych výkonov.

Žiaci základných i stredných škôl majú bezplatnú verejnú dopravu. Každý žiak dostáva ročný príspevok od štátu na zakúpenie učebných pomôcok vo výške 292 USD.

V roku 1994 bolo v Holandsku 1284 stredných škôl, ktoré navštevovalo 697000 žiakov a ktorých vyučovalo 94400 učiteľov. Na jedného učiteľa strednej školy pripadlo iba 7,4 žiakov. Ročný počet vyučovacích hodín sa pohybuje od 960 do 1280. Vyučovacia hodina má dĺžku 50 minút. Priemerný týždenný počet vyučovacích hodín je 24 - 32. Druhá fáza stredného vzdelávania sa uskutočňuje po ukončení povinnej školskej dochádzky, t. j. od veku 16 rokov. Žiaci VWO a HAVO pokračujú v dennom štúdiu na svojich školách. Absolventi MAVO a LBO si môžu vybrať z týchto 3 možností:

- štúdium na vyššej strednej odbornej škole
- učňovský pomer
- 1 rok povinne navštevovať 1 - 2 dni každý týždeň školu, kde sa venujú najmä sociálnym aktivitám.

Pre lepšie pochopenie prípravy na povolanie je potrebné vedieť, že v Holandsku existuje 5-stupňová kvalifikačná štruktúra:

1. stupeň - pomocný robotník (remeselník, predavač, čašník a pod.)
2. stupeň - samostatný robotník...
3. stupeň - vedúci robotník...
4. stupeň - technik, stredný riadiaci pracovník
5. stupeň - vedúci pracovník, mamažér, výskumný a vývojový pracovník a pod.

Vyššie stredné odborné školy MBO (middelbaar beroeps onderwijs) zodpovedajú našim SOŠ, ale s väčším rozsahom praktickej prípravy. Existujú 4 skupiny odborov: technické, ekonomika a administratíva, služby a zdravotníctvo, poľnohospodárstvo. Štúdium trvá 2 - 4 roky. Podľa dĺžky štúdia získava absolvent kvalifikáciu v 2. až 4. stupni.

Učňovské školstvo je koncipované na princípe duálneho systému (ako u nás do roku 1978). Učeň je považovaný za zamestnanca podniku, pre ktorý sa pripravuje a to na základe učebnej zmluvy. Odborný výcvik trvajúci 3 - 4 dni týždenne sa realizuje buď v podniku, s ktorým má učeň učebnú zmluvu alebo v združených učňovských strediskách. Teoretická príprava v rozsahu 1 - 2 dni týždenne sa realizuje na vyšších stredných odborných školách (MBO). Učňovská príprava trvá 2 - 4 roky a má 3 úrovne závislé od charakteru a náročnosti povolania:

Primárna príprava trvá 2 roky poskytuje základnú odbornú prípravu na povolanie, 2. kvalifikačný stupeň. Prístupná je všetkým záujemcom bez ohľadu na predchádzajúce vzdelanie. Zodpovedá našej príprave v 2-ročných učebných odboroch SOU.

Stredná úroveň prípravy rozširuje primárnu prípravu o 1 až 2 roky a zodpovedá našej príprave v 3-ročných učebných odboroch SOU. Umožňuje získať 3. kvalifikačný stupeň.

Vyššia úroveň prípravy trvá ďalší rok a umožňuje rozšíriť si kvalifikáciu pre náročnejšie povolania. Na rozdiel od predchádzajúcich sa realizuje popri zamestnaní, 1 deň týždenne.

V príprave na povolanie sa uplatňuje modulárny systém. Teoretické vyučovanie je širšie koncipované ako v SR. Učňovské školstvo je riadené Centrálnym národným orgánom pre učňovské školstvo (COLO) a odvetvovo prostredníctvom 30 národných centier, reprezentujúcich jednotlivé odvetvia hospodárstva. Veľká pozornosť sa venuje skúškam (teoretickým i praktickým), pričom skúšobné otázky pre určitý typ sú rovnaké pre celú krajinu. Teoretické vyučovanie financuje štát, odborný výcvik podnik, pre ktorý sa učeň pripravuje. Zamestnávateľia pridelujú na prípravu učňov a odborné vzdelávania zamestnancov 1 - 2 % objemu mzdových prostriedkov.

Vysoké školstvo sa delí na dva prúdy:

1. vysoké školy odborného zamerania (pedagogické, poľnohospodárske, technické, ekonomické, zdravotnícke, sociálne a umelecké). Štúdium na nich trvá 4 roky.
2. Univerzity - pregraduálne štúdium na nich trvá 4 roky, postgraduálne zamerané na vedeckú prípravu 2 i viacej rokov. V Holandsku je 14 univerzít, z toho 10 štátnych,

1 mestská a 3 súkromné. Na 100000 obyvateľov Holandska pripadá 2819 študentov na vysokých školách.

Vzdelávanie dospelých je zamerané na doplnenie všeobecného vzdelania, socio-kultúrne a rôzne záujmové aktivity, rekvalifikáciu nezamestnaných, vzdelávanie podnikateľov a zamestnancov. Do systému vzdelávania dospelých je zaradená aj otvorená univerzita (open university).

Učiteľ. Základnou kvalifikáciou pre učiteľa základnej i strednej školy je 4-ročné vysokoškolské vzdelanie. Úväzok učiteľa základnej školy je 40 hodín týždenne, v čom sú zahrnuté aj mimovyučovacie aktivity. Úväzok učiteľa strednej školy je 29 hodín týždenne. Napriek relatívne dobrým finančným podmienkam, je v Holandsku nedostatok učiteľov na stredných i vysokých školách.

Riadenie školstva. Ťažisko riadenia škôl je na miestnej (lokálnej) úrovni. Ministerstvo školstva realizuje strategické riadenie, určuje školskú politiku a riadi aj školskú inšpekciu, ktorá je ale decentralizovaná do 14 regionálnych centier. V roku 1922 bolo v Holandsku 237 školských inšpektorov.

*Zážitok
Na hlboký zážitok
z výletu nezabudne.
pri obhliadke zručanin
do hrádnej padol studne.
J. Bily*

Literatúra:

General Education, Vocational Education and Training in the Netherlands. CIEB Hertogenbosch 1995.

Husén, T. - Postlewhite, T.N. (Ed.) (1994). The International Encyclopedia of Education. 2nd.Ed. Pergamon.

Kováčiková, D. - Šubňová, J. - Straka, P.: Štúdium odborného vzdelávania a prípravy v Holandsku a Škótsku. (Správa z pracovnej cesty). Bratislava, VÚP 1993.

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

RECENZIE

Pohľady do kultúry najstarších civilizácií

Rudolf Dupkala: KULTÚRA A NÁBOŽENSTVÁ NAJSTARŠÍCH CIVILIZÁCIÍ. Prešov, Metodické centrum 1994.

M. Murcko, Metodické centrum Prešov

Metodické centrum v Prešove vydalo pre učiteľov dejepisu stredných škôl publikáciu Kultúra a náboženstvá najstarších civilizácií, ktorej autorom je PhDr. Rudolf Dupkala, CSc., z katedry filozofie FF UPJŠ v Prešove.

Autor pri spracovaní uvedenej problematiky uplatnil historicko-logický prístup, ktorý mu umožnil prezentovať túto historickú tému v jej ideovo-interpretáčnej a eticko-axiologickej aktuálnosti.

Práca je rozčlenená na šesť monotematických kapitol. V prvej sa autor zaoberá kultúrou a náboženstvom Sumerov. Druhá je venovaná problematike polyteizmu

v starovekom Egypte. Tretia reflektuje genézu náboženských predstáv starovekých Židov. Štvrtá opisuje duchovnú kultúru v starovekej Číne. Piata načrtáva zložité vývoj náboženských predstáv v Indii a šiesta predstavuje panteón olympských bohov v starovekom Grécku.

Text ako celok má vyvážený deskriptívno-explikačný charakter. Popis historických faktov je adekvátny. Výklad má spravidla filozofické vyústenie. Autor na malom priestore podáva ucelený prehľad základných smerov v kultúre a náboženstvách najstarších civilizácií. Práca si zasluhuje pozornosť najmä preto, že problematika

najstarších náboženských predstáv Sumerov, Egyptanov a Číňanov je u nás pomerne málo známa.

Publikácia je určená učiteľom dejepisu stredných

škôl. Vzhľadom na svoje interdisciplinárne zameranie je funkčne využiteľná aj v náuke o spoločnosti a v rámci ideovo - koherentných spoločenskovedných seminárov.

Od mýtu k logu

Rudolf Dupkala: SLOVANSKÁ MYTOLÓGIA. Prešov, MC 1995.

M. Murcko, Metodické centrum Prešov

Najstaršie duchovné aktivity Slovanov sú dodnes zahalené historickým plášt'om tajomstva. Súčasťou týchto duchovných aktivít sú aj staroslovanské mýty a báje. Vzhľadom na nedostatok odbornej a didaktickej literatúry k tejto problematike vydalo Metodické centrum v Prešove publikáciu pod názvom Slovanská mytológia, ktorej autorom je tiež Rudolf Dupkala.

Autor si v práci postavil cieľ rozšíriť horizont poznatkov o danej téme a naznačiť možnosti jej výkladu z pozície pluralizmu interpretácií. Keďže téma je zahrnutá do učebných osnov v rámci charakteristiky kultúrneho vývoja Slovanov, uvedený prístup možno uplatniť pri konkrétnej realizácii vo výučbe.

Mytológia je v práci postavená ako jedna z najstarších foriem duchovných aktivít Slovanov. Autor v nej vymedzuje rozmer náboženský, sociálno-etický, kultovo-praktický a kognitívny.

Na základe interdisciplinárneho prístupu, ktorý umožňuje synteticky uplatniť poznatky z oblasti slovanskej histórie, archeológie, jazykovedy, entografie, porov-

návacej mytológie i filozofie, sa autor v práci snaží načrtnúť eventuálnu podobu:

1. slovanskej teogónie - koncepcie pôvodu slovanských bohov,
2. slovanského panteónu - hierarchického usporiadania slovanských bohov,
3. slovanskej kozmogónie -báji o vzniku a podstate sveta,
4. slovanskej antropológie - najstarších slovanských predstáv o človeku. Na pozadí analýz staroslovanského polyteizmu je interpretačne akcentovaný kult boha Svaroga - slovanského praboha a jeho syna Svarožiča. Z ostatných slovanských bohov je venovaná pozornosť Perúnovi, Radegastovi, Chorsovi, Stribogovi, Svantovítovi a ďalším. Osobitné miesto v práci je vyhradené slovanským predstavám o tzv. nižších božstvách, ktoré predstavovali "Démoni."

Práca nadväzuje na publikáciu Kultúra a náboženstvo najstarších civilizácií a možno ju využiť nielen na hodinách dejepisu, ale i v občianskej náuke, v náuke o spoločnosti a tiež na spoločenskovedných seminároch.

INFORMÁCIE

0 pobyte učiteľov - germanistov v Dillingene

M. Matušková, Gymnázium B.S. Timravy Lučenec

Začiatok nového školského roka priniesol do nášho života a pedagogickej práce znovu značné oživenie a zamyslenie nad tým, ako skvalitniť našu metodiku a viesť žiakov k čím lepšiemu stupňu praktických rečovných zručností a pohotovosti, aby dokázali v slušnom štýle reagovať na situácie bežného dňa.

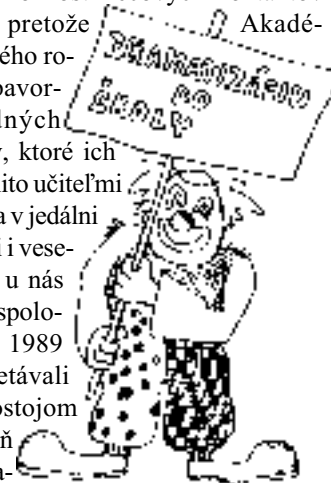
Pre 24 pedagógov zo stredného Slovenska (3 kolegyne boli z Východu) sa niekoľko septembrových dní zmenilo z celkom všedných na nevšedné.

Metodické centrum v B. Bystrici nám umožnilo pobyt v Akadémii pre ďalšie vzdelávanie učiteľov v Dillingene, ktorý organizačne zabezpečila metodička Ivica Lenčová.

Zloženie programu bolo cieľavedome premyslené po všetkých stránkach. Hodiny prednášok a seminárov striedali cesty do niekoľkých vzhľadných a architektonicky i historicky zaujímavých miest a návšteva školy

v mestečku Lauingen.

Mali sme bohaté možnosti rečovných kontaktov s nemeckými kolegami, pretože Akadémia usporadúva počas celého roku týždňové kurzy pre bavorských učiteľov základných a stredných škôl na témy, ktoré ich zaujímajú. Stretnutia s týmito učiteľmi v mimovyučovacom čase a v jedálni Akadémie sa stali vážnymi i veselými diskusiami o živote u nás navzájom, o zmenách v spoločenskom živote po roku 1989 a o učiteľskej práci. Stretávali sme sa s priateľským postojom k nám, so záujmom o náplň pedagogickej práce na na-



ších školách a s množstvom ďalších rôznorodých otázok. Naše odpovede a názory boli prijímané ako fakty rovnocenné s faktami a názormi nemeckej strany.

Získali sme nové poznatky o školstve v Bavorsku, spoznali veľký záujem o učiteľské povolanie v radoch mužov (najmä na gymnáziách). Zaujímali sme sa i o ich finančné hodnotenie, ktoré činí v ich platovom stupni A 13 mesačne 3500 až 4000 mariek. Majú nad sebou veľkú kontrolnú ruku inšpekčných orgánov, viac základného úväzku a ďalšie povinnosti, ktoré sa nám zdali čiastočne formálne a časovo náročné.

Zážitkom pre nás bolo stretnutie s metodikom a súčasne kúzelníkom Danom Hundom. Sprostredkoval nám ako cvičný učiteľ začínajúcich pedagógov svoje praktické predstavy o motivácii žiakov hrami, kúzlami a úlohami, ktoré majú popri výchovnom vplyve za úlohu viesť k samostatnému úsudku, výberu správnej hypotézy kolektívnym riešením, vedú k logickému mysleniu a motivujú dokonca i rodiny žiakov. Súťaživosť a možnosť získať symbolickú odmenu boli zámerom metodického postupu tohto pedagóga. On sám je autorom niekoľkých učebníc a popri hravosti ako osvedčenej metóde vyučovania nás upriamil na systém náviku rýchleho čítania a spôsob tvorby takmer nekonečných zložených slovkopozít - ktoré občas vedú v štýle k strate pôvodného lexikálneho významu.

Inou, čo sa týka formy práce, bola naša riadená aktivita, ktorú viedla profesionálna herečka, slobodne tvoriaca umelkyňa Anema. Jej práca smerovala k prekonávaniu stresov, riešeniu problémových situácií, uvoľnenia sa. Základom boli úvodné dychové cvičenia, ktoré prešli do vyjadrenia nvmov bez slov, resp. zvukovej náhrady slov a hier v kruhu, motivujúcich pozornosť a rýchlu reakciu na vonkajšie podnety.

Pracovali sme so zvolenými situáciami a pohybovo sme stvárňovali vopred prečítanú správu z novín. Záverom boli dramatizované scény v skupinách, kde bolo možné prejaviť subjektívnu chápania jedného výroku (tu konkrétne sprievodca vysadil z vlaku dve maloleté deti, lebo nemali platné cestovné lístky).

Práve o takéto kurzy, zamerané na pozitívnu motiváciu, uvoľnenie napätia z bežného života a riešenie konfliktov, je u nemeckých učiteľov najväčší záujem. To nám potvrdili v početných rozhovoroch.

Návšteva školy, prehliadka jej účelného a funk-

čného vybavenia pre dobrovoľnú krúžkovú činnosť, ktorá bola súčasťou vyučovania a to končí niekedy až o 17.00 hodine! - zanechala v našom vedomí príjemné pocity prípravy detí pre život. Spracovanie textílií, keramiky a domáce práce (šitie, varenie a pod.) sú bezprostrednou zložkou pobytu v škole.

Krátky čas sme hospitovali na hodine v začleňovacej triede. Boli tam deti prisťahovalcov, zväčša ruského pôvodu, z ázijských krajín bývalého Sovietskeho zväzu, ktoré zdolávali obtiaže nemeckého jazyka, aby sa mohli vrátiť do nemeckých škôl v mieste ich terajšieho bydliska. Pán Müller, učiteľ, názorne a s využitím auditívnej techniky demonštroval prácu so skupinou 15 žiakov, ktorí sú začiatočníkmi v nemeckom jazyku. Hoci téma bola celkom jednoduchá - zdravie, oslovenia a voľba správneho pozdravu v rôznej časti dňa pri stretnutí a rozlúčke aktivita učiteľa i žiakov bola doslovne vzorná. Metodický postup svojou jednoduchosťou a bezprostrednosťou presvedčil o majstrovstve tohoto učiteľa. Tým viac, že neovládal ruštinu. Pomocníkom v okrajových situáciách mu bol jazykovo zdatnejší žiak, hovorca triedy. Táto pracovná časť nášho pobytu bola nápaditá, obsahovo bohatá a metodicky cenná. Pripravila ju pre nás Johanna Heiss Wimmer.

Spoločenskú vážnosť nášho pobytu zvýšilo prijatie primátorom mesta pánom Weiglom a prijatie v Štátnej kancelárii Bavorska v Mníchove. Počas oboch oficiálnych zasadnutí sme sa dozvedeli o projektoch Nemecka a Slovenska v oblasti ekonomiky, kultúry a vzdelávania, ktoré môžu navzájom obohatiť povedomie našich národov o javoch a aktivitách, smerujúcich ku prehľbovaniu poznania o sebe na základe rovnoprávných zámerov a záujmov.

A potulky po mestách Mníchov, Ulm a Augsburg doplnili naše zážitky o osobné poznanie architektúry, rozšírenie nášho obzoru o osobnosti, spojené s týmito mestami a najmä o možnosť počúvať originálnu nemčinu prostredníctvom štátnych predstaviteľov, turistických sprievodcov, kolegov i bežných Bavorčanov.

Pobyt v Dillingene bol pre nás školou jazykového štýlu, poznaním foriem ďalšieho vzdelávania učiteľov a názorom pedagogickej praxe v škole. Poznatky včleníme do svojich hodín, spomienky obohatia rozšírenie reálií o Nemecku pre našich žiakov a početné fotografie nám i po čase pripomenú 5 dní, ktoré sme aktívne venovali zdokonaleniu svojej jazykovej úrovne.

Poistná a finančná matematika

ŠPECIALIZAČNÉ INOVAČNÉ ŠTÚDIUM PRE UČITEĽOV MATEMATIKY

A. Michalcová - H. Halová, Metodické centrum B. Bystrica

Zmeny v našej ekonomike v súvislosti s prechodom na trhové hospodárstvo prinášajú rýchly rozvoj poisťovníctva a finančníctva na Slovensku. V týchto oblastiach máme však ešte stále nedostatok odborníkov a aj ako občania nie sme v tomto smere dostatočne gramotní.

Podstatou finančných operácií sú matematické

metódy, preto je táto oblasť pre matematikov blízka. Po získaní odborných poznatkov a doplnení metodiky a didaktiky vyučovania vybraných kapitol z finančnej a poistnej matematiky môžu učitelia matematiky pomôcť zorientovať sa v tejto oblasti i svojim žiakom a pripraviť ich na prípadné hlbšie štúdium na vysokých školách.

Prvé konkrétne podnety na prípravu špecializačného inovačného štúdia v tejto oblasti sme získali na seminári Finančná matematika 1. (v roku 1994), ktorý organizovali naši kolegovia z Metodického centra na Tomášikovej ulici v Bratislave. Postupne sa naše predstavy o štúdiu vyjasňovali, v čom nám, hlavne po odbornej stránke, veľmi pomohli konzultácie s doc. F. Lamošom, CSc., a doc. R. Potockým, CSc., z MFF UK v Bratislave. Na tejto fakulte sa od školského roku 1993/94 dá pístná matematika študovať ako samostatné zameranie.

Základné ciele špecializačného inovačného štúdia:

- osvojiť si základné pojmy z finančnej matematiky,
- osvojiť si základy poistnej matematiky a poznať rôzne druhy poistení,
- vedieť prakticky aplikovať získané poznatky z finančnej a poistnej matematiky pri riešení úloh,
- rozumieť vyhodnocovaniu investičných projektov a vedieť pracovať s cennými papiermi,
- vedieť aplikovať získané poznatky vo vyučovaní, vedieť metodicky spracovať témy na vyučovanie,
- naučiť sa využívať pri vyučovaní poistnej a finančnej matematiky výpočtovú techniku.

Stručný obsah štúdia:

A. Poistná a finančná matematika

I. Poistná matematika

II. Základy finančnej matematiky

III. Investície

IV. Dôchodkové a zdravotné poistenie

B. Metodika a didaktika vyučovania vybraných kapitol z finančnej a poistnej matematiky na stredných školách

I. Jednoduché úrokovanie, diskont

II. Zložené úrokovanie

III. Cenné papiere, výnosy z cenných papierov

IV. Poisťovníctvo

C. Využitie výpočtovej techniky pri vyučovaní poistnej a finančnej matematiky

D. Exkurzie do peňažných ústavov a na tematickú výstavu

Špecializačné inovačné štúdium je koncipované ako kombinácia štúdia formou sústredení, samoštúdia, korešpondenčnej formy, konzultácií a tvorby záverečnej práce. Sústredenia sa budú realizovať formou seminárov, praktických cvičení a exkurzie.

Štúdium sa ukončí vypracovaním a obhajobou záverečnej práce a záverečným pohovorom. Po úspešnom absolvovaní ŠIS dostane absolvent štúdia certifikát od Metodického centra v Banskej Bystrici.

Veríme, že prezentované štúdium vhodne zaplní medzeru vo vzdelávaní učiteľov v tejto oblasti a motivuje ich k využitiu týchto poznatkov v rámci matematiky alebo i voliteľných predmetov s týmto zameraním. Odmenou nám budú gramotnejší žiaci v tejto oblasti.

“Európsky školský projekt (ESP) a služby INTERNETU vo vzdelávaní MEDZINÁRODNÁ KONFERENCIA A WORKSHOP

J. Krajňák, Metodické centrum B. Bystrica

V dňoch 10. - 12. novembra 1995 sa v priestoroch Technickej univerzity vo Zvolene uskutočnila medzinárodná konferencia a workshop **Európsky školský projekt (ESP) a služby Internetu vo vzdelávaní**.

Garantom konferencie a workshopu bolo Metodické centrum Banská Bystrica a na organizácii sa spolupodieľala aj Technická univerzita vo Zvolene, Gymnázium L.Štúra vo Zvolene a Združenie užívateľov slovenskej dátovej siete SANET, Ministerstvo školstva SR.

Podujatie sponzorovali Open Society Fund, SOMI Systems, s.r.o. a ORGA Trade, s.r.o.

Cieľom stretnutia bolo podporiť a rozvinúť využívanie služieb siete Internet na školách, výmena skúseností vo využívaní Internetu na slovenských školách, ako aj na školách v Českej republike, Dánsku, Estónsku, Litve a Slovinsku, ďalej nadviazanie spolupráce ZŠ a SŠ so školami v zahraničí, ako aj iniciovanie plánovania a realizácie vzdelávacích projektov (teleprojektov) s využívaním cudzích jazykov a Internetu ako komunikačných prostriedkov, nakoniec i iniciovanie a podpora využívania ESP, Internetu a telematiky na vyučovacích hodinách

Tohto podujatia sa zúčastnilo 203 ľudí (základné školy 17 zástupcov, stredné školy 140, univerzity 26 a ostatné inštitúcie 20).

Na konferencii odznelo celkovo 6 prednáškových blokov s nasledujúcim zameraním:

I. prednáškový blok - Informácie a spoločnosť

Predsedajúcim v tomto bloku bol RNDr. J. Krajňák z Metodického centra B. Bystrica a odzneli tu prednášky na témy:

Globálna informačná revolúcia a európska integrácia (P.Skovajsa, Ministerstvo školstva SR Bratislava)

Internet a spoločnosť

(M. Vystavil, Výpočtové stredisko SAV Bratislava)

Sanet v Internete

(T. Weis, Združenie používateľov Slovenskej akademickej dátovej siete SANET)

II. prednáškový blok - Európsky školský projekt

Predsedal tu Peter Skovajsa (Ministerstvo školstva SR Bratislava).

História, súčasnosť a štruktúra ESP

(J. Krajňák, Metodické centrum Banská Bystrica)

Pokus o systematické zapojenie stredných škôl v Českej republike do využívania Internetu (J. Haering, Výpočtové stredisko ČVÚT Praha, Česká republika)
ESP a využívanie počítačových sietí na estónskych školách (A.Willems, Univerzita Tartu, Estónsko)
Multilaterálny projekt ESP (K. Fabrin, Sdr. Vissing Skole, Dánsko)

Na záver prvého dňa sa konal spoločenský večer.

V sobotu sa pokračovalo ďalšími prednáškami.

II. prednáškový blok - Služby Internetu

Viedol: Marián Štefko z Gymnázia V. P. Tótha v Martine.

Odzneli prednášky na témy **Služby Internetu vo vzdelávaní (E-mail, diskusné skupiny - mailing list, go-pher, vyhľadávanie a prenos súborov - FTP, WWW)** (T. Weis, Ústav výpočtovej techniky TU Zvolen, J. Krajňák, Metodické centrum Banská Bystrica).

V. Prednáškový blok - Využívanie Internetu na školách

Viedol: Marián Štefko (Gymnázium V. P. Tótha Martin), prednesené boli viaceré prednášky:

Internet v predmete informatika (J. Krajňák, Gymnázium L. Štúra Zvolen)

Realizované teleprojekty (K. Nagyová, Gymnázium L. Štúra Zvolen)

Projekt Slovensko & Dánsko (Z. Behříková - A. Hajdúch - J. Kulich (Gymnázium L. Štúra Zvolen)

Študentský časopis BUĎÝK a Internet (Š. Minka, Gymnázium L. Štúra Zvolen)

Vzdelávacie projekty a elektronická pošta (J. Janiska, Gymnázium M. R. Štefánika Nové Mesto nad Váhom)

Internet na 8-ročnom Gymnáziu v Spišskej Novej Vsi (V. Nováček, 8-ročné Gymnázium Spišská Nová Ves, Javorová ul.)

Internet a vzdelávacie projekty na ZŠ Brehy (M. Škodová - M. Liptáková, ZŠ Brehy)

V. Prednáškový blok - Využívanie Internetu na školách

Viedol: Jozef Janiska (Gymnázium M. R. Štefánika Nové Mesto nad Váhom)

Skúsenosti z budovania a využívania počítačovej siete na škole (M. Štefko, Gymnázium V. P. Tótha Martine)

Skúsenosti s využívaním Internetu na ZŠ Diviná, (L. Sopčák, ZŠ Diviná)

E-mail vo vzdelávaní estónskych učiteľov (Tuisk, Univerzita v Tartu, Estónsko)

E-mail a simuláčna hra na estónskych školách (T. Eelma, Stredná škola č. 15, Tartu, Estónsko)

Program Internet pre stredné školy (L.Kiptáková, Open Society Fund Bratislava)

VI. prednáškový blok - Inovácie vo vzdelávaní a environmentálna výchova

Viedla: Mária Furmanová (Evanjelické gymnázium Banská Bystrica)

Odzneli nasledujúce zaujímavé príspevky:

FAST projekt a Internet (V. Lapitková - J. Hvorecký, ŠPÚ Bratislava, Ekonomická univerzita Bratislava)

Využívanie počítačových sietí v ekologických projektoch na škole (J.Pastorková, - V. Nydl, Gymnázium Český Krumlov, Česká republika)

ESP a počítačové siete na školách v Slovinsku (R. Lavrih, Stredná spojová škola Ljubljana, Slovinsko)

World class project - Projekt svetová trieda (K. Nagyová, Gymnázium L. Štúra Zvolen)

V nedeľu sa konal workshop:

1. Príprava a plánovanie teleprojektov - návod na realizáciu teleprojektov (J. Krajňák, Metodické centrum Banská Bystrica)

2. Práca v skupinách (plánovanie projektov, potreby učiteľov pre efektívne využívanie Internetu, možnosti vytvárania diskusných skupín)

I. skupina: Cudzie jazyky - moderátor J. Luptáková (Technická univerzita Zvolen)

II. skupina: Prírodovedné predmety a environmentálna výchova - moderátori K. Nagyová (Gymnázium L. Štúra Zvolen, M. Furmanová (Evanjelické gymnázium B. Bystrica)

III. skupina: Riešenie technických otázok práce v Internete - moderátor M.Štefko (Gymnázium V. P. Tótha Martin), T. Weis (Ústav výpočtovej techniky TU Zvolen)

Pracovná atmosféra konferencie potvrdila, že o uvádzanú problematiku je v školách mimoriadny záujem.

Účastníci konferencie a Workshopu prijali na podporu ďalšieho vzdelávania nasledujúce závery:

1. Účastníci konferencie vyzývajú MŠ SR, aby pre podporu a ďalší rozvoj využívania služieb siete SANET a Internet vo vzdelávaní zriadilo zvláštny fond.

2. Účastníci konferencie vyzývajú MŠ SR, aby plánovalo finančné prostriedky na zakúpenie a dodávku techniky

potrebnej na pripojenie škôl do siete Internet (počítače, modemy, sieťové karty). Účastníci navrhujú pridelovať techniku školám na základe konkurzov (grantový systém).

3. Účastníci konferencie vyzývajú MŠ SR, aby zvýšenou mierou podporovalo združenie SANET ako hlavného sprostredkovateľa služieb siete Internet pre slovenské školy a prispelo tak k rozvoju aktivít združenia SANET na Slovensku,

4. Účastníci konferencie vyzývajú Metodické centrá (MC), aby pokračovali v organizovaní konferencií, workshopov a kurzov pre užívateľov siete Internet v oblasti vzdelávania,

5. Účastníci konferencie žiadajú, aby o podujatiach týkajúcich sa siete Internet, ktoré budú organizovať jednotlivé regionálne MC, boli informované školy na celom Slovensku.

6. Účastníci konferencie vyzývajú všetky inštitúcie podielajúce sa na vzdelávaní (od MŠ SR až po školy), aby umožnili slovenským učiteľom účasť na medzinárodných konferenciách ESP, ktoré sa konajú každoročne v mesiaci marec (najbližšia - 10. konferencia ESP, marec 1996, Leuven, Belgicko). Účasť na konferenciách prispieje k efektívnemu využívaniu Internetu vo vyučovaní, ako aj k nadväzovaniu medzinárodných kontaktov medzi slovenskými školami a školami v zahraničí.

7. Účastníci konferencie navrhujú každoročne uskutočňovať národnú konferenciu ESP (apríl alebo jún - následne po medzinárodnej konferencii ESP) na podporu a rozvoj zavádzania teleprojektov do vyučovania na školách.

8. Účastníci konferencie navrhujú, aby prostredníctvom siete SANET boli zriadené diskusné skupiny (mailing list):

- ETECH (riešenie technických otázok spojených s využívaním rozsiahlych počítačových sietí vo vzdelávaní)
- FLTSK (Foreign Language Teachers - problematika metodiky vyučovania cudzích jazykov na školách),
- INFORMATIKA (metodiky vyučovania informatiky na školách),
- MFP (problematika vyučovania matematiky, fyziky a ďalších prírodovedných predmetov),

- ALTERNATIVA (alternatívne vyučovanie prírodovedných predmetov),

- DROGY (primárna protidrogová prevencia),

- TEACHER TRAINING (medzinárodná diskusná skupina zaoberajúca sa problematikou prípravy budúcich učiteľov). Podnet vyšiel z pracovnej skupiny vysokých škôl počas workshopu (skupina vznikla operatívne v priebehu konferencie a združovala učiteľov z pedagogických fakúlt Estónska, ČR a Slovenska).

9. Účastníci konferencie vyjadrili názor, že informačnému toku medzi MŠ SR a školami, ako aj celkovému rozvoju programu, ktorého cieľom je podporiť využívanie moderných technológií vo vzdelávaní by pomohlo, keby sa do vznikajúcich diskusných skupín zapojili aj pracovníci jednotlivých oddelení MŠ SR (čím by zároveň získali bezprostredný prístup k informáciám o aktuálnom dianí v tejto oblasti u nás i zahraničí).

10. Účastníci konferencie odporúčajú vytvoriť na Ministerstve školstva SR odbor (komisiu), ktorá sa bude zaoberať informatikou a novými informačnými technológiami v školstve.

11. Účastníci konferencie vyzývajú VŠ, ktoré pripravujú budúcich učiteľov, aby do študijných plánov zaradili predmet, resp. adekvátne aktivity, ktoré študentom v praxi umožnia aktívne využívanie už v súčasnosti existujúcich služieb siete Internet, ako aj nových informačných technológií.

12. Účastníci konferencie navrhujú realizovať teleprojekty pre študentov pedagogických fakúlt spolu so študentmi z členských krajín ESP.

13. Účastníci konferencie navrhujú realizovať krátkodobé teleprojekty v rámci pedagogickej praxe poslucháčov pedagogických prípraviek na stredných a základných školách.

14. Účastníci konferencie navrhujú, aby sa počas pedagogickej praxe realizovali výmeny študentov s jazykovými apróbiaciami so študentmi v členských krajinách ESP,

15. Účastníci konferencie navrhujú, aby o záveroch konferencie boli informované nasledujúce inštitúcie: Výbor pre vzdelávanie NR SR, MŠ SR, ŠPÚ, UIP MŠ SR, ÚIC, ŠS, MC, MO ŠS, IC, vedenia univerzít.



Pokojné Vianoce a úspešný nový rok 1996
všetkým čitateľom a spolupracovníkom želá

redakcia

Hospitácia ako nástroj analýzy a hodnotenia vyučovacieho procesu ... 2

G. Rötling

Rečová komunikácia vo vyučovaní ... 4

I. Očenáš

Na margo klasifikácie v predmete slovenský jazyk a literatúra ... 6

J. Lomenčík

Skúsenosti s úvodným opakovaním učiva v 1. ročníku strednej školy ... 7

K. Körtvélyessyová

Asertivita v etickej výchove ... 8

M. Valica

Voľný čas a výchovné pôsobenie na dieťa ... 13

J. Manniová

Perspektívy ďalšieho vzdelávania učiteľov v západnej Európe ... 16

S. N. de Jesus

**Proces tvorby učebných osnov osemročného gymnázia
pre anglický jazyk ... 19**

J. Medvecký

**Prvé merania účinnosti metodiky Brain Revive
vo vyučovaní fyziky ... 21**

I. Samák

O konštrukčných úlohách ... 23

P. Kršňák

System vzdelávania v Holandsku ... 24

I. Turek

Pohľady do kultúry najstarších civilizácií ... 26

R. Dupkala

Od mýta k logu ... 27

R. Dupkala

O pobyte učiteľov - germanistov v Dillingene ... 27

M. Matušková

Poistná a finančná matematika ... 28

A. Michalcová - H. Halová

**Európsky školský projekt (ESP)
a služby Internetu vo vzdelávaní ... 29**

J. Krajňák

Epigramy

J. Bily

Kresby

Š. Pondelík