

STARONOVÝ PROBLÉM - PREŤAŽOVANIE ŽIAKOV NA ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH

M. Valica, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: *Preťažovanie žiakov ako produkt scientistickej¹ a jednotnej školy. Humanizácia školy a systémové zmeny v hodnotách a kurikule školy a školstva ako facilitujúci faktor odstránenia preťaženia žiakov. Zmeny pedagogickej práce učiteľa a jeho spoločenského postavenia.*

KLúčové slová: *preťažovanie žiakov, scientistická škola, humanistická zmena kultúry školy, kurikulárna reforma, personálna stratégia školy*

O ľudskej nepoučiteľnosti učiť sa na vlastných chybách by každý z nás vedel uviesť množstvo príkladov z vlastnej skúsenosti alebo príbehov z denného života. Najhoršie však je, keď sa nevieme poučiť z chýb, ktoré sa týkajú mnohých ľudí. V školstve považujem za jeden z nich problém preťažovania žiakov našich základných a stredných škôl.

Komunistická totalita v poslednej reforme československého školstva koncipovala a uskutočnila **obsahovú prestavbu vzdelávacej sústavy**. Jej ideologickým cieľom bolo "dobechnúť", či dokonca "predbehnúť" prosperujúci demokratický "Západ" v naivnej viere, že reforma obsahu vyučovania, "nafúknuť" učebné osnovy skvalitnia prípravu našich žiakov, študentov a urýchlia uskutočnenie vedecko-technickej revolúcie v socialistickom štáte. Tímy vedcov (z ktorých málokto bol erudovaný v didaktike a psychológii, alebo mal priamu skúsenosť s vyučovaním na základnej či strednej škole) často "bezbreho" včleňovali nové vedecké informácie do učebných osnov mnohých vyučovacích predmetov. Veľký rozsah učiva, jeho prehustenosť odbornými výrazmi, cudzími slovami, abstraktnosť učiva postrádajúca prepojenosť s praktickým životom a rozvojovými potrebami žiakov, redukcia reality na realitu symbolov a faktografie, nerešpektovanie vekovo a mentálne ohraničenej skúsenosti žiakov - to boli neskôr kritizované javy, ktoré spôsobili "stltnutie" učebníc a tašiek našich školákov.

Scientistická škola slávila svoj najväčší triumf vtedy, keď špeciálne vedy, spojené s marxizmom, vytvorili mýtus, že čím viac teoretických vedomostí dostaneme "do hláv" našich žiakov, tým budú vzdelanejší a hodnotnejší pre spoločnosť. Oceňovali sa najmä prírodovedné a technické odbory, ktoré boli hlavnými nositeľmi očakávanej prosperity štátu. Z ideologických dôvodov sa vytlačali spoločenskovedné pred-

mety (nemarxistická filozofia, psychológia, sociológia, etika, právo, ekonómia, politológia, kulturológia a pod.), výuka cudzích jazykov (okrem ruštiny).

Absolutizovanie obsahu a vedomostí žiakov a ich zámena za ciele rozvoja človeka (i keď môžu byť len prostriedkami) sa nám v minulej dobe "pomstili" veľmi výrazne. Zanedbal sa rozvoj vyšších kognitívnych funkcií, hodnotiaceho myslenia a tvorivosti žiakov, rozvoj ich sociálnej tvorivosti, etiky a estetiky. Časť detskej populácie, hoci bola mentálne v "norme", bola vytlačená do osobitných škôl. Príčiny možno hľadať v rigidnosti jednotnej školy, jej neschopnosti riešiť multikultúrne, socioetické a etnické problémy žiakov. Časť žiakov bola neurotizovaná veľkým dôrazom na výkon (často chápaným encyklopedicky) a necitlivosťou scientistickej školy na individuálne psychologické odlišnosti žiakov.

Veľký rozsah učiva často degradoval rolu učiteľa na "odovzdávateľa informácií a rýchlocvičiteľa", ktorý, v časovom strese, učivo so žiakmi "preberhol". Frontálnosť vyučovania, rýchle tempo "preberania" učiva nevytvárali podmienky pre riadenie učenia žiakov, ktorého cieľom nie je zapamätanie a memorovanie učiva, ale pochopenie jeho podstaty (zovšeobecnenie) a aplikácia v analogických modelových i životných situáciách. Tieto vyššie úrovne učenia sa často presúvali do domácej prípravy žiakov.

Nie div, že to vyvolávalo preťaženie žiakov, ich "pracovná doba", najmä vo vyšších ročníkoch základnej školy a na strednej škole, bola dlhšia ako u dospelých. Odmietavá reakcia rodičov na túto situáciu nenechala na seba dlho čakať; **status školy i učiteľov klesal a koncom 80. rokov bol veľmi nízky.**¹ Pritom veľa učiteľov vyvíjalo veľkú snahu žiakom čo najviac pomôcť. Práca so zaostávajúcimi žiakmi

¹ **Scientizmus** definuje J. Průcha ako "presvedčenie o všemohúcnosti vedy, viery v jej postupy a možnosti. Za vedecké považuje len poznanie racionálne, objektívne, kvantifikovateľné, empirické. Vo vzdelávaní zdôrazňuje orientáciu na racionálne poznatky a postupy, na kvantitatívne a empirické metódy, ťažisko vidí v prírodovednej oblasti a v prenose vedeckých poznatkov do obsahu vzdelania." (Průcha, J.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 1995.)



I. Kováčová: Cyklus (kombinov. technika) - Strom a život I. '98

bola často ich každodenným "chlebíkom", pričom im, paradoxne, nezostával čas i sila na prácu s talentami. Preťaženosť žiakov zvyšoval i prísne uplatňovaný princíp jednotnej školy, v ktorej sa každý žiak učil "všetko". Voliteľnosť vyučovacích predmetov, rešpektujúca individuálny talent žiaka, bola minimálna. O integrácii vyučovacích predmetov nemohlo byť ani reči. Situáciu zhoršovalo stranícko-byrokratické riadenie školstva, ktoré väčšinu učiteľov, riaditeľov viedlo k formalizmu a pasivite a naučilo ich počúvať príkazy "zhora".

Ako riešime problém preťažovania žiaka v súčasnosti? Transformácia slovenského školstva ho postupne dostáva zo závislosti na scientistickej škole. Motivujúca atmosféra, najmä prvých transformačných rokov, keď nechýbala otvorená komunikácia medzi riadiacimi inštitúciami a školami ani dostatok vôle ku zmene, viedla k tvorbe kľúčových legislatívnych a niektorých kurikulárnych dokumentov. Je len škoda, že ešte stále vytvárame školskú legislatívu orientovanú viac na organizačnú transformáciu, než na kodifikovanie zmien kvality procesov výchovy a vzdelávania. Veľmi chýbajú evaluačné výskumy, ktoré nemôžu byť nahradené jednorázovými akciami zdecimovanej školskej inšpekcie alebo dielčimi nesystémovými riešeniami. Všeobecný nedostatok peňazí v školstve sa, našťastie, nedotkol entuziazmu pedagógov experimentujúcich základných a stredných škôl, v ktorých programovo odmietli vnímanie žiakov ako "materiálu", ktorý možno tvárniť ako plastelinu podľa potrieb štátu a učiteľov. Sú nositeľmi pluralitného hľadania nových alternatív vyučovania, riadenia škôl a centrami ich pozitívnej zmeny.

Žiaľ, takýchto škôl je u nás pomerne málo a v bežnej pedagogickej praxi dosiaľ prevažuje scientistická orientácia na vedomosti a reproduktívne metódy učenia. Realita je často veľmi kontroverzná a zdá sa, že **problém preťažovania žiakov, so všetkými vyššie spomínanými znakmi a negatívnymi dôsledkami pre žiaka, nie je v súčasnej školskej praxi dostatočne riešený**. Uvediem niektoré závažné javy a skúsenosti, ktoré priamo či nepriamo toto tvrdenie podporujú, alebo potvrdzujú.

Nedávne zistenia pedagogického výskumu, uskutočneného Ústavom školských informácií a prognóz, poukázali na nežiadúci jav - **polovica žiakov na Slovensku nerada chodí do školy**. Zistenia školskej inšpekcie potvrdzujú **zvýšený nárast absencie žiakov základných a stredných škôl na vyučovaní**. Absencia stúpa s postupujúcim ročníkom a najvyššie hodnoty dosahuje v posledných ročníkoch štúdia na strednej škole. Je to signálom prinajmenšom toho, že značná časť žiakov sa vyhýba škole preto, že ich základná motivácia k vyučovaniu má charakter **"vyhnutia sa neúspechu"**. To je pravdepodobne spôsobené neúmernými požiadavkami školy na výkon žiaka. Z neochoty našich najstarších študentov pravidelne sa zúčastňovať vyučovania možno dedukovať, že predimenzovanosť obsahu, nutnosť učiť sa "všetko", malá možnosť voliteľnosti vyučovacích predmetov ich vedie k rozhodnutiu selektovať, z hľadiska svojho osobného účelu, učenie na to, čo budú k záverečným skúškam, maturite, prijímaciemu pohovoru, v živote potrebovať.

Naše nové zistenia u 600 riaditeľov základných a stredných škôl v stredoslovenskom regióne, ktorým sme položili otázku, **ako charakterizujú kultúru svojej školy a ako ju vnímajú ich žiaci, študenti**, boli veľmi významné. Takmer všetci riadiaci pracovníci škôl sa domnievajú, že kultúra ich školy má nasledujúcu hierarchiu hodnôt:

1. pomoc a podpora žiakom;
2. orientácia na výkon žiaka;
3. orientácia na disciplínu, poriadok, odstup medzi učiteľom a žiakom;
4. orientácia na silné, mocenské pôsobenie na žiaka.

Vnímanie hodnôt kultúry školy žiakmi je, podľa názoru riaditeľov škôl, úplne opačné ako riaditeľov (s výnimkou žiakov 1. stupňa základnej školy). Najvýraznejšie vnímajú, že škola je v prvom rade orientovaná na mocenské, silové vedenie žiakov, na druhom mieste je dôraz na poriadok, disciplínu a odstup medzi učiteľom a žiakmi. Na treťom mieste je

orientácia na výkon a najmenej výrazne pociťujú žiaci ochotu učiteľov k pomoci a podpore. Tento veľmi významný rozdiel vnímania kultúry školy je zaujímavý i v kontexte s postojmi začínajúcich učiteľov. **Podľa našich zistení, školu vnímajú skôr očami žiakov a nie očami riaditeľov. Kultúru súčasnej školy vnímajú tak, že využíva silové a byrokratické mechanizmy na vedenie žiakov k požadovanému výkonu a postráda viac tímovosti, spolupráce a podpory.** Zdá sa, že tento “generačný” rozpor dvoch odlišných kultúr v škole je podmienený najmä “slepotou” starších, ktorí “vedú” či “citlivosťou” mladších, ktorí “sú vedení”. Ide o reflexiu pravdepodobne prevládajúcej autoritatívnej, direktívnej kultúry vedenia žiakov zo strany učiteľov, začínajúcich učiteľov zo strany uvádzajúcich učiteľov a riaditeľov. Prežívanie možnosti participácie na “živote” triedy, školy ako veľmi malej a zúženej vedie často k pasivite, k nezájmu o školu, k orientácii na seba, svoj vlastný úspech, príp. k vysokej súťaživosti a k zníženej schopnosti vzájomnej spolupráce medzi žiakmi, učiteľmi a k zníženému záujmu žiakov o ich štúdium. Ktovie, či to nie je jednou z príčin nezájmu časti absolventov učiteľských fakúlt vyučovať na mnohých našich školách.

Riaditelia škôl nám signalizujú **dlhodobjšie zníženie záujmu žiakov o prírodovedné predmety už na základných, ale i stredných školách.** Znižuje sa tiež záujem o štúdium týchto odborov na vysokých školách. Ich veľká zastúpenosť v učebných plánoch na základných školách a najmä na gymnáziách veľmi ovplyvňuje charakteristiky preťaženia žiakov na uvedených školách.¹ **Scientistické poňatie obsahu a výuky týchto vyučovacích predmetov sa doposiaľ veľmi nezmenilo.** Používajú sa napr. staré učebnice zo začiatku 80. rokov (chémia, biológia pre SŠ), ktoré sú exemplárnymi príkladmi preplnenosti často až nezmyselnou faktografiou podanou “jazykom vysoko abstraktnej a didakticky nespracovanej vedy”. Staronoví koncipienti zo Štátneho pedagogického ústavu akoby nevedeli “prekročiť prah” humanizácie školy a koncipujú “nové kurikulum” zase len v starom šate scientizmu. Vyvoláva to negatívny tlak na učiteľov, ktorí chcú vyučovať humannejšie, čo je v rozpore s duchom oficiálnych učebných osnov. **Domnievam sa, že podobný stav pretrváva i vo viacerých spoločenskovedných i odborných predmetoch (napr. výrazná kritika učebnic slovenského jazyka a literatúry na gymnáziách a pod.).** To, čo asi treba riešiť v novej koncepcii prírodovedných predmetov, je: nanovo vymedziť miesto prírodných vied vo vzdelaní človeka v postmodernej

dobe, ich prepojenie so spoločenskými, technickými vedami a umením v čase globálnej ekologickej krízy; v jednotlivých prírodovedných predmetoch formulovať ciele vyučovania zamerané na rozvoj žiaka (nie obsah vyučovania); redukovať obsah a prípadne integrovať tieto vyučovacie predmety; vyriešiť problémy rovnováhy medzi informačným a formatívno-metodologickým učením žiakov, induktívnym a deduktívnym učením, frontálnym a individuálno-skupinovým učením, experimentálnym a abstraktným učením, pamäťovo-kognitívnym a heuristickým učením žiakov. Ide o hľadanie rovnováhy medzi činnosťou učiteľa a aktivitou žiakov na vyučovaní, proporcií medzi učením, hrou a záujmovými činnosťami žiakov v tejto vednej oblasti.

Mnohých učiteľov “straší” predsudok, že “čím je predmet ťažší, tým je významnejší”. Domnievam sa, že význam predmetu nemožno objektivizovať nejakým spoločenským kritériom. Základným kritériom je záujem a vysoká motivácia žiakov k vyučovaciemu predmetu a za to je zodpovedný každý učiteľ. **Význam predmetu určuje žiak podľa svojho talentu a kvality učiteľa. Nie “ťažkosť” predmetu, ale miera motivovanosti žiakov ku konkrétnemu predmetu je značkou kvality učiteľa.** Zdá sa, že u týchto učiteľov absentuje schopnosť učiť svoj predmet aplikácie, pre praktický život.

Moja osobná skúsenosť z prvých kvalifikačných skúšok ukazuje na **vysoký stupeň odporu časti učiteľov zmeniť svoju doterajšiu pedagogickú koncepciu a poňatie žiaka.** Pani učiteľka matematiky zakladala svoje vysoké pedagogické sebavedomie na tom, že vie talentovaných žiakov dobre pripraviť na olympiádu i prijímacie pohovory na stredné školy. Nepopierala pritom svoj autoritatívny postoj k žiakom i preferenciu tvrdej disciplíny a nevyhnutného “drilu”. Išlo o skúsenú učiteľku, ktorá časť svojich žiakov “preberala” z prvého stupňa základnej školy od kolegyne, ktorá vyučovala žiakov alternatívnym spôsobom. Neakceptovala jej alternatívne prístupy spojené s čiastočnou redukciou obsahu učiva. Uznala síce, že títo žiaci sú lepší v slovnologických a najmä divergentných úlohách, ale s nepatričným zadosťučinením “trápila” žiakov numerickými úlohami, v riešení ktorých neboli predtým dostatočne natrénovaní. To, že nesúhlas s kolegyňou pani učiteľka preniesla na žiakov, považujem za prejav pedagogickej arogancie. **Dovolím si zovšeobecniť, že scientistická orientácia učiteľov, ktorá absolutizuje obsah a výkon žiakov, vedie k ich zníženej senzitivite na uplatňovanie etických a psychologických princípov vo vyučovaní vo vzťahu k žiakom.**

¹ Autor článku si uvedomuje a rešpektuje veľký význam prírodných vied pre pokrok modernej civilizácie. Odmieta však scientizmus ako dogmatickú vieru v autoritu vedy ako prejav “arogantnej osobočnosti vedenia” (Popper, K. R.: *Hľadanie lepšieho sveta*. Bratislava, Archa 1995, s. 47.) a jeho uplatňovanie vo výchove mládeže v demokratickej spoločnosti.

Humanizačné projekty výuky a riadenia uskutočňované na mnohých základných a stredných školách sa vo svetle vyššie spomínaných zistení a skúseností javia ako značne rizikové. **Pokiaľ totiž prijímacie pohovory na stredných a vysokých školách, budú naďalej preferovať veľké množstvo encyklopedických poznatkov a faktov, dovtedy žiaci, pripravovaní v týchto projektoch, budú znevýhodňovaní.** Ak tu neodstránime scientizmus a nevytvoríme humánnejšiu koncepciu prechodu žiakov na vyšší stupeň školy, scientisticky orientovaní učitelia spôsobujúci preťaženosť žiakov budú odmietať zmeny vo svojej pedagogickej práci. Skutočne humanistickí učitelia budú žiť vo vnútornom konflikte i v konflikte s "neomylnými" autoritatívnymi učiteľmi. **To si však vyžaduje odložiť predsudky, intoleranciu a neopodstatnenú nadradenosť a vytvoriť pravdivú odbornú komunikáciu medzi učiteľmi a riaditeľmi v škole, medzi manažmentom a učiteľmi základných, stredných a vysokých škôl.**

Domnievam sa, že riešenie uvedených pedagogických rozporov, udržiavajúcich naďalej v mnohých školách a triedach negatívnu emocionálnu atmosféru a stav preťažovania žiakov, možno začať **odmietnutím dehumanizačných rizík scientistickej filozofie školy a jej komunikáciou s humanistickou filozofiou školy. Ich tvorivá syntéza by mala mať tvar "Národného programu výchovy" reflektujúceho očakávaný smer sociálno-ekonomického, demografického vývoja spoločnosti. Od neho by sa mala odvínuť stratégia kurikulárnej reformy obsahu na základných a stredných školách. Pluralitné didaktické koncepcie uplatňované v praktickej výuke by postupne menili kultúru škôl.**

Ide o vymedzenie duchovných a morálnych hodnôt školy, vymedzenie jej funkcií v socializácii a osobnostnom rozvoji žiakov. Ide tiež o určenie ich kľúčových postojov, zručností a kompetencií pre život a ich ďalšie celoživotné učenie sa. Pôjde o snahu uplatniť v učení žiakov trendy smerujúce k integrácii kognitívnych a afektívnych prístupov spájaním poznávacích procesov so zážitkami a skúsenosťami žiakov, racionálneho uvažovania s intuitívnym a kreatívnym. Tieto hodno-

tové paradigmy by sa mali premietnuť do praktickej školskej politiky, kde by sa ťažisko rozhodovania o didaktických koncepciách a kurikulu prenieslo z centra na regionálnu, lokálnu a školskú úroveň. Zvýšilo by to slobodu a zodpovednosť škôl, učiteľov v pedagogickej práci so žiakmi a viedlo by k zníženiu ich preťaženia. Vnútroštruktúrný a vonkajší evaluačný systém školy, požadovaný rodičmi a štátom, by spätne-väzbovo "ochraňoval" jej kvalitu.

Všetky tieto zmeny sú podmienené ďalšími zmenami v príprave budúcich učiteľov, kvalitným sebavzdelávaním a ďalším vzdelávaním riadiacich pracovníkov škôl a pedagógov. **Bez fundovanej personálnej stratégie, ktorá bude riešiť spoločenské postavenie a rozvoj pedagogických pracovníkov v školstve, regióny škode, sa nepohneme ďalej.**

Mnohé moje tvrdenia v článku môžete považovať za hypotézy, ktoré je nutné neustále overovať. Je to súčasť i metóda nášho smerovania k pravde a zmene. Naša znížená schopnosť učiť sa z vlastných chýb je asi najčastejšie podmienená strachom z neznámyho. Instinktívne nemáme radi zmenu. Zmena "vždy vedie k horšiemu...". Socializmus v nás vytvoril hlboko zakorenenu skepsu, ktorá nám pomáhala prekonávať ilúziu zo sľubovanej "šťastnej budúcnosti". Mala sa uskutočniť bez vytvorenia slobodných možností a spravodlivých šancí, dodržiavania noriem a pravidiel, bez schopnosti spolupracovať, zvyšovať vlastnú efektívnosť a kultúrnosť cestou sebahľadania a sebavýchovy. **Pretože sa veci a ľudia okolo nás dynamicky menia, výrazne sa menia i žiaci a rodičia začínajú byť na školu náročnejší, pretože s úbytkom žiakov sa zvyšuje konkurencia medzi školami, čaká zmena i tých pedagógov v školách, rezortných ústavoch a štátnej správe, ktorí zotrávajú v kol'ajiach scientistickej filozofie školy. Najt'azšie je začať.**

Smetisková podobnosť

*Prehrabať treba
kopu hlúposti
pre jedno malé
zrúko múdrosti.*

J. Bily

Literatúra:

- Bacik, F.: *Otázky řízení školství v evropském kontextu. Pedagogika, 1997, č. 1, s. 26.*
 Harkabus, Š - Valica, M.: *Kultúra demokratickej školy. Pedagogické rozhľady, 1997/98, č. 1, s. 4-11.*
 Popper, K. R.: *Hľadanie lepšieho sveta. Bratislava, Archa 1995.*
 Valica, M.: *Postavenie učiteľov základných a stredných škôl na Slovensku z pohľadu rezortných výskumov. Pedagogické rozhľady, 1995/96, č. 1, s. 6-10.*
 Walterová, E.: *Stálý interdisciplinárny seminár pedagogiky. Pedagogika, 1977, č. 3., s. 293-295.*
 Zelina, M. - Zelinová, M.: *Modely riadenia školy. B. Bystrica, Metodické centrum 1995. 38 s.*

Summary: *The author focuses his attention on problems of overloading pupils at basic and secondary schools and the impact it can have on them. He suggests some ways of solving this problem in the classroom.*

ČO MÁME VEDIEŤ A AKO SA TO NAUČIŤ¹

Roger C. Schank²

Anotácia: Čo by mal vedieť vzdelaný človek? Znalosť faktov nie je obrazom o skutočnej vzdelanosti človeka. Dôležitosť spôsobu, akým sa faktické vedomosti vstúpajú. Potreba usmerňovať vlastné učenie, aby sa človek stal naozaj vzdelaným.

Kľúčové slová: vzdelanosť, učenie, faktické poznatky, inteligencia, argumentácia, štruktúra učenia, zovšeobecňovanie, učenie činnosťou

Čo by mal vedieť vzdelaný človek?

V škole sa odpovedi na túto otázku nevenuje priveľa času. V škole už vedieť, čo potrebujete vedieť: slovníkové vedomosti o biologických kmeňoch, obsah rozmanitých literárnych diel z minulého storočia dôkazy geometrických poučiek o trojuholníkoch. Keď sa však pokúšate dosiahnuť, aby počítače vedeli čosi, čo by im umožnilo konať »inteligentne«, vyjde najavo, že tieto veci ani zd'aleka nie sú všetkými druhmi vecí, ktoré musia vedieť. Počítače musia vedieť, ako majú čosi urobiť, ako majú pochopiť, čo urobili a povedali iní, a ako sa majú poučiť z omylov, ktorých sa dopustili pri všetkých týchto činnostiach.

Vychovať počítač znamená dať mu schopnosť, aby odvodzoval závery (ak Ján udiera Máriu, znamená to, že Mária je pravdepodobne zranená, nazlostená a asi ho udrie); aby si utváral úsudky o presvedčeniach (ak Spojené štáty bombardujú Irak, Amerika musí byť presvedčená, že toto násilie je odôvodnené potrebou postarať sa o vlastné ekonomické záujmy); aby sa poučil z neúspechu (keď si objednáte v lietadle filet mignon a je rozvarené na kašu, asi si to budete chcieť zapamätať pre druhý raz, až sa budete opäť chystať na cestu lietadlom - a dáte si radšej jogurt). Sú to presne tie isté veci, ktoré sa musia naučiť robiť ľudia. Napríklad vieme, že počítač môžeme naprogramovať tak, že bude mať encyklopedické poznatky o neusporiadaných faktoch, ale neverím, že by to znamenalo, že je »inteligentný«, rovnako ako by som nepovažoval za inteligentného človeka, ktorý je schopný iba chrliť zo seba neusporiadané fakty. Ale napriek všetkému, čo vieme o tom, ako sa ľudia učia a o skutočnej povahe inteligencie, školy pevne zotrvávajú na modeli vyučovania, ktorý kladie dôraz na fakty a prikladá malú váhu konaniu. Toto

odlučovanie učenia od konania všetkým veľmi škodí.

V poslednej dobe sa stalo módou definovať inteligenciu pomocou rozmanitých »skúšok gramotnosti«. Knihkupectvá sú plné faktických údajov rôzneho druhu - o vede, o kultúre, dokonca o náboženstve - ktoré všetky majú za cieľ presne vysvetliť, čo musí človek vedieť, aby bol »gramotný«. V pozadí je myšlienka, že byť vzdelaným znamená mať v hlave kopy faktických údajov. Pri tom všetkom sa mlčky predpokladá, že my ako spoločnosť sme sa zhodli na tom, aké faktické vedomosti by mal každý mať, a rozhodli o tom, že úlohou vzdelávania je dodávať informácie.

Neverte tomu! Neexistuje nijaký súbor faktov, ktoré by mal každý vedieť. Čože? Ani o G. Washingtonovi? Ani o Gettysburskom prejave?³ Samozrejme, neuškodí vám, keď takého niečo viete. Ale uškodí vám, keď prijmete názor, že keďže takého veci by mal vedieť každý, vyučovanie sa týka len toho, že žiaci sa tieto veci naučia. Práve vinou toho je škola miestom, kde sa nudíte, kde sa cítite stiesnene a kam zbytočne chodíte, ako ste už možno zistili.

Fakty nemožno považovať za vzdelanosť a ani ich ovládanie nám nevraví nič o vzdelanosti nejakého človeka. Fakty hrajú veľkú úlohu vo vzdelávacom systéme, pretože ich znalosť sa dá ľahko preveriť. A práve testy (obyčajne také, ktoré boli úplne od vecí) pomáhali formovať vaše vedomosti od obdobia, keď ste ako šesťroční začali chodiť do školy. Je zvláštne, že to najdôležitejšie, čo ľudia vedia, si nemôžu explicitne vybaviť z pamäti alebo konštatovať ako fakty. Ako správne postupovať, aby sa človek, ktorého ste si vysnívali, o vás zaujímal? Ako postupovať, aby sme boli profesionálne úspešní? Bola to chyba, že Spojené štáty uverili v Zjavné

¹ Schankov príspevok je prevzatý z jeho nasledujúcej publikácie: *Ako sa veci majú. Sprievodca myšlienkami modernej vedy.* (Bratislava, Archa 1996, s. 151 - 157). Publikujeme ho s vedomím slovenského vydavateľa.

² **ROGER C. SCHANK** je teoretik vedy o počítačoch a kognitívny psychológ. Na Northwestern University je riaditeľom Institute for the Learning Sciences, John Evans profesorom psychológie, vzdelávania a sociálnej politiky. Zapodieva sa najmä pokusmi porozumieť, ako pracuje ľudská myseľ, pričom sa zamieriava osobitne na to, ako rozumieme jazyku, ako pracuje ľudská pamäť, ako dochádza k učeniu, ako prebieha zdôvodňovanie, ako treba vyučovať deti, ako docieľiť, aby počítače modelovali ľudí a boli užitočné obyčajnému človeku. Je autorom štrnástich kníh o tvorivosti, učení a umelej inteligencii, medzi ktoré patria *The Creative Attitude: Learning to Ask and Answer the Right Questions* napísané spolu s Petrom Childersom; *Dynamic Memory*; *Tell Me a Story*; *The Connoisseur's Guide to the Mind*.

³ Známy prejav prezidenta Abrahama Lincolna, ktorý predniesol v Gettysburgu, kde prebehla jedna z rozhodujúcich bitiek Americkej občianskej vojny.

predurčenie?¹ Naozaj sa situácia v Bosne tak podobá situácii v nacistickom Nemecku, alebo sa viac podobá situácii vo Vietname? **Vzdelaný človek by mohol mať odpovede na tieto otázky. Nie sú to však jednoduché otázky a neexistujú na ne nijaké jednoduché odpovede. Byť vzdelaným znamená byť schopným tieto otázky pochopiť a mať dostatočné množstvo príslušných poznatkov z dejín na vypracovanie zdôvodnenej argumentácie. Kľúčovým problémom je v tomto prípade práve vypracovanie zdôvodnenej argumentácie, nie citovanie faktov z dejín. Skutočným obsahom vzdelávania je, že si osvojujem spôsoby myslenia a presvedčivý spôsob vyjadrenia toho, o čom sme premýšľali.**

Čo môžeme považovať za vzdelanosť? Znamená to byť pripravení na to, že nemáme pravdu, znamená to ochotu riskovať neúspech a schopnosť sústrediť sa na vlastné omyly s nádejou, že buď budeme schopní ponúknuť vysvetlenie, ktoré veci objasní lepšie, alebo budeme schopní takéto vysvetlenie pochopiť.

Z tohto dôvodu je oveľa dôležitejší spôsob, akým sa faktické vedomosti vstúpajú, než samotné faktické vedomosti. Nezáleží na tom, čo viete, ale na tom, ako ste k týmto vedomostiam prišli. Najbežnejšie je, že to, čo sa v škole učíme, získavame prostredníctvom memorovania. Keď sa však niečo naučíme naspamäť, neznamená to, že budeme schopní spomenúť si na to neskôr, keď informácia môže byť užitočná. Informáciu, ktorú získame v jednom kontexte, nemožno jednoducho použiť v inom kontexte. Hoci nie je ľahké vzdorovať pokusom školy prinútiť vás, aby ste sa naučili naspamäť fakty, je dôležité uvedomovať si, že iba memorovanie faktických poznatkov ešte neznamená veľa vedieť. Schopnosť vyjadriť faktické vedomosti je užitočná pri vedomostných testoch, zide sa vám, keď chcete urobiť dojem na svojich priateľov a obstať v spoločenských kvízoch, ale to je asi tak všetko.

Najlepšie sa nám učí to, čo sa chceme naučiť - informácie pomáhajúce nám pri uskutočňovaní cieľov, ktoré sme si stanovili. Počítače - inteligentné počítače - nám pri tom môžu pomáhať tým, že nám poskytnú bezpečné a pritom podnetné prostredie na učenie. Takéto počítače môžeme »naučiť«, aby kládli otázky, poskytovali užitočné informácie a boli nekonečne trpezlivé, keď sa užívateľ pokúša riešiť problémy.

Pre Múzeum vedy a priemyslu v Chicagu zostavil Ústav pre vedy o vzdelávaní exponát, ktorý pracuje na báze počítačov a ilustruje, ako môže tento proces prebiehať. Múzeum chcelo svojich návštevníkov poučiť o istom druhu dedičnej anémie; »Konzultant pre

dedičnú anémiu« to robí tak, že umožňuje návštevníkom, aby si zahráli úlohu konzultanta pre problematiku génov. Samozrejme, návštevníci vôbec nemajú v úmysle stať sa konzultantmi v tejto oblasti. Ich prirodzenú túžbu po poznatkoch zaujme podnetný problém, ktorý sa im predloží.

Problém, ktorý počítačový program predkladá návštevníkom, sa týka toho, ako radiť dvojiciam, čo sa obávajú mať deti, pretože majú podozrenie z rizika, že ich deti by mohli zdediť gén dedičnej anémie. Konzultant pre dedičnú anémiu poskytuje simuláciu činnosti, ktorú konzultanti pre problematiku génov skutočne so svojimi zákazníkmi vykonávajú, a umožňuje užívateľom prístup k odborníkom - ľuďom (prostredníctvom videonahrávky), pomáhajúcim riešiť aktuálne problémy.

Konzultant pre dedičnú anémiu je v tomto múzeu stále obľúbeným exponátom, pri ktorom návštevníci často strávia až polhodinu skúmaním, čo všetko sa môžu naučiť. Je to oveľa dlhšie než čas, ktorý návštevníci múzea vo všeobecnosti venujú nejakému exponátu. Zdržiavajú sa tu však preto, lebo zážitok, ktorý im učenie ponúka, je realistický a predložené ciele návštevníkov zaujmú, keď ich môžu uskutočňovať.

Nedávno som sa opýtal vysokoškolských študentov nižšieho ročníka, čo sa naposledy naučili. Odrečitovali fakty, ktoré sa naučili na iných predmetoch, ale nemali ani len tušenie, kedy svoje poznatky opäť použijú. Keď som tú istú otázku položil študentom vyššieho ročníka, hovorili mi iba o veciach, ktoré sa naučili o živote. Práve si prvý raz v živote prenajímali byty, počul som teda veľa o varení a upratovaní, ale vraveli aj o tom, čo sa naučili v škole a čo sa im zišlo pri projektoch, ktoré sa v súčasnosti snažia dokončiť. Študenti vyšších ročníkov sa najčastejšie sústreďujú na splnenie úloh. Učia sa to, čo potrebujú a čo im pomôže splniť tieto úlohy. Učenie pre nich znamená osvojovanie poznatkov, ktoré slúžia na dosiahnutie cieľa. Ale ak nepokladáte skladanie skúšok za cieľ, pred vysokoškolským štúdiom na nestretnete s týmto názorom často.

Aby sme urobili počítače inteligentnými, musíme ich naučiť, aby riadili svoje vlastné učenie. Nemôžeme jednoducho do pamäti počítača napchať faktické znalosti, pretože by nevedel, čo si má s takto získanými poznatkami počať. Ale ak si osvojí poznatky v priebehu nejakej činnosti, tak umiestnenie týchto poznatkov v jeho pamäti je jednoducho záležitosťou; zaberajú miesto v tej oblasti, kde boli osvojené, môžu teda pri osvojovaní nových poznatkov modifikovať postupy, ktoré boli chybné.

Vy sa takisto musíte naučiť usmerňovať svoje vlastné učenie. Kontext určuje štruktúru učenia,

¹ Manifest Destiny - doktrína sformulovaná v 19. storočí, podľa ktorej Spojeným štátom bola ako krajine vyvolenej Bohom predurčená vláda nad celým severoamerickým kontinentom.

je teda veľmi dôležité, aby ste sa vystavili rôznym situáciám, alebo aby ste vyskúšali množstvo rozdielnych vecí. Keď nevieme, ako postupovať v nejakej situácii, núti nás to, aby sme sa sústredili na osvojenie spôsobu, akým spoznáme nepoznané, udržuje nás to v snahe robiť niečo nové a usilovať sa pochopiť, prečo sa nám čosi nedarí, alebo čosi darí. Nedovoľte, aby vám ľudia prednášali a dodávali informácie, ktoré nepotrebujete. Na druhej strane sa však musíte dožadovať, aby vás poučili, keď ste sa predtým o niečo pokúšali a nepodarilo sa vám to.

Kľúč k učeniu v prípade, keď ste sa niečo pokúšali robiť, neuspeli ste a využili ste potrebnú pomoc, **leží v procese zovšeobecňovania**. Nestačí iba naučiť sa, ako fungovať v danej situácii; musíte sa naučiť aj **zovšeobecňovať**, čo ste sa naučili, **aby sa to dalo aplikovať aj v iných situáciách**. Ak to nie ste schopní robiť, získate len obmedzený súhrn navzájom nesúvisiacich odborných vedomostí, ktoré sa hodia iba pre jednotlivé oblasti, ale inak sú nepoužiteľné.

Nie je možné robiť zovšeobecnenia po získaní informácií bez toho, že by ste sa o to vedome pokúšali. Takéto pokusy však vedú k tomu, že pridete so zovšeobecneniami, ktoré sú svojou povahou netestovateľné, zostávajú iba hypotézami a samy osebe nie sú faktmi. Napriek tomu vyskúšajte bez obáv svoje zovšeobecnenia na ľuďoch, ktorých poznáte. Určite vám budú vravieť, že sa mýlite, ale požiadajte ich, aby svoje tvrdenia podopreli dôkazmi. Ľudia vo všeobecnosti majú obavy z nových zovšeobecnení, pretože nemôžu vedieť, či sú pravdivé alebo nie. Ľudia majú strach z neznámeho, ale skutočné učenie a skutočné prenikanie do podstaty vecí závisí od preskúmania neznámeho a možno aj nepoznatelného. Navrhujte nové zovšeobecnenia a buďte pripravení brániť ich. Ignorujte nové fakty, ktoré vám predložia. Osvojte si ich len vtedy, ak vám ich predložili preto, aby vám pomohli, keď na niečom pracujete - napríklad pri odpovedi na nejakú otázku, alebo pri zmene niektorého zo svojich zovšeobecnení.

Aby ste pochopili, prečo nie sú faktické poznatky dôležité, pouvažujte, akú cenu má typický fakt, o ktorom by väčšina vedomostných testov tvrdila, že ho má poznať každý človek: »Kolumbus objavil Ameriku roku 1492.« Aký má význam poznanie tohto »faktu«? Väčšina faktických poznatkov priveľmi zjednodušuje veľmi zložité udalosti a keď si ich osvojíme ako fakty, strácajú všetky svoje zaujímavé vlastnosti. Čo sa zmení tým, že nastane táto udalosť? Dôležité je práve to, že sa niečo stane, že **rozumieme udalostiam, ktoré k**

tomuto niečomu viedli, a dôsledkom, ktoré toto niečo môže mať na náš život. Okolo Kolumbovho objavenia Ameriky môže existovať množstvo sporov, ale menej je ich v prípade faktu, že Kolumbov čin otvoril istú kapitolu svetových dejín, ktorá mala pomerne významné dôsledky. Je to dôležité napríklad vtedy, keď uvažujete o Bosne, Iraku alebo nepriaznivom postavení amerických Indiánov, a práve vtedy by ste možno potrebovali naučiť sa to. Naučte sa to inokedy, mimo akéhokoľvek kontextu - a bude vám to nanič.

Ak nemá cenu poznať nijaké fakty, čo má potom cenu vedieť? Predovšetkým sú to **zručnosti**, najmä také základné zručnosti ako čítanie, písanie a počítanie. Sú tu aj iné, menej základné zručnosti, ako napríklad hovoriť dobre o ostatných ľuďoch, rozumieť svetu, v ktorom žijete. Takisto stojí za to vedieť o niektorých procesoch: politických, psychologických, fyzikálnych a ekonomic-kých. Dôležité je rozumieť tomu, ako niečo funguje tak, že s tým môžete pracovať, a docieľiť, že to pracuje pre vás. Stojí za to poznať prípady. Čo je to prípad? Pri ľubovoľnom predmete, o ktorý študent prejavuje záujem, bude pre tohto študenta zaujímavé vypočúť si príbehy opisujúce pravdy o tomto predmete, podnetné veci týkajúce sa tohto predmetu, skúsenosti iných ľudí s týmto predmetom atď. Ukazuje sa, že rozhodujúcim problémom pri vytvorení umelej inteligencie je dosiahnuť, aby počítače mali rozsiahlu »bázu prípadov«, z hľadiska ktorých môžu pochopiť nové prípady a navrhnúť nové zovšeobecnenia.

Samozrejme, stojí za to mať svoju vlastnú skúsenosť. Keďže najlepšie sa učíme pri činnosti, študentov treba nechať pracovať so skutočnými vecami, z ktorých môžu získať svoju vlastnú »bázu prípadov«. Napríklad, najlepší spôsob, ako sa naučiť niečo o politickom dianí, je zapojiť sa do nejakej politickej činnosti. Existuje teda množstvo vecí, ktoré stojí za to poznať, ale nestojí za to poznať nijaké fakty samé osebe. Aby ste sa stali vzdelanými, musíte usmerňovať svoje vlastné vzdelávanie. Aby ste sa niečo naučili, musíte konať a dôkladne sa zapodievať tým, čo vám bráni v konaní, aby ste mohli zmeniť svoju bázu poznatkov a skúsiť to znova. Vyhľadávajte chyby, aby ste sa z nich poučili, a škole venujte len toľko pozornosti, koľko musíte. Majte na pamäti, že škola a učenie majú spolu len veľmi málo spoločného.

Zlozuyky

V škole si vzali na mušku

zlozuyky žiakou plané.

Na záchod dalitabulku:

Fajčenie zakázané.

J. Bily

Summary: The author considers the amount of knowledge the intelligent person should acquire in a lifetime and ways of how this can be done. He stresses the need of the focus and aims in self-learning.

AKO REDUKOVAŤ MNOŽSTVO UČIVA A ÚLOH?

G. Rötling, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: Problematika redukcie predimenzovaných obsahov vyučovania. Vymedzenie kritérií na redukcii učiva a učebných úloh.

Kľúčové slová: transformácia obsahov učebnej osnovy, učivo, základná štruktúra učiva, učebné úlohy, kritériá redukcie

Čo a koľko majú žiaci vedieť? Čo je v učive dôležité a čo je vedľajšie? Čo sa má vyučovaním dosiahnuť? Akú funkciu má učivo a učebné úlohy?

Uviedli sme základné otázky, ktoré by mali byť prvoradé pri zamýšľaní sa a rozhodovaní učiteľa pred vyučovaním. Cieľom článku bude odpovedať na úvodné otázky a naznačiť všeobecnejší prístup na ich riešenie. Predpokladáme, že učiteľ bude niektoré podnety aplikovať na špecifické podmienky vlastného vyučovania.

V snahe o sprostredkovanie stále nových a zároveň „držanie sa” aj nefunkčných poznatkov spôsobilo predimenzovanie obsahov vyučovania. Vzniklo veľké množstvo poznatkov, ktoré nie je možné v reálnom čase vyučovania vysvetliť a žiakmi si osvojiť. Žiaci sa síce môžu veľa dozvedieť, „informačne” aj veľa vedieť, ale môžu menej rozumieť a skoro zabúdať, čo sa vyučovalo. Je ešte dosť veľa vyučovacích hodín s dôrazom na informatívnu funkciu obsahu učiva. Aktívnym v tomto prístupe je učiteľ. Jeho úloha je redukovaná len na odovzdávanie informačných poznatkov. Vlastnému procesu učenia žiakov sa tu nevenuje dostatočná pozornosť a nevytvárajú sa potrebné podmienky učenia na vyučovaní.

Táto situácia vznikla hlavne preto, že otázky vyučovania sa riešia predovšetkým vo vzťahu k vednej disciplíne vyučovacieho predmetu, akoby cieľom vyučovania v predmete malo byť „zачytenie” čo najväčšieho množstva doteraz poznaného. **Odovzdáva a vyžaduje sa neprimerané množstvo poznatkov.** Značná časť týchto poznatkov je z kategórie vedľajších a nepodstatných faktov a údajov. Na vyučovaní potom neostáva čas potrebný na spracovanie informácií, na osvojovanie učiva, na vytváranie zručností žiakov. Je veľa vyučovania a málo učenia. Žiaci sa následne tiež jednostranne orientujú na najnižšiu úroveň zvládnutia učiva, a to na jeho mechanickú reprodukciu. V tomto prístupe sa hodnotí a cení množstvo zapamätaného zmyslovým vnímaním. Menší dôraz sa dáva na rozvoj dôležitejších poznávacích a aj mimopoznávacích funkcií. Rozvíjajúca funkcia učiva v oblasti myslenia, tvorivosti a hodnotenia nemusí byť dostatočne uplatňovaná. Orientácia vyučovania na jednostranné pamäťové výkony žiakov je aj jedným z hlavných dôvodov nízkej motivácie žiakov k učeniu.

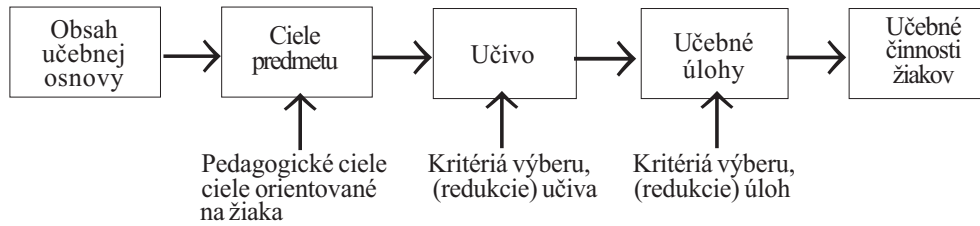
Jeden zo štruktúrnych komponentov učebnej osnovy je aj obsah vyučovania (Rötling 1995). Táto časť má formu rozpisu obsahových celkov, častí, ktoré sa majú

vyučovať. **To, čo sa má vyučovaním dosiahnuť, je definované v cieľoch vyučovania.** Nie všetko, čo je obsiahnuté v názve, téme všetko to, čo vie učiteľ, čo je popísané v učebnici, literatúre, je možné preniesť do vyučovania. Na účely vyučovania musia byť obsahy upravené z hľadiska cieľov, schopností žiakov, spôsobov osvojovania učiva a podmienok vyučovania. **Učebné osnovy nevy-medzujú učivo. Učivo je potrebné vybrať z obsahu učebnej osnovy.** Očakáva sa, že učiteľ bude vedieť vybrať vhodné, primerané a hodnotné učivo a učebné úlohy. Na túto činnosť sú potrebné kritériá výberu. Sú nimi didaktické a metodické princípy (Kaiser 1993). **Didaktické princípy** sa budú viac vzťahovať na otázky, **čo bude učivom a jeho cieľom.** Pokiaľ nevieme odpovedať na tieto otázky, logicky nevieme, ako máme učivo sprostredkovať. Metodické úvahy, v ktorých pôjde o hľadanie vhodného spôsobu ako učivo podať, **ako si ho majú žiaci osvojiť,** je potrebné odsunúť na druhé miesto. Samozrejme, hľadisko obsahu (čo) a hľadisko metódy (ako) sú v procese rovnako dôležité. Prvenstvo metodického myslenia pred didaktickým môže ale spôsobiť, že „staré” ciele a obsahy sa budú chcieť vyučovať novými metódami. V podstate je ťažké ohraničiť rovinu didaktického myslenia od roviny metodickej. Pri didaktických úvahách sa nevyhneme otázkam o procese učenia.

Skôr, ako dôjde k úvahám o výbere učiva a úloh, je potrebné definovať ciele vyučovacieho predmetu. Predmetové ciele by mali hovoriť o tom, čo majú žiaci v predmete dosiahnuť v oblasti poznania, zručností a postojov. Aj keď ich formulácia bude všeobecnejšia, sú potrebné pri výbere učiva a na následnú formuláciu čiastkových, konkrétnejších cieľov vyučovacích hodín či ich častí (Turek 1996). Pri týchto cieľoch pôjde vlastne o vymedzenie učebných požiadaviek vo forme úloh, ktoré majú žiaci zvládnuť. Proces transformácie obsahu učebnej osnovy až k učebným činnostiam žiakov možno schematicky zobrazit' (pozri schému č. 1).

Situácia predimenzovanosti učiva spôsobuje jednostranne uplatňovaný princíp vedy na vyučovaní. Učivo často dostáva prívlastok, že je akademické. Ukazuje sa, že jednostranne predmetovo-vedný prístup učiteľa nedokáže uspokojivo riešiť otázku predimenzovanosti učiva. Pri predmetovom prístupe je ťažké niečo z učiva „vypustiť”, redukovať. Všetko sa môže javiť ako potrebné a dôležité. Východiskom je uplatnenie aj

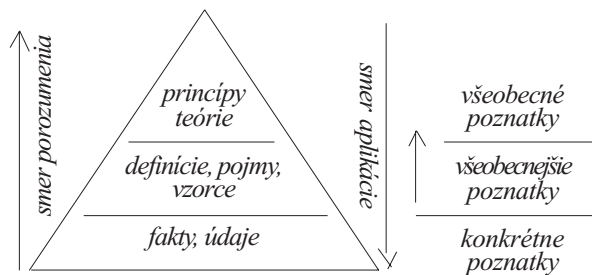
Schéma č. 1: Proces transformácie obsahu učebnej osnovy



iných kritérií pri výbere učiva. Poskytnúť jednoznačný a jednoduchý návod, ako zmysluplne redukovať konkrétne učivo, nie je možné. **Ponúkané kritéria redukcie učiva a aj úloh majú charakter princípov.** Princípy nehovoria explicitne, ako to má učiteľ konkrétne uskutočniť. Dôvodom je jedinečnosť, rozmanitosť a početnosť prvkov podmieňujúcich efektívnosť konkrétneho vyučovania. **Ak učiteľ uplatňuje princípy, vyučovanie sa stáva viac strategickým. Viac sa zohľadňujú podmienky a potreby žiakov.** Uplatňovanie princípov vedie k dobrému plánovaniu vyučovania.

V nasledujúcej časti článku budú naznačené **kritériá redukcie učiva na základe uplatnenia princípu štruktúry v učive a reprezentatívnosti učiva** (Turek 1996). Každý obsah, tému vyučovania je možné rozložiť na časti, prvky a analyzovať ich podľa významu. V oblasti poznávania je možné obsah učiva rozložiť napr. na fakty, údaje a na zovšeobecňujúce prvky. Do zovšeobecňujúcich prvkov môžeme zaradiť napr. pojmy, poučky, vzorce, definície, schémy, modely, teórie, hypotézy, princípy, zákony, všeobecné postupy práce a pod. V príslušnom obsahu, téme vyučovania sa môžu objaviť len niektoré z nich, napr. pojmy, vzorce, definície. Znakom zovšeobecňujúcich prvkov je rôzna miera ich abstrakcie. Faktami a údajmi budú výroky o konkrétnych objektoch (o ľuďoch, veciach, miestach, udalostiach a pod.). Príkladom faktov a údajov môže byť napr., že hliník je o 2/3 ľahší ako oceľ; chemické označenie kyseliny sírovej je H_2SO_4 ; rozloha Slovenskej republiky je 49 tisíc km^2 ; Univerzita Karlova v Prahe bola založená v roku 1348 a pod. Už na prvý pohľad je zrejmé, že v štruktúre každého obsahu bude kategória faktov a údajov najpočetnejšia (pozri schému č. 2).

Schéma č. 2: Zjednodušená pyramída štruktúrnych prvkov učiva



Z hľadiska princípu štruktúry **fakty a údaje samé o sebe nie sú použiteľné. Sú potrebné na použitie**

v zovšeobecneniach. Kategória zovšeobecňujúcich prvkov je oproti konkrétnym poznatkom menej početná. Výraznejšia početnosť sa môže prejavovať v pojmoch a vzorcoch. **Kritériom redukcie učiva bude vybrať len toľko potrebných faktov, údajov, aby sa na vyučovaní dospelo k vybraným zovšeobecňujúcim prvkom, záverom.** Ide o princíp kvantitatívneho zhustenia učiva. Tento princíp umožňuje, aby žiak učivu porozumel. Porozumieť učivu v tomto prípade znamená porozumieť vzťahom medzi prvkami v štruktúre učiva. Predpokladom **porozumenia** je postup vyučovania od konkrétnych poznatkov ku všeobecným (induktívna metóda). Až po porozumení učiva žiakom môžu sa na vyučovaní začať aplikovať zovšeobecňujúce poznatky na riešenie konkrétnej situácie (deduktívna metóda). Výberom vhodných prvkov učiva si učiteľ vytvorí ich osnovu. Bude v nej evidentný vzájomný vzťah medzi prvkami učiva. Túto štruktúru významov a vzťahov možno zobrazit' nasledovne na príkladoch.

Príklady:

Schéma č. 3: Štruktúrna pyramída k téme Tvorba chemického názvoslovía

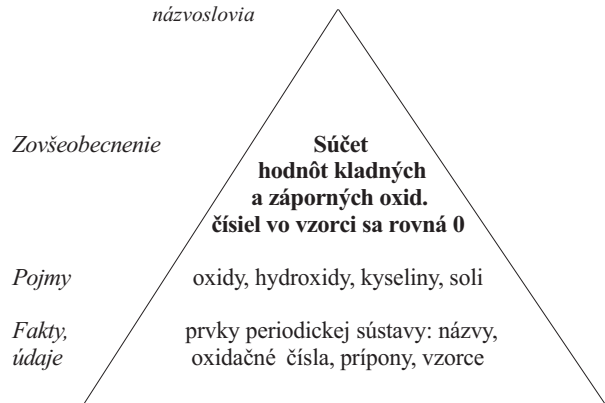
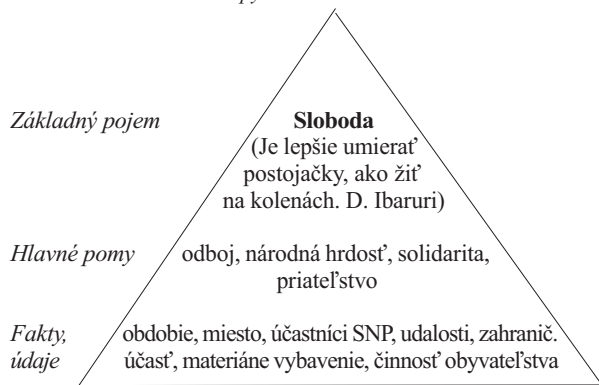


Schéma č. 4: Štruktúrna pyramída k téme Strukoviny



Schéma č. 5: Štruktúrna pyramída k téme SNP



Zámerom štrukturalizácie učiva je vytvorenie "poriadku" v systéme poznatkov. Princíp štrukturalizácie sa uplatní v oblasti kognitívneho učenia. Usporiadanie učiva do štruktúry umožní učiteľovi sústrediť sa na vyučovaní na procesy zovšeobecňovania, teda na **základnú štruktúru učiva. Ide tu o princíp kvalitatívneho zhustenia učiva.**

Cieľom vyučovania nebude pamäťová reprodukcia zovšeobecnení či faktov, napr.: vedieť naspamäť údaj, číslo, vzorec, definíciu a pod. Cieľom bude ich porozumenie vo vzťahoch a ich používanie. **Len prostredníctvom porozumenia a používania prvkov učiva vznikne logické zapamätanie učiva.** Žiaci budú vnímať, že učivo je logicky usporiadané, prehľadné, má "kostru". Potom si aj nové poznatky budú môcť dávať do vzťahu s predchádzajúcimi. Logická kostra učiva umožní postupne si vytvárať logický systém poznatkov.

Potreba redukcie učiva vyplýva aj z časových možností vyučovania. Vyučovací čas je fixný a nie je možné naučiť "všetko". Úlohou je nájsť v učive **reprezentatívny, typický príklad.** Namiesto vysvetlenia a osvojovania si viacerých jednotlivostí sa všeobecné zákonitosti vysvetlia na jednom, prípadne na dvoch príkladoch, situáciách. **Dosiahne sa možnosť rozvíjať u žiakov funkciu analýzy a aplikácie.** V tomto prístupe budú dominovať deduktívne postupy na vyučovaní.

Príklady: V *deskriptívnej geometrii*, v téme *Rez telesa* v základnej polohe bude reprezentatívnu situáciou vysvetlenie **konštrukcie rezu na trojbohom ihlane.** Okrem typovosti použitého telesa sa pri vysvetlení konštrukcie rezu uplatní všeobecne platná metóda zavedenia novej vhodnej priemetne. V *geografii* v téme *ústia (delt) riek* je možné vysvetliť ich zákonitosti na jednej, prípadne na dvoch významných deltách riek. V *chémií* sa tvorba chemického názvoslovía vysvetlí napríklad na oxidoch. V *histórii* bude vhodné vysvetliť určité obdobia na jednom alebo dvoch dielach, udalostiach, ktoré dobre **charakterizujú danú dobu**.

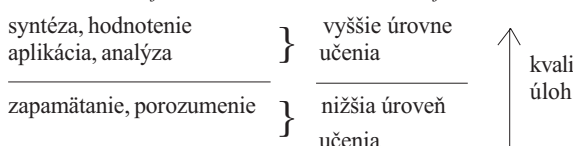
Kritérium reprezentatívnosti sa musí výraznejšie uplatniť pri redukcii učiva. Výber reprezentatívnej, typovej situácie, príkladu je procesom hľadania charakteristickej situácie. Pri jej výbere pomôžu nasledovné otázky:

- Ktoré znaky typovej situácie platia aj v iných prípadoch?

- Obsahuje typová situácia dostatočné množstvo znakov na aplikáciu?
- Kde má typová situácia obmedzenia, hranice aplikovanosti?

Predchádzajúce úvahy sa zaoberali analýzou obsahu učiva. Bolo naznačené kritérium výberu základnej štruktúry učiva a reprezentatívneho učiva. **Keď sú vybrané prvky učiva, potrebné je zaoberať sa otázkami, čo má žiak s nimi robiť, aby si ich osvojil.** Je potrebné urobiť **analýzu procesu učenia žiaka.** Výsledkom tejto analýzy bude súpis učebných činností žiaka. **Pôjde vlastne o formuláciu učebných úloh.** Podobne ako obsah učiva, aj úlohy je možné kategorizovať. **Kritériom kategorizácie úloh bude úroveň učenia. Pomôckou učiteľa pri príprave učebných úloh je taxonómia.** Základnou taxonómiou v oblasti kognitívneho učenia, poznávania je Bloomova taxonómia (Turek 1996). Podľa nej sú úlohy kategorizované hierarchicky podľa poznávacej funkcie, ktorú u žiaka rozvíjajú. Kategórie úloh sú na úrovni zapamätania, porozumenia, aplikácie, analýzy, syntézy a hodnotenia. Zvládnutie úloh vyššej úrovne predpokladá zvládnutie úloh na nižších úrovniach. Napr. na zvládnutie úloh v aplikačnej rovine je potrebné zapamätanie a porozumenie.

Schéma č. 6: Zjednodušená verzia Bloomovej taxonómie úloh



V každom učive je potrebné rozvíjať všetky poznávacie funkcie. (Zelina 1994). **Kritériom redukcie úloh bude obmedzenie úloh v nižšej úrovni učenia.** Vznikne väčší priestor na úlohy vyššej úrovne učenia. Dôležité je, aby úlohy, ktoré pripraví učiteľ, obsahovali prvky z vyšších úrovní taxonómie. **Žiaci potom budú mať možnosť pracovať s informáciami, aplikovať ich, tvoriť nové situácie a hodnotiť.** Činnosť na vyučovaní sa nebude orientovať len na spätnú reprodukciu poznatkov. Úlohy na rozvoj vyšších poznávacích funkcií majú vlastnosť všeobecnejšieho použitia. Sú rozmanitejšie, praktickejšie a zaujímavejšie. Podnecujú aktivitu žiakov pri učení.

Pri tvorbe učebných úloh je potrebné uplatniť niektoré princípy. Na tieto účely je vhodné použiť tzv. Magerovu techniku vymedzovania cieľov učenia. (Turek 1996). **Základným princípom pri tvorbe úloh je, aby sa ich formulácia vzťahovala na výsledok činnosti žiaka.** Ak nevieme, čo majú žiaci učením konkrétnejšie preukázať, nevieme to potom hodnotiť, nevieme, aká by mala byť vhodná metóda učenia, učebné pomôcky a pod. Cieľom učebnej úlohy nebude, aby žiaci napr. kreslili, počítali, merali a pod., ale aby nakreslili,

vyočítali, odmerali a pod. Ak nevieme, aký má byť výsledok, nevieme ani, ako ho máme dosiahnuť.

Učebná úloha má obsahovať 3 základné zložky:

- požadovaný výkon žiaka,
- podmienky na realizáciu výkonu,
- kritérium hodnotenia.

V požadovanom výkone žiaka sa vyjadří jeho činnosť aktívnym slovesom. Taxonómia úloh umožní zaradiť aktívne sloveso do niektorej z úrovní učenia.

Podmienky výkonu budú v úlohe vyjadrovať rozsah výkonu žiaka, spôsob riešenia, sekvenciu krokov pri riešení a učebné pomôcky.

Kritérium hodnotenia úlohy bude normou, podľa ktorej sa bude porovnávať miera splnenia úlohy. Príkladom môže byť úloha v geografii - určiť nadmorskú výšku ktoréhokoľvek miesta na topografickej mape pomocou vrstevníc, s presnosťou ± 5 m. (Požadovaným výkonom je určenie nadmorskej výšky miesta; podmienkou výkonu - s pomocou vrstevníc; normou výkonu - ktoréhokoľvek miesto na mape s presnosťou ± 5 m.)

Podobne ako pri učive je z hľadiska časových mož-

ností potrebné používať **typové úlohy**. U žiakov rozvíjajú schopnosti aplikácie. Navrhujú sa a využívajú prvky algoritmického postupu učenia. V oblasti tvorivých úloh sa na dosiahnutie efektívnosti ich riešenia uplatňujú prvky heuristického postupu učenia, ako je napr. DITOR (Zelina 1994).

Záver

Ako redukovať množstvo učiva a úloh? V didaktickej analýze učiva je potrebné okrem princípov vedeckosti, primeranosti a praktickosti výraznejšie uplatniť princíp štruktúry a reprezentatívneho učiva. Pri úlohách bude princípom redukcie obmedzenie úloh na nižšej úrovni učenia, ktoré rozvíjajú schopnosti žiakov zovšeobecňovať a zovšeobecnovať aplikovať. V úlohách na vyššej úrovni učenia sú totiž obsiahnuté aj nižšie poznávacie procesy. Ak sa učiteľ bude na vyučovaní zameriavať na základnú štruktúru učiva, žiaci sa na menšom množstve učiva naučia viac. Ak sa pri učení žiakov budú uprednostňovať úlohy na rozvoj ich vyšších poznávacích funkcií, žiaci sa lepšie pripraví na zvládnutie riešenia praktických situácií.

Literatúra:

Kaiser, A.: Učebnica pedagogiky. Bratislava, SPN 1993.

Turek I.: Tvorba a výber učiva. Vzdelávacie štandardy. Banská Bystrica, MC 1996.

Turek, I.: Kapitoly z didaktiky. (Ciele vyučovacieho procesu.) B. Bystrica, MC 1996.

Zelina, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. (Metódy výchovy.) Bratislava, IRIS 1994.

Rötling, G.: Princípy pedagogického projektovania v riadení školy a v práci učiteľa. Pedagog. rozhľady, 1994/1995, č. 5.

Summary: The author deals with problems of teaching/learning contents and sets criteria for a reduction of teaching tasks.

CIELE VYUČOVANIA MATEMATIKY

M. Hejný, Pedagogická fakulta UK Praha

2.5 Kritické hodnotenie uvedených cieľov

Už v priebehu skúmania jednotlivých cieľov sme naznačili, že cieľ "výkonnosť" považujeme za najnižší a cieľ "kultúra a výchova" za najvyšší. Teraz prehládne, formou bodov, napíšeme hlavné dôvody tohto hodnotenia. Zameriame sa len na uvedené dva krajné prípady našej štvorprvkovej stupnice.

Cieľ "výkonnosť"

- je zameraný na nácvik riešenia určitých štandardných typov úloh;
- vedie k poznaniu, ktoré je silno zat'azené formalizmom, a preto
 - je v každodennom živote žiaka nepoužiteľné,
 - len málo prispieva ku kognitívnemu rozvoju žiaka,
 - má epizodálny a mozaikový charakter, čo spôsobuje, že
 - bude rýchlo zabudnuté;
- je realizovaný inštruktívnym¹ spôsobom (učiteľ pred-

Dokončenie

kladá žiakovi návody a poučky a ukazuje vzorové postupy, žiak sa snaží návody a poučky uchovať v pamäti a vzorové postupy čo najvernejšie imitovať);

- je hodnotený rozsahom žiakmi nacvičených poučiek a postupov, presnosťou reprodukcie poučiek, rýchlosťou a vernosťou uskutočňovaných postupov;
- úspešnosť žiaka meria rozsahom bezchybnej práce (čím menej chýb, tým lepšia známka);
- chybu považuje za niečo nežiadúce, za poklesok toho, kto ju urobil;
- zanedbáva pojmotvorný proces aj rozvoj kognitívnych schopností;
- k výchove žiaka prispieva nepatrne;
- likviduje matematické sebavedomie žiaka.

Cieľ "kultúra a výchova"

- je zameraný na osobnostný rozvoj žiaka;
- vedie k poznaniu, ktoré je integrálnou súčasťou

¹ O inštruktívnom a konštruktívnom prístupe k vyučovaniu matematiky možno čítať u F. Kuřinu (pozri literatúru).

žiakovej osobnosti, a preto:

- je použiteľné v každodennom živote žiaka,
- výrazne ku kognitívnemu rozvoju žiaka,
- má štruktúrally charakter, čo spôsobuje, že
- jeho podstata ostáva uchovaná vo vedomí človeka veľmi dlho;
- je realizovaný konštruktívnym a dialogickým spôsobom (žiak poznatky nepreberá od učiteľa, ale konštruuje ich samostatnou intelektuálnou prácou, žiak je členom výskumného tímu, ktorého prácu učiteľ organizuje, usmerňuje kladením problémov, a hodnotí);
- úspešnosť žiaka meria kvalitou jeho napredovania, jeho príspevkom k spoločnému výskumu;
- chybu považuje za organickú súčasť každého vývojového procesu, vedie žiaka k návyku analyzovať vlastné chyby a brať si z nich poučenie,
- kladie pojmovný proces do základov matematického poznávania, cieľavedomo pestuje rozvoj kognitívnych schopností žiakov;
- výrazne prispieva k výchove žiaka;
- buduje matematické sebavedomie žiaka.

Z uvedeného porovnania, ak jeho závery prijmeme, jednoznačne vyplýva záver: vyučovanie matematiky, ktoré je vedené cieľom "výkonnosť" - sýti názor verejnosti o potrebe útlmu prítomnosti matematiky na školách, vedené cieľom "kultúra a výchova" - sýti názor verejnosti o potrebe udržania matematiky na školách.

3. Úloha učiteľa

Záver predchádzajúcej kapitoly kladie prirodzenú otázku: Ako zvýšiť prítomnosť cieľa "kultúra a výchova" vo vyučovaní matematiky na školách všetkých stupňov? Aké zmeny treba urobiť v školskom systéme, v legislatíve, v učebniciach, pomôckach či učebniach, aby bolo možné presúvať súčasný stav vyučovania matematiky, zameraného viacej na cieľ "výkonnosť"?

Odpoveď je jednoduchá. To hlavné, čo treba meniť je učiteľ, lebo on je dominantným prvkom celého školského systému. Učebnice, pomôcky, osnovy, školské budovy - to všetko je potrebné a prispieva k úspešnosti či neúspešnosti vyučovania, ale rozhodujúcim činiteľom je učiteľ. Vyučovanie každého predmetu a matematiky potom zvlášť závisí predovšetkým na jeho kvalite.

3.1 Ako môže učiteľ zvyšovať svoju kvalitu?

Predovšetkým (a hlavne) prácou na sebe. Tým rozumíme celé spektrum činností:

- Vzdelávať sa v matematike. Čítanie článkov či kníh ako inšpiračného zdroja. Vlastné skúmanie, riešenie úloh v nadstavbovej úrovni. Veľmi dôležitá je tvorba úloh pre žiakov; nielen úloh stereotypných, ale aj, ba práve, úloh s nápadom, trikom.
- Vzdelávať sa v didaktike matematiky. Články a literatúra ako inšpirácia. Nepreberať hotové produkty edu-

kačných technológií, prispôbovať si ich na vlastné pomery - na vlastnú školu, vlastnú triedu, ale predovšetkým na vlastnú osobnosť.

- Neupadať do edukačného stereotypu - to značí:
 - hľadať a hodnotiť vlastné neúspechy, dovoliť pocitu nespokojnosti s vlastnou prácou, aby aktivizoval snahu porozumieť príčiny neúspechov a túžbu hľadať cesty ako neúspechy odstrániť,
 - aspoň v jednej triede si viesť pedagogický denník, evidovať svoju každodennú skúsenosť a z času na čas ju hodnotiť,
 - nebáť sa experimentovať, hľadať príčiny neúspechov, hľadať nové prístupy k jednotlivým tematickým celkom, k jednotlivým žiakom i k triede,
 - systematicky meniť svoje chápanie chyby - žiakovej i vlastnej; je dôležité chybu objaviť, ale dôležitejšie je na ňu správne reagovať: hľadať jej príčinu a spôsoby jej odstránenia.
- Nebáť sa experimentovať. Experiment je viera v to, že existujú lepšie spôsoby práce ako tie čo používam, a že som schopný tieto spôsoby odhaliť pomocou experimentu.
- O svojich problémoch diskutovať s kolegami, nie nutne len s matematikmi. Ak sa v týchto diskusiách začne častejšie objavovať snaha dopátrať sa príčin znepokojivých javov, potom sa učiteľovi "práca na sebe" darí.
- Vzdelávať sa i v iných oblastiach, napríklad zdokonaľovať sa v cudzom jazyku, intenzívnejšie pestovať svojho konička, či už je to rybárenie, pestovanie kvetov alebo hudba.

3.2 Ako môže spoločnosť prispieť k tomu, aby učiteľ zvyšoval svoju kvalitu?

Ak viaceré uvedených myšlienok presahovalo svojím dopadom oblasť matematiky, tak v poslednej kapitole sa toto stane priam pravidlom. Skoro všetko, čo tu uvedieme, týka sa celej učiteľskej pospolitosti. Len záverečné myšlienky a návrhy sa obracajú opäť k prostrediu **matematiky**, pretože ide o konkretizáciu obecných pohľadov, o konkretizáciu, ktorá vyžaduje dôvernejší pohľad do súčasnej situácie a ten mám len v prípade matematiky.

Prvé, čo človeka pri prečítaní otázky z nadpisu napadne, sú nízke platy učiteľov. Tie nateraz ale ponecháme bokom, lebo nevieme, ako by sme ich mohli ovplyvniť. Pozrieme na dva iné dôležité faktory - na rodičovskú verejnosť a diferenciaciu učiteľov.

Rodičovská verejnosť by pre zvýšenie spoločenskej prestíže učiteľského poslania mohla (a mala) urobiť ďaleko viacej. Rodič ešte stále pozerá viacej na známky svojich detí ako na ich skutočné znalosti. Dosť výrazná náprava sa tu udiala pokiaľ ide o štúdium cudzích jazykov. Tam si už rodičia lepšie uvedomujú, že nejde o známku, ale o znalosti. Ešte závažnejšia je však nevší-

navosť rodičovskej verejnosti k budúcnosti svojich detí. Tú sa snažia zaistiť ekonomicky, nie však duchovne. Rodičia si málo uvedomujú, že aj ich deťom veľmi reálne hrozí drogová či gambler'ska závislosť, sektárske poblúznenie, či začlenenie sa do niektorého zlodejského klanu. Tí, ktorých už toto nešťastie postihlo, krúčia často hlavou a nechápu, ako sa to mohlo stať. Rodič, ktorý od učiteľa žiada pre svoje dieťa len dobré známky, má obyčajne k učiteľovi odmeraný, ak nie napätý vzťah. Len máličko rodičov prichádza k učiteľom ako k ľuďom, s ktorými má na výchove svojich detí spolupracovať. Treba dodať, že mnohým učiteľom sa zdá napäté ovzdušie normálnym a nepocitujú, že by sa aj oni mali pričiniť o jeho zmenu.

Druhý faktor, ktorým by bolo možné zlepšovať prácu školy a vyučovanie matematiky osobitne, je diferencovanie učiteľov. Všetci vieme, že na našich školách pôsobia zapálení učitelia, ktorí sa naplno dávajú žiakom. Sú tu však i takí, ktorí v škole nepreložia ani slamku navyše, stereotypne učia rok čo rok to isté učivo, zdráhajú sa angažovať, ak sa niektorý žiak dostane do zložitej životnej situácie, a snažia sa vydať v škole čo najmenej svojej energie, napríklad i preto, lebo ju potrebujú na vlastnú podnikateľskú činnosť. Súčasný školský systém nedokáže oddeliť prvých učiteľov od druhých, nedokáže prejaviť zapáleným učiteľom svoju vďačnosť, ani ukázať, ako si ich prácu váži. Ba neraz im dokonca stavia prekážky, keď prejavia snahu sami sa vzdelávať.

Je pravda, že hodnotenie práce učiteľa patrí k veľmi náročným úlohám. Je pravda, že úradne zavedené celoplošné inštitucionálne hodnotenie pomocou škálovaných ukazovateľov, by mohlo napáchať viac zla, ako úžitku. Existujú ale aj rozumné, hoci nie celkom jednoduché cesty riešenia tohto problému. Dovoľte zakončiť naše úvahy niekoľkými myšlienkami či návrhmi v tomto smere. Ako konkrétnu, a nazdávam sa, že spoločensky veľmi účinnú formu podpory kvalitných stredoškolských učiteľov by som považoval to, keby dekaní fakúlt dali malému počtu tých najlepších učiteľov právo odporučať na štúdium žiaka, ktorý by nemusel potom robiť prijímacie pohovory a bol by prijatý na základe daného odporúčania. Rovnako by potom mohli riaditelia stredných škôl oceniť prácu učiteľov základných škôl.

Hodnotenie učiteľa musí vychádzať z dôvernej znalosti jeho práce. Tým sa rozumie jeho pôsobenie na žiakov, prípadne na kolegov, nie však to, ako starostlivo vedie svoju agendu, alebo ako horlivo pomáha plniť úlohy, ktoré by malo plniť vedenie školy. Zo záverov našich úvah vyplýva, že súčasťou hodnotenia učiteľa by malo byť aj zváženie cieľov, ktorými sa vo svojej učiteľskej práci riadi.

Účinné hodnotenie učiteľovej práce by bola schopná robiť odborne výborne pripravená a kompetentnými odborníkmi obsadená inšpekčná sieť - taká, akú na

Slovensku začal budovať V. Rosa. Treba len ľutovať, že táto práca bola prerušená.

Pokiaľ takej siete niet, je možné začať ju tvoriť po etapách. V prvej etape evidovať tých učiteľov, o ktorých "sa vie", že sú dobrí. Tým "vie sa" rozumieme rozličné subjekty, ktoré majú vedomosť o práci učiteľa a sú ochotní o kvalite tejto práce podať informáciu - či už masmédiám alebo školskej správe. Takým subjektom môže byť rodič, žiaci, kolegovia, vedenie školy, kolegovia zo susedných škôl, katedier fakúlt vychovávajúcich učiteľov alebo jednotliví členovia týchto katedier, redaktori a redakčné rady odborných časopisov, ktoré uverejňujú (treba dodať, že zriedkavo) aj články učiteľov z terénu. Ďalej autori učebníc, prípadne výskumníci v didaktike predmetov, ktorí s učiteľmi spolupracovali.

Je zrejmé, že nie každý predmet je rovnako disponovaný rozbehnúť prvú etapu evidencie dobrých učiteľov. Matematici a fyzici sú na tom azda najlepšie. Vďaka nám za to mnohým obetavým členom Jednoty, ale najmä L. Bergerovi, ktorého idea pravidelného stretávania sa matematikov všetkých typov a stupňov škôl na Slovensku vytvorila iniciatívne a tvorivé prostredie, z ktorého vzišlo množstvo skvelých aktivít Jednoty. Vďaka vytvorenej klíme poznajú matematici veľa dobrých učiteľov matematiky stredných, ale i základných škôl. To dáva dobrý základ pre rozbeh prvej etapy. Tie predmety, ktoré taký základ nemajú, budú musieť niečo podobné vytvoriť. Inak im hrozí, že ich učitelia budú vôbec nebudú hodnotení, alebo budú hodnotení skôr administratívne.

Evidenciu dobrých učiteľov treba robiť tam, kde je dostatočná energia a vôľa ďalej aktivovať týchto učiteľov. Napríklad na fakultách, alebo v prípade mate-



I. Kováčová: *Strom a život II.* '98

matiky a fyziky aj v rámci JSMF. Bolo by možné zakladať pri katedrách matematiky, prípadne pri pobočkách JSMF, odborné semináre alebo kluby, kde by sa schádzali nadšenci z radov učiteľov matematiky a študentov, budúcich učiteľov matematiky. O prácu týchto skupín netreba mať starosť. Iniciatívni ľudia si ju nájdu sami. Matematici na Slovensku majú s takými aktivitami bohaté skúsenosti: Matematické exody, ktoré sa dnes konajú pod iným menom, ale ktorých neúnavným organizátorom je stále kolegyňa H. Bereková, žiacke matematické súťaže (Pytagoriáda, Klokán, MO, rozličné školské a medziškolské súťaže pre učňov ap.), študentské konferencie (ako bola SOČ alebo dobre známa matematická konferencia zvolenského gymnázia), vydávanie študentských časopisov (napríklad mnohoročná aktivita kolegu D. Jedináka), organizácia viacdenných seminárov alebo matematických prázdninových táborov pre žiakov všetkých stupňov škôl, branno-matematické preteky atď., atď.

S tým všetkým sú na Slovensku dobré skúsenosti, o to sa starať netreba. To, o čo sa treba postarať, sú dve veci:

- kde získať isté finančné prostriedky, aby práca, ktorá niekedy žiada aj peňažnú dotáciu, mala byť z čoho podporovaná, ale najmä
- ako nájsť a podporovať tých ľudí, ktorí celú túto

aktivitubudú v jednotlivých regiónoch Slovenska organizovať.

Pokiaľ ide o peniaze, možno skúsiť získať niečo aj vo forme grantov. Pokiaľ ide o ľudí, ktorí sú hybnou silou takých komunit, treba výrazne zvýšiť starostlivosť o ich prácu. V minulosti sa veľmi často práca nadšencov chápala ako súkromná záležitosť týchto ľudí a boli aj prípady, kedy bola chápaná ako čosi, čo zbytočne odčerpáva energiu daného pracovníka na taľafatky.

Akonáhle sa aspoň v niektorých regiónoch Slovenska systematická práca učiteľských komunit rozbehne, bude možné začať druhú etapu hodnotenia. Budú tu už ľudia kompetentní, a verím, že aj schopní, zodpovedne posúdiť prácu kolegov na iných školách. Schopní to budú robiť najmä vtedy, ak nebude treba každého kolegu oznámovať nejakým číslom, ale ak bude možné poukázať na tých učiteľov, ktorých školské výsledky sú nadpriemerné.

Čím dôkladnejšie sa podarí vytvoriť taký účinný systém hodnotenia práce učiteľa matematiky, ktorý výrazne vyzdvihne kvalitných učiteľov, tým lepšie sa zabráni úniku tých najkvalitnejších zo škôl do lukratívnejších zamestnaní. Tým plnšie sa zároveň podarí presvedčiť rodičovskú a občiansku verejnosť o tom, že vyučovanie matematiky má svoje hlboké opodstatnenie.

Literatúra:

1. *International Handbook of Mathematics Education*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, (Ed) Bishop, Clements, Keitel, Kilpatrick, Laborde
2. M. Hejný a kol.: *Teória vyučovania matematiky*. SPN, Bratislava 1988.
3. M. Hejný: *Atomic Analysis of Two Two-digit Numbers Multiplication*. In: *Proceedings of SEMT 1993, Prague, 91-94*.
4. Kuřina, F.: *Didactic Constructivism and the Didactics of Mathematics*. In: *Didactics of Mathematics, Proceedings of the Seminar of Doctoral Students, Římov, 1997*.

Summary: *The author expresses his opinion of goals of teaching maths and he suggests the further development.*

CHÉMIA Z POHLADU OBLÚBENOSTI A OBŤAŽNOSTI

A. Tomengová, Metodické centrum B. Bystrica

KLúčové slová: *oblúbenosť, obťažnosť predmetu, spôsoby motivácie, hodnotenie - klasifikácia, integrácia vyučovania.*

Anotácia: *Činitele vplývajúce na oblúbenosť a obťažnosť predmetu. Hodnotenie predmetu ako prejav úrovne motivácie žiaka. Súvis klasifikácie s hodnotením predmetu žiakmi z hľadiska obľuby a obťažnosti.*

Výsledky prieskumov a inšpekcí nám signalizujú nelichotivé hodnotenie chémie vychádzajúce z postojov žiakov k predmetu. Toto hodnotenie sa pohybuje na úrovni neoblúbený - ťažký.

Malo by byť vecou profesionálnej cti nás - učiteľov chémie - zareagovať na tento problém a hľadať riešenia, ktorými by sa dosiahlo pozitívnejšie hodnotenie nášho predmetu.

Pozrime sa bližšie, čo všetko vplýva na uvedené charakteristiky. Podľa môjho názoru je to obsah,

spôsoby jeho sprístupnenia žiakom, organizácia vyučovania, úroveň komunikácie učiteľ - žiak a hodnotenie.

Obsah

Súčasná učebná osnovy predpisujú obsah predmetu chémie rámcovo. Jeho rozpracovanie do tematických plánov je plne v kompetencii učiteľa, prípadne predmetovej komisie. Môžu ho naplniť základným učivom vysvetľujúcim princípy, súvislosti medzi javmi, odhaľujúcim podstatu a vedúcim k zovšeobecneniam, navyše učivom, ktorého význam je v praktickom živote človeka

evidentný. Takto sa učivo stane pre žiakov užitočným, ľahšie zvládnuteľným a zapamätateľným - to všetko v zmysle zásady: Nie je dôležité vedieť "veľa", ale vedieť "užitočné". K takému učivu zaradujem napr. učivo dotýkajúce sa globálnych problémov ľudstva, ako sú rozporné dôsledky vedy a techniky, tvorba a ochrana životného prostredia, choroby, otázky biedy a hladu, ktoré okrem iného formujú názory žiakov v zmysle humanizmu a demokracie, ale i praktické témy - drogové závislosti, zdravý spôsob života a iné.

Na druhej strane, rámcovo vymedzený obsah môže byť naplnený učivom na vysokej akademickej úrovni, ktorá zodpovedá špecializácii na vysokej škole, poznatky roztrieštené, encyklopedické charakteru, navyše sú sprostredkované knižným a verbálnym spôsobom práce.

Konkrétnym príkladom takéhoto naplnenia učebných osnov je prípad vyučujúcej tovaroznalectvo na obchodnej akadémii, kde v I. ročníku v 12-hodinovej dotácii na aplikovanú chémiu vyučuje na piatich hodinách kvantovo-mechanický model atómu na teoretickej úrovni presahujúcej nároky gymnázia v tejto téme.

Nové trendy v koncepcii vzdelávacích obsahov, okrem už vyššie uvedeného systémového prístupu a nových dimenzií, akým je napr. globálna výchova, usilujú sa o integrované vyučovanie prírodných vied. To však vyžaduje veľa tvorivého úsilia od učiteľa pri sprostredkovaní učiva netradičného obsahu, netradičným spôsobom, akceptujúc "otvorené hranice" jednotlivých predmetov. Realizácii tejto časti koncepcie musí predchádzať príprava učiteľov a ich ochota na realizáciu zmien. Jedným z prvých krokov smerujúcich k integrácii prírodovedných predmetov by mohlo byť zlepšenie komunikácie v rámci predmetových komisií chémie - fyzika - biológia. Pri dôkladnejšej analýze učebných osnov, napr. gymnaziálnych, narazíme na opakujúce sa témy v predmetoch i ročníkoch. Napr. biológia vo 4. ročníku téma bioenergetika živých systémov, chémie v 3. ročníku - biochémie, alebo v 1. ročníku v chémii zloženie a štruktúra atómu, rádioaktivita a vo 4. ročníku vo fyzike fyzika mikrosveta. Je to jedna z ciest k redukcii učiva, začiatok integrácie a rozvoja medzi-predmetových vzťahov.

Sprostredkovanie učiva

Učitelia majú dnes k dispozícii odbornú pedagogickú i metodickú literatúru z celého sveta, z ktorej môžu získať cenné informácie o súčasných trendoch vo vyučovaní. Cenným zdrojom sú i informácie od veľkého počtu našich študentov, ktorí študovali na zahraničných stredných školách. Akceptujúc túto realitu a predurčenú koncepciu vzdelávania, mali by v našom vyučovaní prevládať moderné, aktuálne prvky a ustupovať prvky tradičnej školy.

Konkrétne ide o činnosť orientáciu vyučovania,

učenie sa zo skúseností, z vlastnej aktívnej práce. Učiteľ to dosiahne formuláciou teoretických i praktických problémov, ktoré žiaci samostatne riešia. Tvorivou prácou žiakov sa formuje ich vzťah k veciam i javom svojho okolia.

Pri sprostredkovaní učiva je treba rešpektovať zásady práce s dlhodobou pamäťou. Potrebné je rozšíriť didaktický cyklus vyučovacích hodín z dvoch základných, ktorými je výklad a skúšanie, o aktívne precvičovanie a upresňovanie učiva žiakmi s účasťou učiteľa ako konzultanta, ktorý túto individuálnu činnosť koriguje participáciou, ďalej posunúť skúšanie do poslednej fázy, keď žiaci učivo dokonale zvládnu, vnútorne spracujú a uložia do dlhodobej pamäti.

Široký rozsah vyučovacích tém je možné zefektívniť exemplárnym vyučovaním - vysvetlením na exemplárnom príklade. Veľký dôraz pri vyučovaní (vzhľadom na aktuálny stav dnešnej ponuky) treba venovať vyučovaniu chémie pomocou modernej didaktickej techniky. Opäť zdôrazňujem, žiaci pomocou nej dostávajú základ nariadenia ekologických, ekonomických i etických otázok.

Na záver mi nedá nespomenúť nutnosť vyučovania chémie pomocou chemického experimentu, prozorovania, návštevy a exkurzie v reálnej chemicko-výrobe.

Obľúbenosť vyučovacieho predmetu výrazne ovplyvňuje **prístup učiteľa k žiakovi**. Aj v našej tradičnej škole by k zvýšeniu obľúbenosti tak predmetu, ako i učiteľa a školy ako takej, prispelo, keby učitelia prevzali niektoré prvky alternatívnych škôl, ktoré vedú k humanizácii obsahu a vzdelávania. Za prvky, veľmi absentujúce v našej tradičnej škole, pokladám nasledovné:

- škola má slúžiť dieťaťu a nie naopak;
- nie "odovzdávať" vedomosti, ale rozvíjať schopnosti a vlastnosti s dôrazom na tvorivé a hodnotiace myslenie;
- pripravovať dieťa na jeho vlastný život, rozvíjať jeho záujmy, učebnica nemá byť základným zdrojom poznatkov, ale len doplnkovým;
- zmysluplnosť učiva pre žiaka samotného, možnosť vlastného výberu vzdelávacej cesty;
- nie direktívnosť, ale partnerský vzťah, úcta k žiakom, dôvera a pozitívne oceňovanie;
- uľahčovanie zvládnutia učiva realizáciou skupinovej, tímovej i samostatnej práce;
- rozvoj zmyslov, bádateľské posutpy, projekty, dialóg.

Emocionálny hodnotiaci postoj žiaka k predmetu z hľadiska obľuby obtiažnostije prejavom jeho motivovanosti: Kvalitná interakcia medzi učiteľom a žiakom je podmienená úrovňou motivácie. Učiteľ svojou motivačnou činnosťou môže podnecovať rozvoj sociálnych potrieb - spôsobom a obsahom svojej komunikácie so žiakmi, poznávacích potrieb typom úloh a vyučovaciami

metódami a výkonových potrieb úrovňou svojich požiadaviek, ktoré na žiakov kladie. Na tomto mieste by som chcela zdôrazniť motivačný význam **hodnotenia**.

Hodnotenie učebnej činnosti žiakov a jej výsledkov je zložitou a najcitlivejšou oblasťou v pedagogickom procese. Ovplyvňuje sebavedomie žiaka, vytvára sa ním vzťah k sebe, k učiteľovi a k učeniu.

Súčasnú hodnotenie na školách sa vyznačuje niektorými nevelmi pozitívnymi znakmi. Príliš sa orientuje na vedomosti či nevedomosti žiaka prostredníctvom reprodukcie obsahu, čo sa zisťuje intenzívnym skúšaním a známkovaním. Žiaci nemajú dostatok času na precvičenie a osvojenie si vedomostí. Absentujú priebežné testy, ktoré neslúžia na klasifikáciu, ale ako kontrolná informácia žiakovi na korekciu a reguláciu jeho učenia. Podobne nie sú príliš časté sebahodnotiace autotesty, ktoré motivujú a formujú žiaka a formujú jeho sebavedomenie.

Takto realizované hodnotenie je len klasifikáciou, ktorá vyjadruje rozdiel medzi požiadavkami učiteľa a ich plnením žiakmi. Náročnosť požiadaviek takto orientovaného vyučovania je u každého učiteľa iná a aj úroveň vedomostí žiakov je na rôznej úrovni. Spôsob klasifikácie učiteľa posúva vyučovací predmet po škále obľúbenosti a obťažnosti smerom hore alebo dolu. Treba pripomenúť, že sa nepotvrdila hypotéza, že čím je známkovanie prísnejšie, tým vyšší výkon. Skôr sa potvrdilo, že čím je klasifikácia prísnejšia, predmet sa považuje za ťažší a klesá jeho obľúbenosť. Hodnotenie

obťažnosti predmetu žiakmi ukazuje vlastne rozdiel medzi možnosťami žiaka a požiadavkami učiteľa. Zvyšovanie obťažnosti ide na úkor jeho obľuby, pôsobí na žiakov demotivačne, ale čo považujem za dôležité, uberá priestor iným podnetom. Z profesionálneho hľadiska je to nepedagogické.

Funkčnosť hodnotenia sa dá zlepšiť doplnením klasifikácie, vyjadrenej známkom, slovným hodnotením, v ktorom je výkon žiaka zaradený do kontextu jeho možnosti a vývoja. Takéto hodnotenie môže pozitívne motivovať i žiakov s menej uspokojivými výkonmi a známami.

Vopred oznámené požiadavky učiteľa pri hodnotení a normy hodnotenia podporia objektivnosť učiteľa a sebahodnotenie žiaka. V procese hodnotenia je účinné využívanie všetkých foriem kontroly a hodnotenia, v ktorých bude registrovaný zo strany učiteľa nielen výsledok, ale aj učebný proces žiaka.

Je veľmi motivujúce, ak učiteľ nájde v práci žiaka niečo, čo môže pochváliť, ale mu prejaví dôveru v jeho schopnosti a dá mu najavo, že jeho slabší výkon nie je trvale zafixovaný, ale je tu možnosť zmeny.

Hodnotenie obľuby a obťažnosti predmetu žiakmi svedčí o kvalite motivačného pôsobenia učiteľa. Je synergiou jeho profesionálnych kompetencií i osobnostných charakteristík.

Na ich poznaní a regulácii je založený úspech pedagogického pôsobenia a zlepšenie statusu predmetu chémie. A nielen chémie!

Literatúra:

Petty, G.: *Moderné vyučovanie*. Praha, Portál 1996.

Hrabal, V.: *Aký som učiteľ*. (Výťah.) Bratislava, MCMB 1996.

Kosová, B.: *Čo je to alternatívna škola, alebo urobme si jasno v pojmoch*. *Pedag. revue*, 1994 č. 3, s. 2-4.

Skalková, J.: *Vzdelanosť a obsah vzdelávania - prioritné vedné témy*. *Pedaagogika*, 1997, s. 203-210.

Summary: *The author deals with problems of teaching and learning chemistry. In general, learners consider this subject to be difficult and unpopular. She presents new trends in teaching it which can positively influence the present state and change learners' attitude towards it.*

AKO PREDBEHNÚŤ DOBU V TECHNICKEJ VÝCHOVE

J. Lörinčík, Základná škola Krásnohorské Podhradie

Anotácia: Názor na nové učebné osnovy technickej výchovy. Absencia prehľadného systému. Základné povinné učivo. Hĺbku učiva určuje učiteľ. Vlastné učebné osnovy technickej výchovy - predbehnutie doby.

Kľúčové slová: učebné osnovy, technická výchova, polytechnická výchova, pracovné vyučovanie, technické práce, pestovateľské práce, špecifická príprava dievča, jednozložkový predmet, voľba, základné povinné učivo, technická gramotnosť

V aktuálnych pedagogických periodikách som sa od jesene 1997 zoznamoval s názormi na nové učebné osnovy technickej výchovy pre základné školy, platné od 1.9.1997. Zainteresovaná časť učiteľskej obce snovala chválospevy i žalospevy, spektrum polemík, emócií

a rôznych scenárov. Učebné osnovy technickej výchovy (ďalej UO TEV), napísané jazykom predstáv tvorcov o obraze polytechnickej výchovy, podľa vzoru svojich predchodkýň, chceli sprehladniť bludisko pracovného vyučovania. Chceli. To, čo nastalo, sa na



I. Kováčová: *Strom a život III.* '98

prehľadný systém z rôznych príčin nepodobá. Určite aspoň na tej malej vzorke škôl, ktorú obsiahlo moje oko.

Z bývalého "trojjediného" pracovného vyučovania (technické práce, pestovateľské práce, špecifická príprava dievčat) sa stal jednozložkový predmet technická výchova so spoločným základom a následnými možnosťami voľby - technické práce, pestovateľské práce a rodinná príprava. Objav ako z oka vypadnutý dnešným metódam ekonomickej transformácie. Za zvukov hlasnej reklamy sa vymení kľúč, ale budova s príslušenstvom ostane. V zložke technické práce však podstaná zmena nastala. Autori ju postavili na celkom iných základoch, (pozri učebné osnovy pracovného vyučovania zo septembra 1995, druhý - progresívny variant).

Možno mal niekto viac starostí pri zostavení rozvrhu hodín, iným zas nevychádzali úväzky, na niektorej škole nevedeli, čo si počať so zdanlivo nepotrebnými dielňami, pozemkom, skleníkom či žiackou kuchynkou. Ja si však myslím, že tvorcovia UO TEV trafili do čierneho. Neverím v katastrofické scenáre vývoja TEV. Ako v normálnej trhovej ekonomike, aj v škole sa musí presadiť víťazný projekt. Školy, v ktorých sa udomácnila zložka technické práce, určite v nej budú pokračovať. Asi na to majú tradície, vhodné MTZ či skúsených učiteľov. Školy s dobre vybavenými kuchynkami ich nepremenia na sklady harabúrd, ale budú pokračovať v tom najlepšom z hodín rodinnej prípravy. Školy s poličkou či skleníkom tiež nezačnú pestovať burinu, ale podľa možnosti budú pokračovať v malých zázrakoch. Prípadný školský sad nepadne do rúk drevorubačom. Ovocie bude dozrievať bez ohľadu na to, či na ministerstve sedí Jano alebo Fero.

Poznám školy, kde proces voľby prebieha, inde je už zavŕšený. Keď pominú prechodné javy sprevádzajúce každý ťažký začiatok, zistíme, že hodinky tikajú

správne. Z istého pohľadu sa človeku žije jednoduchšie, keď nemá možnosť voľby, keď má nad sebou tútora, keď má vymedzený koridor pohybu. Na tomto princípe fungujú niektoré náboženstvá, sekty a hlavne diktatúry. Keď už diktatúry niet, máme tu iné problémy. Čo s tým majú UO TEV? Zrušili diktatúru, rozšírili koridory, o tradičné pevné body sa oprieť nedá, lebo ich niet.

Bojíme sa základného povinného učiva? Trinásť preň vyhradených hodín je málo aj na polozenie základov prehľadu v dnešnom oceáne techniky. Bez technickej gramotnosti chlapcov i dievčat, piatakov či deviatkov, síce môžeme mať doma všetky výdobytky bielej techniky či domácej elektroniky, v garáži drahé autá, budeme sedieť pred počítačmi, ale budeme na obraz našich prastarých materií, ktoré, sediac v parnom vlaku, hádam nikdy nevedeli, aká sila ich to tlačí dopredu. Hĺbku učiva určí učiteľ TEV. Sám rozhodne, či bude alebo nebude na hodine rozoberať videorekordér, strkať prsty do TVP, tapetovať školskú stenu či rozoberať vodovod. S reproduktívnou pedagogikou sa nikam nedostane. Musí byť originálnym učiteľom, akého na žiadnej inej škole nemajú. Kde na to zoberie prostriedky? To je, ako sa hovorí, jeho problém. Pokiaľ nezvládne sponzorovanie a manažment, nikdy z neho učiteľ TEV nebude. Pre svoj výklad UO TEV mám dva dôvody. Prvý sa týka autorov, druhý môjho latentného spoluautorstva. Autormi prvej z troch zložiek TEV sú doc. Ing. I. Krušpan, CSc., a PaedDr. M. Ďuriš, CSc., obaja z FPV UMB B. Bystrica. Títo páni boli pred desiatimi rokmi mojimi učiteľmi. Poznám ich aj ako ľudí. Som presvedčený, že k tvorbe UO TEV pristupovali zodpovedne. Druhý dôvod je vážnejší. V školskom roku 1997/98, keď ostatní učitelia s UO TEV začínajú, ja už s nimi končím. Nie sú už pre mňa zaujímavé. Mám totiž pred nimi náskok 7-8 rokov. V tých časoch obsah učiva technických prác z učebných osnov pracovného vyučovania (z roku 1987) zo dňa na deň strácal na aktuálnosti - nielen vplyvom politickoekonomických zmien. Učiť sa podľa neho nedalo, a tak po nežnom dopochodovaní ulicami miest som mu pomohol do hrobu. Keďže niečo sa učiť muselo, využil som vzniknuté vákuum. Slovo dalo slovo, jedna téma naháňala druhú a vznikol vlastný obsah učiva technických prác v 5. - 7. roč., ale najmä v 8. ročníku. Boli to moje náhradné UO, ktoré s malými zmenami používam dodnes. Sám som ich navrhol, odskúšal, pripomienkoval a schválil. Nikoho som s tým nezaťažoval. Ani učebnica nevyhovovala, preto som napísal vlastnú. Listujúc v UO TEV zisťujem, že som sa dobre trafil.

Keďže nové UO TEV mi už nemali čo nové povedať, od jesene 1997 skladám mozaiku ďalších, tentoraz hybridných osnov novej generácie, aby som po 7-8 ročnej(?) inkubačnej dobe nezastihli nepripraveného. Objavil sa deviaty ročník a s ním nové možnosti. Zisťu-

jem, že dôležitejšie než prezliekanie kabátov je prezúvanie topánok najmä tých, čo tlačia v štátnych hraniciach. Viem o krajinách s ďaleko vyspelejšou technikou, kam sa treba ísť učiť, ako učiť technickú gramotnosť. Takáto forma ďalšieho vzdelávania učiteľov by bola motivačne účinnejšia než moloch kvalifikačných skúšok.

Je možné tento postup zopakovať aj na iných predmetoch? Určite áno. Všetky nové UO od septembra

1997 kreativitu predpokladajú. Komu je to málo, kto sa dišancuje od čiarkovej pedagogiky, ponúkam mu recept: Svoje osnovy si navrhnete, odskúšajte, pripomienkujte a schváľte sami. Nikoho s tým nemusíte zaťažovať. "Vyštvrajte" sa na plecía svojich vzorov a dovidíte ďalej. Všetci máme certifikát odbornosti, aby sme na to mali. Učme svojich žiakov, že dôležitejšie je dobu predbiehať ako "zaspávať",

Summary: The author deals with problems of the new syllabus of technical education in basic schools. He presents the approaches he adopts in teaching this subject.

HODNOTENIE A KLASIFIKÁCIA ŽIAKOV NA HODINÁCH CUDZIEHO JAZYKA

Danica Gondová, Bilingválne anglicko-slovenské gymnázium Sučany

Anotácia: Potreba zabezpečiť objektivnosť a spoľahlivosť hodnotenia. Plánované hodnotenie. Objektívne a subjektívne hodnotenie. Kritériá hodnotenia ústnych prezentácií. Hodnotenie písomných úloh.

KLúčové slová: klasifikácia, hodnotenie, cudzí jazyk, objektivnosť - subjektivnosť - spoľahlivosť, plánované hodnotenie, hodnotiace obdobie, ústna prezentácia, písomný prejav

Hodnotenie je dôležitou súčasťou vyučovacieho procesu, pretože nielenže poskytuje obraz o úrovni našich žiakov, ale je zároveň aj silným motivačným prvkom. Práve preto je nevyhnutné zabezpečiť, aby naše hodnotenie bolo objektívne a spoľahlivé. Jedným z najdôležitejších faktorov pri dosiahnutí tohto cieľa je pravidelné priebežné hodnotenie žiakov.

Plánované hodnotenie žiakov

Jednou z najdôležitejších zásad pri hodnotení žiakov je, aby sme hodnotili to, čo učíme a učili to, čo chceme hodnotiť. Práve preto sa domnievame, že každý učiteľ by mal už na začiatku školského roka alebo polroka vedieť, ako a z čoho bude klasifikovať svojich žiakov. Plán treba oznámiť aj žiakom, veď aj oni majú právo vedieť, z čoho a ako budú klasifikovaní.

Ak chceme, aby naše hodnotenie bolo skutočne spoľahlivé, musíme pri hodnotení získať komplexný profil žiakových schopností v cieľovom jazyku. A preto je nevyhnuté hodnotiť všetky jeho zručnosti v cudzom jazyku, rozprávanie, písanie, ďalej to, ako si plní domáce úlohy, jeho aktivitu na hodinách, prácu v skupinách alebo vo dvojiciach a podobne. Okrem toho na stredných školách treba používať cieľový jazyk v budúcnosti. To znamená, že zručnosti gymnazistu, ktorý bude pravdepodobne používať cudzí jazyk na akademické účely, sa budú líšiť od zručností s obchodnými partnermi. A tak gymnazista bude mať známky za písanie slohových prác (rozprávanie, úvaha), študent hotelovej akadémie za napísanie obchodného listu.

Na Bilingválnom anglicko-slovenskom gymnázium v Sučanoch už niekoľko rokov plánujeme hodnotenie

žiakov na začiatku každého polroka a plán hodnotenia sa hneď oznámi aj žiakom. Takto vyzeral plán klasifikácie študentov prvého ročníka na našom gymnázium v prvom polroku 1998.

Testy:	30%
Aktivita:	10%
Ústne prezentácie:	15%
Písanie:	15%
Čítanie a posluch s porozumením:	15%
Projekt:	10%

Na začiatku každého polroka teda presne naplánujeme, čo budeme hodnotiť, a okrem toho naplánujeme aj počty gramatických testov, testov preverujúcich posluch a čítanie s porozumením, ústnych prezentácií, počet klasifikovaných písomných úloh a počet projektov. Navyše hodnotíme domáce úlohy študentov, ich aktivitu na hodinách, ich vytrvalosť, spoluprácu pri skupinovej práci a pri práci vo dvojiciach a podobne. Všetky tieto známky sú súčasťou známky za aktivitu. Je dobre nechať si ešte jedne stĺpec na poznámky, do ktorého si učiteľ píše postrehy o žiakových úspechoch i neúspechoch, jeho snažení a podobne.

Na začiatku hodnotiaceho obdobia treba rozhodnúť aj o tom, akú závažnosť budú mať jednotlivé známky. V našom konkrétnom prípade je to vyjadrené percentami, ktoré sú uvedené v tabuľke. Percento dôležitosti tej-ktorej známky je závislé od toho, koľko času strávime precvičovaním jednotlivých zručností a za aké dôležité ich považujeme. Aj toto rozhodnutie sa robí na začiatku hodnotiaceho obdobia a účastní sú všetci učители, ktorí učia v jednotlivých ročníkoch.

Hodnotenie študentov v jednotlivých ročníkoch sa, samozrejme, líši. Napríklad v treťom ročníku dostávajú študenti známky za testy, ktoré obsahujú gramatiku, slovnú zásobu a poslušnosť a čítanie s porozumením (20%), ústne prezentácie (20%), písomné kompozície (20%), literatúra (20%) a aktivita na vyučovaní (20%). Je to z toho dôvodu, že v treťom ročníku sa už menej času venuje nácviku jazykových prostriedkov a viac nácviku jazykových zručností a literatúre.

Objektívne a subjektívne hodnotenie

Väčšina testov, ktoré študenti píšu počas školského roka, preveruje, do akej miery študenti zvládli učivo za posledné, pomerne krátke obdobie a práve preto by študenti mali dosiahnuť veľmi dobré výsledky. Ak väčšina študentov nedosiahne vysoký počet bodov, musíme sa zamyslieť, kde sa stala chyba. Pravdepodobne sme látku nevysvetlili dostatočne a treba sa k nej vrátiť, alebo niečo nie je v poriadku s testom.

Okrem takýchto testov niektorí učitelia s obľubou zaraďujú testy preverujúce vedomosti zo štvrtoročného alebo polročného učiva. V takomto prípade bude rozptyl známok samozrejme oveľa väčší a známky budú odzrkadľovať, do akej miery si študenti osvojili jazykové zručnosti, ktoré sme učili za dlhšie obdobie.

Je pomerne ľahké hodnotiť gramatické testy a testy poslušnosti a čítania s porozumením, pretože ak sú dobre napísané, existuje len jedna správna odpoveď. A preto nech ich známkuje ktokoľvek, výsledkový počet bodov bude vždy rovnaký.

Problém objektívnosti nastane vo chvíli, keď musíme ohodnotiť ústne prezentácie alebo písomné kompozície.

Akýkoľvek systém hodnotenia písomných kompozícií a ústnych odpovedí je veľmi subjektívny. Učiteľ musí byť veľmi opatrný a dávať si pozor, aby sa pri hodnotení nenechal ovplyvniť mnohými vedľajšími faktormi, medzi ktoré patrí napríklad osobnosť skúšaného študenta. Okrem toho učiteľ musí mať neustále na pamäti, že nehodnotí študentove názory, ale to, **AKO** dokáže svoje názory vajadriť. Je to ťažké najmä v prípade, ak sa učiteľ s názormi žiaka nestotožňuje. Jedným z najväčších problémov je, ako ohodnotiť študenta, ktorý s učiteľom komunikuje, správne reaguje na všetky otázky a podnety, avšak v jeho prejave sa vyskytujú gramatické chyby. V takom prípade si treba položiť otázku, či ide o také gramatické chyby, ktoré bránia poslucháčovi správne porozumieť text, alebo ide len o drobné prehrešky. Ak ide o väčšie chyby, znížime študentovi známku, aby vedel, že v jeho prejave sú nedostatky. V každom prípade je však takýto študent oveľa úspešnejší ako študent, ktorý síce neurobí vo svojom prejave možno ani jediná chybičku, ale jeho odpovede sú clekom od vecí.

Kritériá hodnotenia ústnych prezentácií

Keď chceme dosiahnuť aspoň relatívnu objektivnosť pri hodnotení ústnych prejavov žiakov, problém nám môže pomôcť vyriešiť stupnica hodnotenia žiaka, ktorá obsahuje krátky opis každej známky na stupnici. Keď potom hodnotíme žiakov prejav, jednoducho si prečítame kritériá a vyberieme si ten popis, ktorý najviac zodpovedá študentovmu výkonu.

Takého kritériá sa používajú napríklad na skúške Cambridge Certificate. Nie je však dobre používať hotové stupnice. Ak si učiteľ vypracuje svoju vlastnú schému hodnotenia, bude táto pravdepodobne viac zodpovedať potrebám jeho žiakov. Pri vypracovávaní schémy musí zostať človek realistom a nemôže očakávať od žiakov zázraky.

Kritériá hodnotenia sa dajú pripraviť dvoma spôsobmi. Buď si urobíme popis jednotlivých známok, alebo sa rozhodneme, na základe akých kritérií budeme študenta hodnotiť a vypracujeme bodové hodnotenie jednotlivých kritérií. O známke potom rozhoduje počet dosiahnutých bodov. Napríklad:

Známka	Hodnotenie
1	Dobrá výslovnosť; len veľmi málo gramatických chýb; plynulý prejav bez dlhých odmlčaní sa; zrozumiteľný prejav, učiteľ kladie len veľmi málo otázok, aby si upresnil, čo chce žiak povedať; zvládol prebrané učivo; reaguje na všetky otázky a stimuly, odpovede sú vyčerpávajúce.
2	Miestami chyby vo výslovnosti; niekoľko gramatických chýb, väčšina viet je však správna; niekedy hľadá slová, ale v prejave nie je veľa dlhých prestávok; prejav je zrozumiteľný, ale učiteľ musí položiť niekoľko otázok na upresnenie významu; prebrané učivo zvládol takmer bez problémov, reaguje na otázky a stimuly, odpovede sú vyčerpávajúce.

Takto pokračujeme ďalej až po najnižšiu známku. Keď si opis jednotlivých známok rozoberieme podrobnejšie, vidíme, že obsahuje nasledujúce kritériá: výslovnosť, gramatickú presnosť a rozsah použitých gramatických štruktúr, rozsah slovného zásoby, plynulosť reči a obsah.

Hodnotenie jednotlivých kritérií pomocou bodového systému je ešte objektívnejšie, pretože rozbor žiakovho výkonu je oveľa podrobnejší. u nás pri ústnych prejavoch hodnotíme nasledovné kritériá:

1. Plynulosť reči (prejav študenta je plynulý, alebo

príliš často hľadá slová a robí dlhé prestávky);

2. obsah (študent správne reaguje na otázky, odpovedá k veci, alebo rozpráva o tom, čo sám chce, prípadne čo sa naučil doma naspamäť; pozor - nehodnotíme jeho názory!);

3. gramatická presnosť a rozsah použitých gramatických štruktúr (bránia gramatické chyby poslucháčovi v porozumení, ak áno, do akej miery; používa rôzne gramatické štruktúry, alebo je v tomto smere jeho jazykový prejav limitovaný);

4. rozsah použitej slovnej zásoby (má študent dostatočnú slovnú zásobu, aby vedel diskutovať o danej téme? - ovláda prebranú slovnú zásobu?);

5. výslovnosť a intonácia (je študentova výslovnosť a intonácia ovplyvnená jeho rodným jazykom - ak áno, do akej miery?).

Ak sa rozhodneme pre takéto analytické hodnotenie odpovedí študentov, stupnica na hodnotenie gramatickej presnosti by mohla byť nasladovná (prevzaté z knihy Classroom Testing od J. B. Heaton):

Počet bodov	Hodnotenie
5	Len veľmi málo gramatických chýb, využíva všetky prebrané gramatické štruktúry
4	Niekoľko gramatických chýb, ale väčšina viet je správna; využíva všetky prebrané gramatické štruktúry
3	Robí gramatické chyby, ale len jedna alebo dve spôsobili problémy pri porozumení; problémy s niektorými gramatickými štruktúrami
2	Veľa gramatických chýb, ktoré často spôsobujú problémy pri porozumení; rozsah gramatických štruktúr je obmedzený
1	Robí celkom elementárne gramatické chyby; rozsah gramatických štruktúr je obmedzený na minimum.

Pri analytickom hodnotení odpovedí si treba podobným spôsobom spracovať aj všetky ostatné kritériá. Žiakom sa prideliť body - čím lepší výkon, tým viac bodov. Ešte pred skúšaním musí byť učiteľovi aj žiakom jasné, koľko bodov musí žiak na jednotku (a ostatné výsledné známky) dosiahnuť.

Hodnotenie písomných úloh

Hodnotenie samostatných písomných úloh naráža na podobné problémy ako hodnotenie ústneho prejavu, pretože aj hodnotenie kompozícií je do značnej miery subjektívne.

Problému sa dá čiastočne vyhnúť, ak ide o riadené písanie. Ak zadáme žiakom presné inštrukcie o tom, čo majú napísať (napr. list, odpoveď na článok), môžeme dopredu určiť, aké gramatické kategórie a aké funkcie jazyka chceme testovať a hodnotiť. Ďalšia výhoda riadeného písania spočíva v tom, že študenti napíšu podobné práce, ktoré sa dajú pomerne objektívne porovnať medzi sebou a ohodnotiť.

Písanie sa na našich školách dost podceňuje a zanedbáva, asi preto, že je náročné na opravu. Ale na druhej strane naši žiaci budú musieť v budúcnosti písať, ak budú chcieť komunikovať v cudzom jazyku. Pravdepodobne budú písať rôzne druhy obchodných listov, ako aj súkromné listy, referáty, novinové články a pod. Preto si myslíme, že písomné úlohy by sa aj v škole mali stať pravidelnou súčasťou výuky a následne i hodnotenia žiaka.

J. B. Heaton uvádza vo svojej knihe tri základné metódy hodnotenie písomných prác:

1. metóda, pri ktorej sa počítavajú gramatické chyby,
2. analytická metóda,
3. metóda založená na dojme.

Pri využití prvej zo spomínaných metód učiteľ jednoducho spočíta chyby, ktoré žiak urobil a odpočíta ich od dopredu určeného maximálneho množstva chýb. Táto metóda má však tú nevýhodu, že neberie do úvahy, že niektoré chyby sú závažnejšie ako iné, najmä ak študenti ešte nie sú pokročilí. Ďalšou nevýhodou tejto metódy je to, že vôbec neberie do úvahy obsah práce.

Myslíme si, že **analytická metóda** je oveľa lepšia. Aj v tomto prípade si učiteľ najprv musí stanoviť kritériá hodnotenia. Na našej škole hodnotíme písomný prejav podľa nasledovných kritérií: plynulosť, obsah, gramatická presnosť a rozsah použitých gramatických štruktúr, rozsah slovnej zásoby a pravopis. U pokročilejších študentov je pravopis súčasťou gramatického kritéria a ďalším kritériom hodnotenia sa stáva spôsob argumentácie. Ďalej si učiteľ stanoví, aké podmienky musí práca spĺňať, aby žiak mohol dostať maximálny počet bodov za všetky jednotlivé kritériá. Ak sa učiteľ domnieva, že pravopis nie je až taký dôležitý ako gramatika a slovná zásoba, môže sa rozhodnúť, že maximálny počet bodov za toto kritérium bude 3, za gramatiku a slovnú zásobu po 6 a za všetky ostatné po 5 bodov. Dohromady teda žiak získa maximálny počet 25 bodov a opäť je na učiteľovi, aby rozhodol, koľko bodov žiak potrebuje, aby dostal výslednú známku výborný, chválibný atď.

Pri hodnotení veľmi pomôže, ak si učiteľ napíše krátke poznámky ku každej úrovni všetkých kritérií, podobne, ako sme to uviedli vyššie pre gramatiku pri hodnotení ústneho prejavu. Ako názornú ukážku uvádzame preklad kritérií hodnotenia písomného prejavu z knihy 'Classroom Testing' od J. B. Heaton:

Plynulosť	<p>5 plynulý štýl - veľmi dobre zrozumiteľný - používa aj jednoduché vety, aj súvetia - veľmi efektívny</p> <p>4 pomerne plynulý štýl - väčšinou dobre zrozumiteľný - niekoľko súvetí - efektívny</p> <p>3 štýl pomerne plynulý - nie ťažko zrozumiteľný väčšinou jednoduché vety (ale aj súvetia) - pomerne efektívny</p> <p>2 kostrbatý štýl - ťažko zrozumiteľné vety, čítanie nie je pôžitkom - používa väčšinou jednoduché vety</p> <p>1 veľmi kostrbatý štýl - takmer nezrozumiteľný - čítanie nie je pôžitkom - súvetia sú nezrozumiteľné - príliš časté používanie spojky a</p>
Gramatika	<p>5 zvládol všetky prebrané gramatické štruktúry, len 1 alebo 2 menšie chyby</p> <p>4 niekoľko menších chýb (predložky, členy)</p> <p>3 len 1 alebo 2 väčšie chyby a niekoľko menších</p> <p>2 väčšie chyby, ktoré spôsobujú problémy pri pochopení textu - nedostatky v stavbe viet</p> <p>1 veľa veľkých chýb - nezvláda stavbu viet - takmer nepochopiteľné</p>
Slovná zásoba	<p>5 používa široký rozsah prebranej slovnéj zásoby</p> <p>4 dobre používa naučenú slovnú zásobu - používa vhodné synonymá a v prípade, že nevie správny výraz, vie ho vhodne nahradiť iným</p> <p>3 snaží sa používať nadobudnutú slovnú zásobu - celkovo pomerne vhodná slovná zásoba, ale niekedy obmedzená</p> <p>2 obmedzená slovná zásoba - nepresná a pomerne vágna - ovplyvňuje pochopenie textu</p> <p>1 veľmi obmedzená slovná zásoba - veľmi často používa nesprávne výrazy - komunikácia je vážne narušená</p>
Pravopis	<p>5 žiadne chyby</p> <p>4 1 alebo 2 menšie chyby</p> <p>3 niekoľko chýb - ale nenarúšajú komunikáciu, text je dobre zrozumiteľný</p> <p>2 niekoľko chýb - niektoré narúšajú komunikáciu, niektoré slová sa dajú len ťažko rozoznať</p> <p>1 početné chyby - veľa slov sa nedá rozoznať, komunikácia je vážne narušená</p>

Z priestorových dôvodov J. B. Heaton neuviedol v týchto kritériách obsah, ale z nášho hodnotenia by sme ho v žiadnom prípade nemali vypúšťať, pretože práve obsah je jedným zo základných predpokladov úspešnej komunikácie. Aj pri hodnotení písomného prejavu si teda musíme položiť otázku, či žiak reaguje na naše stimuly a či je jeho práca skutočne reakciou na ne.

Tretia metóda, ktorú spomína Heaton vo svojej knihe, je **metóda založená na dojme**. Táto metóda sa bežne používa v západných krajinách, kde musia skúšajúci opraviť stovky prác v pomerne krátkom časovom priestore. Myslíme si však, že v našich školských podmienkach nie je využitelná, a preto sa ňou nebudeme bližšie zaoberať.

Veríme tomu, že každý učiteľ sa snaží oznámkovať testy spoľahlivo a objektívne. Ak dáme študentom objektívne testy, nemal by to byť žiadny problém. Ale pri subjektívnom testovaní (hodnotenie ústnych prezen-

tácií a písomných áloh) narážame na problém, ktorým je reliabilita hodnotiaceho. Preto je dobre, ak sa pri ústnej prezentácii zúčastnia aspoň dvaja skúšajúci, a tak isto je dobre, ak aj písomné práce opravujú nezávisle na sebe aspoň dvaja učitelia. Treba to skúsiť aspoň na začiatku, kým si všetci zvyknú na používanie kritérií, aby sme aspoň v jednej škole zabezpečili rovnaké kritériá hodnotenia.

V súčasnosti je hodnotenie žiakov a študentov na našich školách veľmi subjektívne a rozličné nielen medzi školami, ale aj medzi jednotlivými učiteľmi v tej istej škole. Projekty nových maturitných skúšok z cudzích jazykov sa však už rozbehli. Ak v budúcnosti majú byť naši študenti úspešní, je nevyhnutné vypracovať kritériá hodnotenia, ktoré sa budú postupne používať na všetkých školách. A práve to dá našim študentom rovnakú šancu, aby v budúcnosti úspešne zvládli aj centrálné pripravený maturitný test.

Literatúra:

Heaton, J.B.: *Classroom Testing*. Longman 1990.

Summary: *The author deals with ways of assessing learners' performance in the English language teaching program. She considers objective and subjective assessment and sets criteria for assessing oral presentation and written tasks.*

TOLERANCIA A VYUČOVANIE NÁBOŽENSTIEV

V. Hoffmanová, Metodické centrum Prešov

Anotácia: *Morálne hodnoty náboženstiev ako zdroj výchovy mládeže k tolerancii a rešpektovaniu ľudských práv.*

Kľúčové slová: *ľudské morálne hodnoty, etické aspekty náboženstiev, vzájomné rešpektovanie a tolerancia v záujme budúcnosti ľudstva, tolerancia*

Okrem environmentálneho problému sa na obzore budúcnosti ľudstva v hrozivých rozmeroch stále zreteľnejšie vynára ďalší, ktorý má podobu vzájomnej nevraživosti, nedôvery, ba dokonca nenávisť medzi rôznymi kultúrami, rasami a náboženstvami.

Možno je módnou vlnou, odpozorovanou z masovokomunikačných prostriedkov, že aj u nás mladí ľudia vidia spôsob svojho vyniknutia vo fyzickom a až vražednom útoky na príslušníkov inej rasy, inej sexuálnej orientácie, jednoducho na tých, ktorí sú "iní".

Xenofóbia má pravdepodobne svoj zdroj okrem iného aj v tom, že náš svet sa "scvrkáva", dochádza k presunu celých etnických skupín, migrácii ľudí za prácou a obchodom, a to všetko prispieva k prelínaniu sa názorov, kultúr a rás.

Tento kontakt ľudí rôzneho pôvodu, rôznych kultúr a rozmanitých náboženstiev je nevyhnutnosťou súčasnej doby a budúcnosť našej planéty bude zrejme závisieť od povahy vzťahov medzi nimi, najmä od schopnosti vzájomnej znášanlivosti a úcty.

Domnievam sa, že predísť hrozbe konfliktu s nedeziernymi následkami motivovaného, ako už mnohokrát v dejinách, náboženskými a rasovými dôvodmi, by bolo možné výchovou žiakov k porozumeniu iných kultúr, iných národov - s tým úzko súvisí aj porozumenie ich

náboženstiev.

Krajiny, kde k stretu kultúr a národov dochádza už dávnejšie, kladú na takúto výchovu veľmi silný akcent a Rada Európy i rôzne nadácie venujú mnoho síl a prostriedkov, aby výchovu podobného zamerania sprostredkovali predovšetkým našim učiteľom vo forme didaktickej a metodologickej pomoci.

Učenie jedného náboženstva v rámci náboženskej výchovy na škole dáva žiakovi málo možností na porozumenie iných kultúr, národov, náboženstiev.

Často nás prekvapia výpady proti inému náboženstvu, a to aj v rámci našej vlasti. Nezodpovedné postoje niektorých učiteľov náboženstva, učiteľov etiky a rodičov, ktorí proti sebe stavajú etickú a náboženskú výchovu, stoja za osobitnú štúdiu, pretože ich neschopnosť vidieť ako výchovný cieľ každej dobrej výchovy ľudské dobro, vzájomnú lásku a úctu, láskavé vnímanie nedostatkov iných a schopnosť odpustiť, je pre každého súdneho človeka podivná a o nedeziernych následkoch a škodách na vedomí detí, ktoré sú takémuto pôsobeniu vystavené, už ani nehovorím.

Možno považujeme za nevhodné venovať prílišnú pozornosť problematike náboženstiev a ich výuke v škole dnes, v storočí víťazného ťaženia racionalizmu a možností človeka. Avšak udalosti medzinárodného diania, vojnové konflikty na konci 20. storočia a iné charakteristické udalosti nás prekvapujú svojím skrytým náboženským nábojom.

Nad rozumom, do ktorého od čias osvietenstva vložil človek toľkú dôveru, triumfujú čoraz častejšie zdanlivo iracionálne pohnutky vyplývajúce z hĺbín tradičných hodnôt, ktoré neraz vyvierajú a súvia s náboženstvom.

To, čo sme v našom storočí vedy a techniky považovali za dávno mŕtve, triumfuje v udalostiach na Balkáne a rozhybalo islamský svet.

Tradicie, a to aj náboženské, sú hlbšie životaschopnejšie, než sa predpokladalo.

Zdá sa, že si začíname s prekvapením uvedomovať prítomnosť niečoho, čo tu vždy bolo, čo odjakživa spre-ádzalo dejiny človeka, čo definovalo životnú filozofiu a životný štýl národov a rás a čomu teraz hovoríme renesancia náboženstva.

Majúc na mysli budúcnosť, je potrebné povýšiť svetskú, respektíve nie-konfesionálnu výuku náboženstiev so všetkými ich kultúrnymi,



sociálnymi a historický-mi zvláštnosťami na potrebnú úroveň, a to v tom zmysle, aby boli zdôrazňované princípy tolerancie, multi-kulturálneho porozumenia a pochopenia životnej cesty a filozofie ľudí pochádzajúcich z iných zeme-pisných oblastí a z odlišných kultúr.

Učenie jedného náboženstva v rámci náboženskej výchovy na škole nedáva žiakovi dostatok príležitostí pre tento zámer. Nemám na mysli ani vyučovanie iných náboženstiev ako systém poznatkov.

Skôr si myslím, že určité vedomosti o iných svetových náboženstvách by mali slúžiť ako odrazový mostík pre vyučovanie ľudských práv slobôd a hodnôt. Ak by sa nám touto cestou darilo priviesť deti k porozumeniu a rešpektovaniu práv a slobôd iných a k tolerovaniu iných životných filozofií, potom by sme dokázali viac ako bezduchým opakovaním nejakej deklarácie.

Skôr, než by sa kodifikovali osnovy takejto prípravy, mali by o tom diskutovať učители, ktorí najlepšie poznajú potreby a situáciu, ktorí čelia dôsledkom nerozumného alternatívneho postavenia etickej a náboženskej výchovy na našich školách a ktorí môžu najkvalifikovanejšie hovoriť o metódach a štandardoch zabudovaných do uvažovaných učebných plánov. Avšak učители musia pociť, že ich práca nebola zbytočná, že bola prínosom a že bola aspoň morálne ocenená.

Na tvorbe nového plánu vyučovania náboženstiev ako zdroja hodnôt by sa mali podieľať aj rodičia a mali by prehovorili zástupcovia cirkví, ako aj učители literatúry, estetickej výchovy, hudby, umeleckých remesiel, cudzích jazykov...

Ak by sa vyučovanie náboženstiev chápalo ako základňa výchovy k tolerancii, k rešpektovaniu ľudských práv a slobôd, cenných kultúrnych a mravných hodnôt, potom by to prispelo aj k schopnosti žiaka porozumieť minulosti, prítomnosti a vývoju budúcich udalostí.

Výchovné ciele sledované v našom programe:

Rozvoj osobnosti žiaka	Rešpektovanie iných
Citová a intelektuálna empatia	Sloboda, zodpovednosť, kritickosť
Schopnosť porozumieť	Schopnosť viesť dialóg

Vyučovanie náboženstiev ako zdroja pretrvávajúcej ľudských hodnôt, ktoré sa v nemalej miere znovu objavujú v podobe kodifikácie ľudských práv, by malo byť súčasťou mravnej výchovy v škole. Ariadninou nitou celého kurzu je pochopenie, že **život je hodnota a sloboda je hodnota..**

Uvádžam niekoľko návrhov tém, ktoré by boli skúmané v z hľadiska etiky a filozofie, histórie, vedy, z pozície sociálnych záujmov a z pozície čisto náboženskej,

v korešpondencii s náboženskými teóriami.

Život ako hodnota

Etika a filozofia:

Je život hodnotou. Prečo?

Veda a technika proti humanite?

História:

Rôzne hodnoty uznávané v jednotlivých obdobiach ľudských dejín

Nadradenosť mužov a postavenie žien

Práva detí

Veda:

Veda a náboženstvo v pohľade na život

Deti zo skúmavky

Ochrana pred počatím

Prerušenie tehotenstva

Medicínske predlžovanie dĺžky života.

Klonovanie ľudí a zvierat.

Sociálne vedy:

Zmysel zákonov ochraňujúcich život a zdravie človeka

Trest smrti

Záujmy menšín

Človek a sociálno-ekonomický systém

Zdravý životný štýl a cena zdravia

Záujmy tretieho sveta

Postavenie starých a bezvládných ľudí

Náboženstvo:

Stvorenie sveta a človeka

Hľadanie zmyslu života

Výklad niektorých častí Biblie

Samovražda

Spolucítenie a odpustenie

Láska k blížnemu

Ekológia:

Nadradzovanie záujmov človeka nad záujmy života prírody

Oprávnené záujmy človeka a ostatná príroda

Sloboda ako hodnota

Rozvíjanie sebapoznania, sebadôvery, zodpovednosti a sebaúcty

Výjadrenie slobody v umení, literatúre, dráme, politike

Vzťah väčšiny k menšine

Sexuálna sloboda

Manželstvo a sloboda

Televízia: horory, pornografia a dopad na deti

Úloha masmédií, reklamy, konzumný spôsob života

Trest a možnosť nápravy

Filozofické koncepcie slobody

Obmedzovanie slobody

Sloboda náboženstva

Liberalizácia teológie

Nedomnievam sa, že táto predložená koncepcia výchovy k náboženskej a hodnotovej tolerancii je bez chýb. Rovnako si nemyslím, že má byť ustanovený nejaký nový predmet alebo kurz, kde by sa uvedené otázky precvičovali.

Myslím, že moja vízia non-konfesionalnej výuky náboženstiev a hodnôt, ktoré definujú jednotlivé národy a určujú ich životnú filozofiu a životný štýl by mohla

poslúžiť pri tvorbe, respektíve inovácii, učebných osnov, a to nielen občianskej náuky, ale i jazykov, etickej výchovy, náboženskej výchovy, zemepisu, histórie a pod.

Požiadavka

Požiadavka doby silnie:

Násilie rob nenásilne.

J. Bily

Summary: *Ethics and historical values of religions are like source of education to tolerance, to respect human rights and national tolerance.*

PRVKY ETICKEJ VÝCHOVY V PREDMETE KREŠŤANSKÁ ETIKA PRI TÉME RODINNÁ VÝCHOVA

Helena Baráthová, Gymnázium sv. Cyrila a Metoda Nitra - Oľga Križová, Metodické centrum Bratislava

Anotácia: *Kríza rodiny - závažný problém dneška. Potreba vychovávať dieťa a mládež k rodinnému životu. Nové aktivity k rodinnej výchove na hodinách kresťanskej etiky využívajúce metódy i obsah etickej výchovy.*

Kľúčové slová: *rodina, kríza rodiny, výchova k rodinnému životu, kresťanská etika, etická výchova, metódy, aktivity*

Kríza dnešnej rodiny - často diskutovaný problém. Hľadáme príčiny, následky, možnosti riešenia... Mužom a ženám úprimne hľadáme odpoveď na každodenné závažné problémy ich manželského a rodinného života sa nezriedka ponúkajú predstavy a teórie, a to aj vábivé, ktoré urážajú v rôznej miere pravdu a dôstojnosť ľudskej osoby. Mnoho ťažkostí, ktoré sa dnes vyskytujú v rodinnom živote, pochádza z toho, že mladí ľudia strácajú zo zreteľa správnu stupnicu hodnôt, chýbajú im pevné normy správania, a preto nevedia čeliť novým ťažkostiam a nevedia, ako ich riešiť. Skúsenosť hovorí, že mladí, ktorí majú zážitok dobre usporiadanej rodiny (pozitívny model správania) a ktorí boli na život v manželstve zámerne pripravovaní, či už v rodine, alebo v škole či inej formačnej societe, lepšie zvládajú záťažové situácie nového zväzku, akým je manželstvo a následne i rodina.

Výchova dieťaťa k rodinnému životu sa začína už od jeho narodenia bez toho, žeby si to uvedomovalo. Mladý človek prejaví hlbší záujem o vytvorenie vlastnej rodiny v období dospievania. Podnety čerpá predovšetkým zo života rodiny, v ktorej vyrástol. V tomto období je značne kritický, a preto je dôležité usmerniť ho a pomôcť mu hľadať na príslušníkov rodiny "viacfarebnými" okuliarmi. Dôležitú úlohu v tejto pomoci zohráva škola. Prostredníctvom výchovných predmetov ponúka žiakom možnosť reálnejšie vnímať vlastnú rodinu, vzbudzuje túžbu po novej rodine, ktorá bude rovnako krásna (alebo oveľa krajšia) ako ich základná. Dáva im šancu prehodnocovať motívy výberu partnera, stavia ich pred osobnú voľbu vstúpiť s niekým do hlbokého osobného vzťahu a prehodnocuje podiel ponúkanej zodpovednosti.

Na Gymnázium svätého Cyrila a Metoda v Nitre sa vyučuje rodinná výchova v rámci predmetu kresťanská etika v 3. ročníku. Jej obsah tvoria témy ako napríklad: problémy dnešnej rodiny, príprava na manželstvo, uzavretie manželstva, manželské spolužitie, vytváranie osobného spoločenstva v rodine, rodičovstvo, úloha matky bezprostredne po narodení dieťaťa, vývinové štádiá, vytváranie domova, zložky rodinnej výchovy, typy výchovy. Metódy a formy práce v tomto predmete sú obohatené etickou výchovou o zážitkovosť. Bohatstvo etickej výchovy využívame s radosťou a na úžitok študentov. Do zvolených tém ich vtáhuje pomocou aktivít, ktoré úzko korelujú s hodnotami prezentovanými etickou výchovou. Tak sa naši študenti v na vlastnej koži presvedčia, aké dôležité je otvorene komunikovať, byť prijatým, vedieť sa vcítiť do situácie druhých, byť otvoreným na zmenu názoru, nebáť sa vyjadriť svoj názor, nereagovať v afekte, kultivovane vyjadriť svoje pocity, vedieť prejavíť svoju potrebu byť milovaným a vedieť milovať iných...

Chceme sa s vami podeliť o niekoľko nových aktivít, ktoré súvisia s problematikou rodiny, využívajúce metódy i obsah etickej výchovy. Zámerne sa nevenujeme aktivitám, ktoré sú uvedené v aplikačnej téme ETV - Rodina, v ktorej žijem, lebo tie sú známe a mnohé s obľubou používané. Ponúkame niekoľko nových nápadov, ktoré vychádzajú zo základných tém ETV smerujú do rodiny a naopak.

Komunikácia

Aktivita č. 1: "Prepáč" a "ďakujem" v našej rodine
Čas: 30 min.

Ciel: Rozmýšľanie a prehodnotenie svojho správania v rodine v situácii vďačnosti a viny.

Postup: Žiakov na úvod uvedieme do situácie vďačnosti i previnenia prečítaním nejakého krátkeho literárneho textu alebo rozprávaním učiteľa o tom, že existujú situácie v živote, keď sme plní vďačnosti a inokedy pocitov viny. Povieme žiakom, aby porozmýšľali, či si vedia predstaviť také situácie v ich rodine, alebo ktoré sa týkajú ich samých. Situácie si môžu zaznačiť, pritom rozmýšľajú i nad spôsobmi, ako toto rozpoloženie vyjadrujú. Potom rozdelíme žiakov do skupiniek v počte 4-6, kde si rozprávajú o svojich skúsenostiach.

Aktivita č.2: Rodinné oči

Čas: 20 min.

Ciel: Upozorniť mladých na dôležitosť zrkovitého kontaktu v rodine.

Postup: Študenti majú za úlohu porozmýšľať o farbe očí členov svojej rodiny, prípadne o zvláštnych znakoch, ktoré súvisia s ich očami. Potom jeden po druhom vo veľkej skupine rozprávajú, či a čo si pamätajú o očiach svojich blízkych. Očakávame, že nebudú vedieť povedať farbu očí všetkých členov. Do budúceho stretnutia dáme za úlohu všimnúť si farbu a iné zvláštnosti členov rodiny (kto sa najviac z našich doma očami mračí, kto sa očami smeje a pod.). Na ďalšom stretnutí dáme možnosť výpovedí v menších skupinkách, pričom žiaci povedia o očiach členov rodiny i trošku viac.

Modifikácia: Študenti sedia v kruhu. Povieme im, aby si pomysleli na členov svojej rodiny so špeciálnym dôrazom na ich oči. Po chvíľke predstáv necháme žiakov, aby sa voľne a bez slova pohybovali po triede a hľadali v očiach spolužiakov podobnosť s očami, ktoré majú ich rodinní príslušníci. Ak aspoň jedny takéto oči objavia, môžu si sadnúť a čakajú na spoločné rozprávanie. Maximálne po 8 minútach "hľadanie" ukončíme. Mladí majú možnosť postupne rozprávať, či a v čích očiach našli podobnosť a s kým z ich rodiny. Na záver ponúkame možnosť porozprávať sa o pocitoch, ktoré pri tejto aktivite mali.

Dôstojnosť ľudskej osoby - pozitívne hodnotenie seba

Aktivita č. 3 : Malých ľúbi každý

Čas: 30 min.

Ciel: Uvedomiť si vlastnú dôležitosť v predškolskom veku a zaspomínať si na príjemné chvíle lásky v kruhu rodiny.

Pomôcky: baliaci papier, fixky, pastelky

Postup: Na úvod motivujeme študentov, aby si zaspomínali na svoj predškolský vek. Iste si pamätajú, že ich rodičia alebo starí rodičia ľúbili. Možno to bol aj niekto iný z rodiny, kto im prejavoval obdiv a túžbu byť troška v ich prítomnosti. Po takejto spomienke vyzveme študentov, aby sa pokúsili nakresliť toto svoje šťastné obdo-

bie. Kreslíme v skupinkách po štyroch na zemi na veľký baliaci papier. Vyvrcholenie aktivity je v rozprávaní o svojom detstve. Postupne tak robia všetky skupinky sediace okolo jedného papiera. Ostatní sú poslucháčmi.

Modifikácia: Niečo podobné môžeme navodiť i pomocou fotografií z detstva, ktoré si študenti prinesú zo svojich rodinných albumov a spoločne ich prezerať.

Aktivita č. 4: Kedy som bol v rodine šťastný

Čas: 45 min.

Ciel: Posilnenie vedomia, že v rodine je dobre

Postup: Uvoľníme sa a v duchu prejdeme svojím životom. Spomenieme si na zážitok, kedy sme sa v rodine cítili veľmi dobre. Ak sa nám vynára viac zážitkov, zväzíme, o ktorý z nich by sme sa chceli podeliť s ostatnými. O tomto zážitku potom porozprávame v malých skupinkách. Nakoniec jeden zo skupiny zovšeobecniť vyrozprávanie a aj ostatní môžu ešte niečo povedať, čo si pri tejto aktivite uvedomili.

Aktivita č. 5: Koho si v rodine najviac vážim

Čas: 45 min.

Ciel: Uvedomiť si hodnotu a veľkosť človeka a vyjadriť úctu k členom rodiny.

Pomôcky: baliaci papier, písacie potreby

Postup: Študentov motivujeme k zamysleniu sa nad tým, koho si v rodine vážia a prečo. Každý pracuje najprv samostatne, potom v skupinách po 5 vpisujú na pripravený papier s nakreslenou postavou vlastnosti, ktoré si na svojich rodinných príslušníkoch najviac vážia. Tak dostane každá skupinka akýsi "prototyp" človeka s vlastnosťami, ktoré vzbudzujú úctu. Neskôr sa všetky plagáty prezentujú pred ostatnými. Reflexia by mohla pokračovať zovšeobecnením - v každej rodine je niekto, koho si môžeme vážiť. Väčšinou sú ľudia, ktorých si vážime, našimi blízkymi. Prácu môžeme ukončiť vyvesením plagátov v triede.

Pozitívne hodnotenie druhých

Aktivita č. 6 - Poklady pod strechou

Čas: 45 min.

Ciel: Pomôcť k pozitívnemu vnímaniu vlastnej rodiny.

Pomôcky: výkresy a pastelky

Postup: Študentom položíme niekoľko otázok: Čo si ceníš na svojej rodine ako celku? Čo si ceníš na jednotlivých členoch rodiny? Čo pozitívne prinášaš do rodiny ty? Odpovede, ktoré im pri týchto otázkach napadnú, majú možnosť zakresliť do svojho "rodinného domu". Napríklad na prvú otázku môžu odpovedať nakreslením strechy a vpísaním hodnôt do priestoru strechy. Ostatné časti stavby sami vymýšľajú, čo komu pre jeho vlastnosti prisúdia, napr. otec tvorí stenu, základy pre svoju zásadovosť a istotu, ktorú vnáša do rodiny, matka predstavuje otvorené okná plné kvetov. Takto nakres-

lené domy potom prezentujú vo veľkej skupine, ak je všetkých žiakov okolo 15. Ak ich je viac, robíme prezentáciu v menších skupinkách (po 5-6) a na záver urobíme galériu kresieb. Vo veľkej skupine dáme možnosť podeliť sa s pocitmi a dojmami z práce.

Aktivita č. 7: Pochvala u nás doma

Čas: 30 min.

Ciel: Podnietiť žiakov k rozmyšľaniu nad účinnosťou pochvaly v rodine.

Postup: Na úvod učiteľ pochváli žiakov ako celok za nejakú skutočnosť, ktorú zatiaľ nechal nepovšimnutú. Tak vzbudí ich pozornosť a povie im, že dnes si budú rozprávať o tom, ako človek prežíva pochvalu, uznanie. Učiteľ si dopredu pripraví papier podľa počtu žiakov. Na lístočkoch sú čísla od 1 po 4. Žiaci si vytiahnu papieričky, a tak sa vytvoria štyri skupiny. Každá skupina dostane otázku. Odpoveď na otázku členovia skupiny zahrajú pantomímou a ostatní hádajú, o akú situáciu ide.

Otázky: 1. Čo sa stane, keď v rodine niekoho pochváliš? 2. Čo cítiš, ak ti niekto v rodine vysloví uznanie? 3. Čo cítiš, ak očakávaš pochvalu v rodine a nikto ti ju nedáva? 4. Čo sa stane, ak v rodine nevyslovíš pochvalu? Úvodná pantomíma je len navodením diskusie o prežívaní pochvaly. Aj diskusia prebieha v skupinkách. Zovšeobecnenie môžeme ponúknuť vo veľkej skupine.

Tvorivosť

Aktivita č. 8: Symbol rodiny

Čas: 30 min

Ciel: Zaujať študentov a ponúknuť im možnosť byť kreatívnymi v pohybe a pritom myslieť na hodnoty rodiny.

Postup: Študentov rozdelíme do stredne veľkých skupín (6-7). Dáme im inštrukciu, aby vytvorili symbol rodiny zo svojich tiel. Tento potom ukážu pred ostatnými a po minútovej ukážke opíšu zmysel symbolu. Vo veľkej skupine možno urobiť reflexiu o tom, ako sa cítili, čo to v nich vyvolalo, čo sa nedá telami vyjadriť a pod.

Aktivita č. 9 - Rodina a jej problémy

Čas.: 45 min.

Ciel: Viest' k tvorivosti v medziľudských vzťahoch.

Postup: Na úvod vysvetlíme pravidlá brainstormingu. Jeden žiak vedie hru a druhý zapisuje na tabuľu námety týkajúce sa problému rodín. Potom žiakov rozdelíme na pracovné skupiny. Každá skupina si vyberie jeden problém a formou diskusie hľadá riešenie. Po uplynutí stanovenej doby (15 min.) skupiny prezentujú svoj problém a návrhy na riešenie. Po prezentácii sa k jednotlivým problémom môžu vyjadrovať aj ostatní.

Vyjadrovanie citov

Aktivita č. 10: Ako sa tvárim u nás doma

Čas: 15 min

Ciel: Všimáť si neverbálne prejavy citového prežívania členov rodiny.

Postup: Študent alebo učiteľ nakreslí na tabuľu tri tváre: smutnú, usmiatu a indiferentnú. Žiaci postupne pristupujú k tabuli a píšú pod tváre svojich rodinných príslušníkov vrátane seba, podľa toho, aká nálada u nich prevažuje. Tak dostaneme obraz prevažujúcich nálad v rodinách žiakov triedy. Reflexia môže pokračovať v hľadani dôvodov, ktoré určujú náladu členov rodiny.

Aktivita č. 11: Drobné radosti

Ciel: Vnímanie drobných radostí v rodine.

Postup: Ako domácu úlohu dáme študentom všimáť si úsmevné situácie v ich rodine. Každý z nich si môže do budúcej hodiny pripraviť jednu humornú situáciu, ktorú v rodine prežili. Na nasledujúcej hodine tieto situácie prezentujú. Diskusiu môžeme orientovať na dôležitosť vtipu a úsmevnosti v rodinnom živote.

Aktivita č. 12: Radosť a vďačnosť

Čas: 30 min.

Ciel: Všimáť si rôzne prejavy radosti a vedieť vyjadriť vďačnosť.

Postup: Študenti napíšu list niektorému členovi rodiny, v ktorom mu prejavia vďačnosť za radosť, ktorú im urobil. V skupinkách po štyroch si listy potom prečítajú a spoločne sa porozprávajú o rôznych prejavoch radosti, ktoré si môžu najväzjom poskytovať.

Empatia

Aktivita č. 13 - Strach a radosť v našej rodine

Čas: 45 min.

Ciel: Rozvíjanie empatie voči členom rodiny.

Postup: Pokúsime sa u študentov navodiť uvoľnenie. Postupne si predstavujú jednotlivých členov rodiny a rozmyšľajú, čoho sa asi najviac boja a z čoho majú najväčšiu radosť. Tieto myšlienky si môžu aj zapísať. V závere tohto rozmyšľania si vyberú jedného z rodiny, o ktorom chcú hovoriť v skupinke. Otázky na osobnú reflexiu, s ktorou sa už žiaci nedelia: Som aj ja príčinou strachu v našej rodine? Kto a aké situácie vytvárajú v našej rodine najviac radosti? Nakoľko sa na týchto situáciách zúčastňujem ja?

Aktivita č. 14 - Spriaznené duše

Čas: 30 min.

Ciel: Precvičovanie empatie voči spolužiakom

Postup: Študentov rozdelíme do skupiniek po 5. Každý z nich si pripraví ľubovoľnú výpoveď o členoch rodiny - najviac na dve minúty. Po každej výpovedi nasleduje cvičenie v emaptii, kde sa ostatní štyria členovia skupiny snažia cítiť do rodinnej situácie referujúceho a poznačia si, čo si myslia, s kým si referujúci vo svojej rodine najlepšie rozumie. Takto sa vystriedajú všetci. Nasleduje

vyhodnotenie. Každý zo skupinky povie pravdu o "spriaznenej duši" v rodine a ostatní sa dozvedia, či boli empatickí alebo nie. V závere môžeme objaviť "najempatickejšieho" člena skupinky.

Asertivita

Aktivita č. 15: Manipulovať zakázané

Čas: 45 min.

Ciel': Uvedomiť si vlastné manipulovanie inými.

Postup: Na začiatku aktivity navrhne študentom, aby si spomenuli na situácie, keď niečo úporne od svojich rodičov žiadali. Rodičia nechceli povoliť a oni sa nechceli vzdať. Vymýšľali dôvody a spôsoby ako presadiť svoje. Po chvíľke uvažovania položíme nasledujúce otázky: Čo platí na vašich rodičov? Pri akých vašich "argumentoch" najskôr povolia? Uvedomili ste si, že niekedy manipulujete so svojimi rodičmi? Ste radi manipulovaní? Na prvé dve otázky nemusia odpovedať verejne, iba ak by niekto chcel. Zaujímavé budú odpovede na ďalšie dve otázky. Po diskusii o vlastnej manipulácii i o prežívaní manipulácie môžeme rozhovor doplniť odbornými informáciami o manipulácii, o jej typoch. Na záver ponúkneme myšlienku: Čo nechceš, aby ľudia robili tebe, nerob ani ty im.

Reálne zobrazené vzory

Aktivita č. 16: Osobnosti v našej rodine

Ciel': V spomienke na predkov objavovať vzory

Postup: Skoro v každej rodine je niekto, na koho sa obdivom spomína. Študentov motivujeme, aby si so svojimi rodičmi alebo starými rodičmi porozprávali o niekom z ich predkov, prípadne širšej rodiny, kto bol v niečom výnimočný, nasledovaniahodný (nemyslíme len v intelektuálnej oblasti, ale aj napr. človek s veľkým srdcom, zábavný, ktorý vedel aj v ťažkých časoch vnášať radosť, húževnatý, vytrvalý, kto prežil veľké životné skúšky a pod.). Aj táto úloha nám môže priniesť veľa podnetov na nasledujúcu hodinu, ale najmä dáva mladým šancu zastaviť sa a doma so svojimi blízkymi hľadať hodnoty predkov, ktorí tvoria hodnotový odkaz rodiny.

Prosocionálne správanie

- darovanie, delenie sa, spolupráca...

Aktivita č. 17: Čo poteší?

Čas: 45 min.

Ciel': Využiť empatiu na obdarovanie členov rodiny

Pomôcky: Výkres a pastelky.

Postup: Žiaci si napíšu na výkres mená členov rodiny a priradujú k nim veci, ktoré by ich potešili, od najjednoduchších po najväčšie. V uvažovaní o dare môžu prejsť aj k darom nehmotným a pripisujú ich inou farbou.

Nasleduje rozmýšľanie o tom, čo z toho môžeme darovať ja? Túto hodnotu či vec zakrúžkujú inou farbou. Ďalej sledujeme iba veci, ktoré si žiaci zakrúžkovali pri poslednej otázke. Nasleduje ďalšia možnosť, kde znova krúžkujeme rozdielnymi farbami. Čo z toho môžeme darovať už dnes, o týždeň, o mesiac... Pokračujeme prezentovaním tejto analýzy v malých skupinkách. Na záver by mohla nasledovať chvíľka ticha, kde by sa žiaci mohli rozhodnúť pre reálne obdarovanie niektorého z členov rodiny.

Aktivita č. 18: Výmyselník

Ciel': Rozvíjať tvorivosť hľadaním príležitostí na obdarovanie blízkych

Postup: Do budúceho stretnutia motivujeme študentov, aby vymysleli nezvyčajnú príležitosť, kedy a ako obdarovať svojich blízkych. Môže to byť hociktorý člen rodiny, podmienkou je, aby príležitosťou neboli bežné sviatky - Vianoce, narodeniny, meniny a pod. Študent by si mal vymyslieť a postupne realizovať kedy a čo dá svojim blízkym (Např. obdarovať súrodca lízankou pri príležitosti 30 dní od vytrhnutia zuba, mamke darovať kvietok pri príležitosti uplynutia mesiaca od maľovania bytu a pod.). Môže to byť dlhodobá úloha, např. na jeden mesiac. Učiteľ by mal vybrať vhodnú príležitosť, aby žiaci mohli svoje nápady a ich realizáciu prezentovať.

Aktivita č. 19: Dávanie seba

Ciel': Uvedomiť si hodnotu duchovných darov

Postup: Duchovné dary často prehliadame, hoci ich potrebujeme rovnako ako hmotné. V tejto aktivite dávame študentom príležitosť vnímať sa ako bytosť, ktorá môže poskytnúť veľa nehmotných darov s veľkou hodnotou. Poradíme im, aby sa pokúsili darovať niektorému členovi rodiny svoj čas, porozumenie, vľúdnosť, odpustenie, veselú náladu, prejaviť úctu a pod. V niektorej z nasledujúcich hodín dáme možnosť podeliť sa s prežitým.

Záver

Mladí túžia po pekných vzťahoch, po usporiadanej rodine. Často nevedia, čo k tomu vedie, prípadne nie sú schopní zo dňa na deň prejavovať také sociálne zručnosti, ktoré k tejto hodnote vedú. Preto je dobré, ak sa na našich školách objavujú predmety, v ktorých dostanú šancu nahliadať na seba, na iných, zvažovať a snažiť sa robiť korekcie svojho správania. Nie všetko môžeme urobiť v škole. Viacerých sa nám nepodari prebudiť k uznávaniu týchto hodnôt. Je však na nás, aby sme dopredu "nehádzali flintu do žita" a vo vzťahu k mladým neboli pesimistami. To, čo môžeme urobiť, sme povinní aj urobiť.

Summary: The authors present some of their new activities which they use in teaching ethics.

MOŽNOSTI KULTÚRNEJ VÝCHOVY MLÁDEŽE

S. Urbílková, Gymázium Bratislava

Anotácia: *Využitie filmového umenia ako jedného z významných prostriedkov vplyvu na formovanie osobnosti mladého človeka. Utváranie názoru študentov na hierarchiu hodnôt. Zamyslenie sa nad problémami a postavením mladých ľudí v spoločnosti.*

Príučové slová: *kultúrnosť, motivácia, filmové umenie, hierarchia hodnôt, vzťah adolescenta k spoločnosti a kultúre*

Na strednú školu prichádzajú žiaci v období dospievania, so všetkými charakteristickými črtami puberty a adolescencie. V tomto období, ktoré je považované za prechod medzi detstvom a dospelosťou, je centrom záujmu pedagóga s kultúrno-výchovným zameraním výchova ku kultúrnemu povedomiu a vytváraníu svetonázoru mladých ľudí.

Napriek tomu, že rodina tvorí základ v oblasti podnecovania impulzov záujmu o umenie, rozhodujúca úloha v esteticko-výchovnom procese patrí škole. Učí dospievajúceho akceptovať iných ľudí, prispôbovať sa väčšine spôsobom správania, práce, kultúrnej činnosti. Školská trieda je totiž prostredím, kde na seba pôsobia navzájom jedinec a sociálna skupina. Tu sa vytvárajú kultúrne potreby, postoje, záujmy a rozvíja sa vnímavosť voči umeniu a zmyslu pre krásu.

Ak chceme mládež nasmerovať k pozitívnym vzorom a ukázať jej možnosti plnohodnotného využitia času, musíme poznať jej pohľad vnímania a **podnety musia byť konkrétne a ciele.** V tomto momente je potrebné ponechať na chvíľu bokom hierarchiu hodnôt kultúry a umenia v ponímaní dospelého človeka, je potrebné "prispôbiť sa" vnímaniu adolescenta. "Prispôbiť sa" však neznamená eliminovať potrebu "klasických druhov umenia" (výtvarné umenie, sochárstvo, klasická hudba atď.) v prospech súčasnej komercie a spotrebnosti umenia, ktorú tak ochotne prijíma mládež. Prispôbovanie spočíva v schopnosti spoločnosti ujasniť si, ktorú oblasť kultúry - hoci komerčnej - prijíma mládež v najväčšej miere. Ak totiž viem, čo na dospievajúcich mladých ľudí najviac vplyva, mám možnosť postupnými krokmi ovplyvňovať ich nazeranie na jednotlivé zložky umenia, ktoré by inak prijať nechceli.

Prvým krokom je teda schopnosť prispôbiť sa žiakom v počiatočnej fáze. Sledujeme tým úvodné upútanie pozornosti, ktoré sa mení na trvalú pozornosť a v tomto štádiu už môžeme vsúvať do vnímania študentov nové podnety, ktoré však musia zapôsobiť na ich hodnotový rebríček, pretože v opačnom prípade je naša snaha neúčinná. Najdiskutovanejšou sa v tomto prípade stáva otázka, do akej miery sa môže pedagóg prispôbiť, ak má stále na zreteli aj zachovanie istého rozdielu a odstu- pu vo vzťahu učiteľ- žiak, pretože nemožno preferovať východisko, že akýkoľvek prostriedok je dobrý, ak ním

dosiahneme vytýčený cieľ.

Východiskom teórie prispôsobenia sa je usporiadanie jednotlivých druhov umenia do akéhosi rebríčka, pričom kritériom je skutočnosť, ako jednotlivé druhy umenia vníma mládež - rebríček je subjektívny a nemôže sa stať zovšeobecňujúcim. Podoba hodnotového rebríčka sa na hodinách kultúrnej výchovy utvárala diskusiou. Konfrontáciou názorov študenti postupne usporiadali jednotlivé druhy umenia podľa toho, aký majú vplyv na ich život a čo pre nich znamenajú.

Najvplyvnejším umením sa v chápaní kolektívu stalo syntetické umenie - film, televízia a moderná hudba. Na najnižších priečkach vplyvu sa ocitli klasické druhy umenia, ktoré mnohí študenti označili za nezaujímavé, a dokonca za nepotrebné pre civilizáciu, ktorá kráča technickým smerom.

Toto zistenie som sa pokúsila využiť na vyučovacích hodinách. Výsledkom bola živá komunikácia študentov s učiteľom a konfrontácia názorov na umenie a prijímanie umenia v rôznych podobách.

Na hodinách kultúrnej výchovy som sa pokúsila využiť vplyv, ktorý má film a televízia na mládež, s cieľom sprostredkovať im aj iné druhy umenia. Film vybrali študenti hlasovaním. Pod vplyvom veľkej reklamnej kampane sa rozhodli pre film o vzťahu učiteľa a žiaka *Nebezpečné názory*, ktorý bol pre nich istou provokáciou práve svojou kontroverznosťou. V reklame ich zaujala hudba k filmu a herecké obsadenie. Film svojou tematikou silne pripomínal hádam všetkým dobre známy príbeh filmu *Pánu učiteľovi z lásky*. Hlavnou postavou je učiteľka jazyka, ktorá dostala problémovú triedu s deťmi z najnižších sociálnych skupín. Keďže bolo nemožné použiť klasické metódy vyučovania, musela sa najprv prispôbiť spôsobu ich myslenia, aby ju vôbec akceptovali a boli ochotní s ňou komunikovať.

Po zhladnutí filmu nasledovala diskusia. Ak pred filmom mnohí argumentovali, že vo vzťahu pedagóg - žiak je učiteľ v jednoduchšej pozícii a sú na neho vo vyučovacom procese kladené menšie nároky ako na žiaka, po premietnutí filmu tento názor ustúpil.

Film vyvolal u žiakov pochybnosti o tom, či sú názory o zbytočnosti a nepotrebnosti umenia správne a zároveň zaujal ich pozornosť. Žiaci riešili otázku, či učiteľka z premietaného filmu zvolila vhodný postup, keď materiálne odmeňovala ochotu žiakov spolupracovať pri



I. Kováčová: Rozkvitnztý kvet '98

interpretácii poézie, a či bola práve poézia tou vhodne zvolenou časťou umenia, ktorá mala priniesť zmenu v ich cítení a chápaní. Začali znova porovnávať reakcie filmových študentov so svojimi reakciami a pokúšali sa vysvetliť jednotlivé kroky ich konania. Postupným navádzaním pedagóga porovnávali film so skutočnosťou a hľadali možnosti uplatnenia v praxi.

Treba si uvedomiť skutočnosť, že skupina študentov, s ktorou som pracovala, je v školskom vyučovaní orientovaná na matematiku a fyziku, teda je im bližší technický smer vzdelávania. Stále sa vynárala otázka užitočnosti použitej metódy - teda význam poézie pre pragmaticky uvažujúceho dnešného človeka, pre jeho život. Porovnávaním deja filmu s našou školskou praxou si študenti uvedomili, že tento prístup by síce veľmi ozvláštnil vyučovanie, ale nezostal by čas na výučbu iných predmetov, ktoré by potom touto zmenou utrpeli. Hľadali sme spolu kompromis.

Vo filme bol zaujímavým moment súperenia, ktorý sa využíval pri súťaži - v snahe o pochopenie básne a nájdenie paralely medzi dvoma autormi. Tento moment moju triedu zaujal už aj preto, lebo dovtedy sme spolu na vyučovacích hodinách kultúrnej výchovy usporadúvali rôzne súťaže, ktoré mali často formu televíznych kvízov. Niekedy ich tvorili sami žiaci. Pravidelne sme si stanovili stupeň ich náročnosti, podľa konkrétnej oblasti kultúry, na ktorú bol kvíz zameraný. V tomto prípade ich film inšpiroval k tomu, aby sme aj my v triede urobili prieskum rôznych záujmov jednotlivcov, kde by, na rozdiel od filmových hrdinov, nemusel dominovať záujem o poéziu. Na moje odporúčanie sa záujem triedy sústredil na divadlo, dramatickú tvorbu.

Veľká väčšina študentov v divadle nikdy nebola, a preto som sa už v začiatkoch organizovania divadelných

predstavení snažila vyberať také tituly, ktoré by ich skutočne zaujali a nenásilnou formou postupne pomohli vybudovať k divadlu bližší vzťah.

Prvými predstaveniami boli komédie uvádzané v Divadle P. O. Hviezdoslava a na Malej scéne SND, neskôr sme prešli na vážnejší žáner a operu. V priebehu niekoľkých mesiacov sa utvorila v triede skupina žiakov, ktorá do divadla chodila pravidelne a rada. K tejto skupine sa síce nepravidelne, ale predsa, pridávali aj ostatní spolužiaci. Po niekoľkých mesiacoch pravidelne organizovaných divadelných predstavení som už nerozhodovala o výbere jednotlivých hier iba ja sama, ale na základe programov sme tento výber robili spoločne.

Pretože som pokladala za dôležité aj to, aby študenti poznali našich významných divadelných umelcov, organizovali sme v školských podmienkach aj kvízy zamerané na túto oblasť. Odmenou pre víťazov nemalo byť nič materiálne, mala to byť návšteva kultúrneho alebo spoločenského podujatia, ktoré by si sami vybrali. Túto odmenu sme chápali skôr symbolicky, dôležité bolo zúčastniť sa a súťažiť.

Významný obrat v kultúrnom cítení žiakov nastal vtedy, keď si uvedomili, že rešpektujem ich záujmy a želania a som ochotná akceptovať každý prijateľný návrh na kultúrnu akciu, ktorý podporí väčšia časť kolektívu. Naučili sa tým samostatne a iniciatívne dávať návrhy a obhajovať ich pred svojimi spolužiakmi, pretože vedeli, že každý zaujímavý a inšpirujúci návrh podporím aj ja. Takto sme absolvovali niekoľkohodinovú prehliadku národného múzea, galérie, operných predstavení, predstavení klasického baletu, ale aj rôznych podujatí profesionálnych mládežníckych divadiel a dielni tvorivosti.

Vo svojej praxi sa stretávam aj s názormi, že moja voľba filmového umenia ako sprostredkujúceho činiteľa záujmu študentov o iné druhy umenia nebola tou najsprávnejšou voľbou, ale keď túto otázku hodnotím s istým odstupom času, filmové umenie mi pomohlo vybudovať vzťah žiakov k divadlu a ostatným umeniam a v neposlednom rade mi pomohlo aj k vybudovaniu tolerantného a dôverného vzťahu medzi učiteľom a študentmi.

Vybudovanie takéhoto vzťahu nebolo otázkou jednej-dvoch vyučovacích hodín, tento vzťah vznikol postupným pôsobením a stal sa základom pre nový prístup študentov k hodinám kultúrnej výchovy, ale aj k hodinám literatúry a jazyka - uvedomili si totiž, že pochopenie umenia (či už divadelného, výtvarného, umeleckej literatúry atď.) potrebujú aj teóriu obsiahnutú v učebných osnovách.

Z uvedeného možno vznikol dojem, že som vo vyučovaní kultúrnej výchovy nekládla dostatočný dôraz na teoretické vedomosti žiakov. V skutočnosti som však iba čiastočne zamenila zaužívaný vyučovací postup od

teórie k praxi. Metódou názornosti a následnými diskusiami, polemikami a "anketovým" prieskumom názorov som zmenila prístup žiakov k dovedy nie práve najobľúbenejšiemu neklasifikovanému predmetu, ktorý dovedy stál na okraji ich záujmov. V tomto momente zaujatia boli študenti ochotní prijímať aj väčšie množstvo teoretických poznatkov, ku ktorým na úvodných hodinách pristupovali odmietavo.

Výchovno-vzdelávacím cieľom hodín kultúrnej výchovy bolo skĺbiť teoretické vedomosti so schopnosťou aplikovať ich v prístupe k umeniu a kultúre a zároveň

Literatúra:

Kučerová, S.: *Člověk-hodnoty-výchova*. 1. vyd. Prešov, ManaCon 1996

Kučerová, S.: *Estetická výchova a problém interiorizácie estetických a umeleckých hodnot*. In: *Umelecká kultúra*. Bratislava, 1983.

Mc Luhan, M.: *Jak rozumět médiím*. 1. vyd. Praha, Odeon 1991.

Summary: *The author presents own ways of using a film in shaping a personality of young people.*

emocionálnym zážitkom obohatiť vnútorný život a ovplyvniť kultúrne cítenie mladých ľudí. Ich názory bývajú často pozoruhodné a veľakrát sa hodnotiace postoje vyrovnajú i názorom dospelých. Dosiahnutie takéhoto stupňa "medzilidskej komunikácie" už skutočne motivuje študentov k získaniu ďalších zážitkov a učiteľa k ďalšej práci.

Umelec

Ako unikol do umenia? Takto:

Stal sa majstrom v skresľovaní faktov.

J. Bily

GYCHOVÁVAŤ AJ MATEMATIKOU

D. Jedinák, Topoľčany

Anotácia: *Matematika ako nástroj formovania špeciálnej vedomostnej úrovne i výchovného pôsobenia. Upevňovanie kladných charakterových, vôľových a mravných vlastností. Výchovné svedectvá matematiky. Estetické hodnoty matematických postupov.*

Kľúčové slová: *matematika, výchova, intelekt, matematické vedomosti, vzdelanie, argumentácia*

Matematika ako odraz vzrušujúcej harmónie prírody v ľudskej mysli sa nevyhnutne a organicky podieľa na formovaní nielen špeciálnej vedomostnej úrovne, ale svojím obsahom i vyučovacími metódami a formami môže, ruka v ruke s rozširovaním matematických vedomostí a zručností, s odkrývaním matematickej kultúry, aj mnohostranne výchovne pôsobiť, utvárať nielen intelekt, ale aj rozvíjať morálno-vôľové vlastnosti a svetonázorové postoje. Spôsob myslenia je základnou kategóriou a charakteristikou ľudskej bytosti. Hlboký, všestraný a predvídavý spôsob uvažovania smeruje k tajomstvám múdrosti. Správne myslieť znamená pochopiť, úplne argumentovať, dokazovať, presvedčovať. Matematika ako škola úsudkov, dôkazov a logickej argumentácie prispieva k rozvoju pozorovacích schopností, pamäti, predstavivosti, vnímavosti aj pre nematematické súvislosti. Logické chápanie súvislostí, neformálne porozumenie pojmov, definícií, viet a symbolov rozvíja dialektické myslenie a pomáha pri vytváraní základov teórie poznania.

Myslením človek lepšie využíva možnosti svojho rozumu. Z násobuje svoje osobné schopnosti, prispieva k rozvoju spoločenstva. Samostatné myslenie chápme ako vnútorný príkaz, občiansku povinnosť. Veľmi pekne to vyjadril nositeľ Nobelovej ceny P. L. Kapica: "Cieľom vzdelania nie je len poskytovať človeku všestranne znalosti potrebné k tomu, aby sa stal plnohodnotným občanom, ale tiež v rozvíjaní samostatnosti myslenia,

nutnej pre rozvoj tvorivého chápania sveta, ktorý človeka obklopuje." Zmysel pre matematický spôsob argumentácie je nutnou súčasťou rozvoja vedy a techniky, potrebou pre ovládanie prírody i riadenie spoločnosti. **"Matematika je učiteľkou presného a poctivého myslenia** a vedie k triezvemu, ale pravdivému životu." (B. Bydžovský)

"Hlavne v matematike musíme viesť žiakov k tomu, aby sa v obvyklej reči vyhýbali slovám a frázam, ktoré nedávajú zmysel. Matematika nielen môže, ale aj musí pomáhať vytvárať u žiakov návyky na zreteľné, stručné, výrazné a logické vyjadrovanie. To im isto v živote pomôže účinnejšie odovzdávať svoje vedomosti, zručnosti a túžby do vedomia iných ľudí." (B. V. Gnedenko)

Správne vedené vyučovanie matematiky nabáda k nestrannému objektivismu, prehľbuje schopnosť priznať sa k omylu, prispieva k riešeniu problémov z nových hľadísk. Matematické úlohy umožňujú študentom zvažovať všetky prípustné možnosti, prechádzať od konkrétneho k abstraktnému, od jednotlivého a osobitného k všeobecnému a naopak. "Matematika vedie k sledovaniu argumentácie partnera a pestovaniu zmyslu pre uprednostnenie pravdy pred vlastným subjektívnym názorom." (B. Riečan)

Pri štúdiu matematiky sa vytvárajú, rozvíjajú a upevňujú aj kladné charakterové, vôľové a morálne vlastnosti: svedomitosť, presnosť, sústavnosť, dôkladnosť, sebakritickosť, zodpovednosť, iniciatívnosť, vytrvalosť, hú-

ževnatosť. Matematika sa neznáša s povrchnosťou a nesystematickosťou. Krása logickej výstavby, hlboká nadväznosť a prehľadnosť postupov zanecháva pri štúdiu matematiky estetické zážitky. Matematici sa až prekvapujúco často zhodujú v estetických hodnotách svojich postupov. Svoje vedy chápu ako umenie. P.S.Alexandrov o tom napísal: "Každá vedecká tvorivá činnosť, vrátane matematickej, je spätá s estetickým citom. V matematike je poznávacie kritérium späté s nadšením nad náhle objavenou krásou konečne poznaných zákonitostí."

Matematika ako systém teórií a metód, mohutne a presvedčivo sa uplatňujúcich vo vede, hospodárstve

i riadení, zanecháva svojimi špecifickými formami pri štúdiu i vyučovaní aj účinné výchovné svedectvá. Dosahujú sa v dlhodobom sústavnom procese matematického vzdelávania. Aj tu platí, že učiť možno slovami, vychovávať iba príkladom. Nielen pre výchovu matematikou platia slová L. N. Tolstoj: "Veda je veda a nič výchovného v sebe nemá. Výchovný prvok je vo vyučovaní vedám, v učiteľovej láske k svojej vede, v jeho láskyplnom výklade a v pomere učiteľa k žiakovi. **Ak chceš žiakov vychovať vedou, miluj ju**, znej ňou a žiaci si potom zamilujú teba i vedu a ty ich vychováš." Vyučovaním matematiky vychovávame a sme vychovávaní.

Summary: The author considers all possibilities that mathematics provides for education and how it can help in developing cognitive strategies in general.

RECENZIE

O UTVÁRANÍ MRAVNEJ IDENTITY OSOBNOSTI

ÉTOS A UTVÁRANIE MRAVNEJ IDENTITY. BRATISLAVA, IRIS 1997. 210 S.

I. Podmanický, Pedagogická fakulta TU Trnava

"*Mores dicentis persuadent, non oratio*" alebo presvedčujú rečníkove mravy, nie jeho reč - hovorilo sa už v starom Ríme, kde otázky týkajúce sa identity človeka a jeho "*mores*" boli predmetom záujmu vtedajších skvelých filozofov.

Aj dnes, s odstupom takmer 2 000 rokov, sa okruhy tém, zaoberajúce sa identitou človeka a jeho mravným dozrievaním, stávajú centrálnym filozofickým, etickým a pedagogickým problémom. Preto neprekvapuje, že v súčasnosti vznikajú rôzne monografie, články a zborníky k danej problematike. Nedávno k nim pribudla nová monografická práca skúseného vysokoškolského pedagóga doc. PhDr., PaedDr. Martina Žilinka, CSc., s názvom **Étos a utváranie mravnej identity**. Kniha je originálna a zaujímavá najmä svojím koncepčným riešením a logickou hierarchiou jej jednotlivých kapitol.

Základným cieľom monografie je podľa samotného autora "*rozpracovanie základnej teórie obsahovej štruktúrálnej taxonómie, stratégie, metód a praktík utvárania mravnej identity osobnosti*" (s.9).

Identita človeka ako základná antropologická kategória je úzko spätá s cieľom ľudského snaženia a zároveň potvrdením jeho autentickosti. Súvisí s celým bytím človeka, s jeho sebauváraním, sebahodnotením, sebaakceptáciou, a tým aj s jeho sebarealizáciou.

Teoretické prístupy spracovania danej problematiky vychádzajú s integrujúceho poznania niekoľkých rovín: pedagogicko-etickéj, pedagogicko-psychologickej a pedagogicko-sociálnej.

Autor rozdelil prácu do siedmich kapitol. Prvá

kapitola s názvom **Socio-kultúrne východiská mravnej kultivácie človeka** obsahuje tri časti: Kultúra a mravné zretele rozvoja človeka, Humanistické ideály a mravnosť, Základné prirodzené práva človeka a mravnosť.

Kultúra je tu všeobecne chápaná ako určité snaženie sa o dokonalosť, dokonalosť limitovanú možnosťami človeka, ktorý "*zduchovňuje hmotu a zhmotňuje ducha*" (s. 15).

Mravnosť v kultúre nespočíva vo vytvorení abstraktnej morálky, ale vo vyznaní ľudských ideálov a v realizácii konkrétnych činov smerujúcich k zdokonaleniu jednotlivca i spoločnosti. V praktickej podobe sa to prejavuje v dvoch rovinách: V individuálnom zdokonaľovaní človeka a v jeho chcení konať dobro v prospech iných. "*Duchovná a mravná dokonalosť človeka je najvyšší cieľ kultúry*" (s. 15).

Na dokreslenie týchto myšlienok uvádza autor prehľadne spracovanú genézu ideálov výchovy a mravnosti od antickej kultúry až po súčasný "*moderný humanizmus*" (s. 26).

Za veľmi užitočnú (aj z didaktického hľadiska) pokladám druhú kapitolu, ktorá nesie názov **Humanisticko-axiologická dimenzia mravnosti**, kde autor nielen vymedzuje kľúčové pojmy, ale zároveň poukazuje aj na ich vzťahovú komplementaritu.

Kapitola je rozčlenená na tieto časti: Etika - morálka - mravnosť, Obsahová a funkčná štruktúra morálky, Axiológia mravnosti a základné mravné hodnoty, Axiológia mravnosti a etická evolúcia.

V základnej teoreticko-etickej rovine je axiológia mravnosti rozpracovaná v intenciách tradicionalizmu a modernizmu. Autor tu pomenúva všeludské univerzálne mravné hodnoty a rozdeľuje ich do dvoch základných skupín:

1. Elementárne mravné kvality tvoriace základnú humanistickú platformu mravnej kultúry osobnosti (napr. úcta, vernosť, šľachetnosť, pokora, priateľstvo...)
2. Mravné kategórie naplňajúce podstatný obsah mravného vedomia osobnosti (napr. spravodlivosť, dôstojnosť, zmysel života, svedomie...).

Hlásanie základných mravných hodnôt je typickým znakom duchovnej kultúry, obracia sa ku všetkým ľuďom, dovoľáva sa osobného svedomia i spoločenskej mienky. Mravnosť sa bezprostredne vzťahuje na zmysel ľudského správania a konania, na jeho vzťah k životu i na jeho humanistickú podstatu vôbec.

Tretiu kapitolu **Základy teórie utvárania mravnej identity osobnosti** tvoria tri hlavné časti: Teória mravnej výchovy a výchovný proces, Proces utvárania mravnej identity osobnosti, Utváranie mravnej identity osobnosti v ontogenéze.

V nich je zvýraznený cieľ ľudského snaženia, a tým vlastne aj cieľ jeho výchovy, t. j. dosiahnutie duchovno-mravnej identity osobnosti. Tento cieľ sa naplňa v procese výchovno-vzdelávacieho pôsobenia na ľudské individuum.

Mravné hodnoty nezasahujú človeka len racionálnym poznaním, ale aj iracionálne (prostredníctvom emócií). Preto pri osvojovaní si mravných fenoménov preferuje autor koncepciu, ktorá v interiorizačnom procese osobnosti v sebe *“integruje rovinu racionality a emocionality”* (s. 69). Zároveň si je aj vedomý toho, že proces mravného formovania osobnosti predstavuje zložitú vývojovú sústavu, v ktorej zvýrazňuje tri štadiónno-vzťahové roviny: personalizačno-procesuálnu, činnosťno-procesuálnu, výchovateľsko-procesuálnu.

Prvú rovinu tvorí základný predpoklad, že hodnototvorný proces je procesom aktívneho hľadania, objavovania, akceptácie a identifikácie. V druhej je zdôraznená spätosť hodnototvorného procesu osobnosti s jej empiriou a zážitkami z prežívania jednotlivých hodnôt. V tretej rovine sú zohľadnené faktory, ktoré môžu mať vplyv na kvalitu výchovného procesu.

V monografii venuje autor aj pozornosť prostriedkom, ktoré napomáhajú formovať mravnú osobnosť. V štvrtej kapitole, ktorú nazval **Metódy stratégie a praktiky utvárania mravnej identity osobnosti**, popri základných klasických metódach spracoval aj moderné metódy zážitkovej a činnostnej povahy. Náplňou tejto kapitoly nie je len poukázať na možnosti zefektívnenia procesu mravného dozrievania osobnosti, ale aj zvýrazniť princípy charakterizujúce nový vzťah medzi

učiteľom a žiakom. V autorovom chápaní je to snaha učiteľa podporovať a rozvíjať sebatvorivý a sebaidentifikačný proces mravného formovania žiaka, najmä smerom k sociálnym skupinám a spoločnostiam, v ktorých žiak vstupuje do etických a prosociálnych medzi-osobných vzťahov. Tento výchovný proces prebieha v atmosfére vzájomnej dôvery a radosti, kde prostredníctvom zážitkov z prežitých hodnôt sa posilňuje žiaduce správanie sa žiakov. Osobitný význam tu má zovšeobecnenie skúseností zo správania sa v triede a jeho prenesenie do praktického života.

Rozširujúci pohľad na problematiku poskytne charakteristika **obsahových súčastí utvárania mravnej identity osobnosti**, ktorá je náplňou piatej kapitoly. Obsahuje päť častí: Mravnosť osobného života, Mravnosť v heterosexuálnych vzťahoch, Kultúra správania, Sféra mravnosti národného uvedomovania, multikulturálnosti a demokratického občianstva, Mravnosť práce a profesionálna morálka.

Proces utvárania mravnej identity osobnosti býva obyčajne vnútorne špecifikovaný podľa rôznych hľadísk. Preň je *“určujúca a podstatná celá integrita osobnosti”* (s. 150). Autor v tejto časti zvýrazňuje myšlienku, že *“základnú platformu procesov utvárania mravných kvalít a osobných vlastností tvorí hodnota ľudskej osobnosti, jej dôstojnosť a úcta k nej”* (s. 150). Preto sa nevyhýba ani analýze etického učenia a zodpovednosti v heterosexuálnych vzťahoch adolescentnej mládeže.

Sympatické je v tejto práci aj to, že autor nepozerať na sociálnu sféru mravnosti len z pozície “mikrosveta individua”, ale všima si jej makroštruktúrálnu dimenziu premietnutú do vzťahu k svojmu národu, k iným národom i k svetu ako celku. A to, čo tomuto svetu chýba, možno je uvedomenie si, že národná a kultúrna identita v modernej demokratickej spoločnosti je spätá s multikultúrnym videním a cítením, nadobudnutým práve v ontogenéze ľudského života.

Obsahom siedmej kapitoly - **Prosociálnosť a utváranie mravnej identity osobnosti** - sú tieto časti: Teoretická reflexia prosociálnosti a prosociálneho správania, Procesuálne zretele rozvoja prosociálneho správania. V nich autor predstavuje prosociálnosť ako etickú hodnotu prejavujúcu sa v medziľudských vzťahoch. Každá osobnosť má v sebe akoby “zapísanú” túžbu po šťastí a potencialitu dobra. Prejavuje sa to už v rannom období ontogenetického vývoja, kde deti priam prahnú po láskavosti a pozitívnych emocionálnych zážitkoch. Po týchto príjemných skúsenostiach dokážu samé konať recipročne, čím sa utvárajú návyky prosociálnosti a znižuje sa pravdepodobnosť nežiaducich prejavov v správaní voči druhým.

Ťažisková myšlienka tejto kapitoly je tá, že mravná výchova nemá človeka zopnúť do určitej schémy, ale

naopak, má ho viesť k slobodnému a zodpovednému utváraniu vlastného života.

Z hľadiska riešenia načrtnutých problematik i z hľadiska určenia knihy danému okruhu čitateľov pokladám za veľmi významnú siedmu kapitolu s názvom **Morálka učiteľského povolania**. Jej tri časti Podstata a poňatie morálky učiteľského povolania, Mravná dimenzia osobnosti učiteľa, Mravný zreteľ vzťahov učiteľ - žiak analyzujú základné relevantné faktory a kvality morálnej podstaty - profesné morálne cnosti, slobodu a zodpovednosť, pedagogickú spravodlivosť, pedagogický takt, autoritu učiteľa. Autor tu nezabúda ani na druhú stránku pedagogického procesu, a preto sa zaoberá aj celkovou akceptáciou žiaka i atribúciou prosociálnosti žiakovi.

Dominantným v tejto časti je morálny apel autora, ktorý cítiť v celej jeho práci: *“Učiteľ nie je vykonávateľom príkazov a zákazov v kritériálnom určení mravných noratívov, ale je slobodnou bytosťou s vlastnou akceptáciou a prijatím zodpovednosti a tvorivým rozvíjaním svojho mravného statusu”* (s. 200).

Knihy je určená nielen odborníkom, ale všetkým, ktorí sa zaoberajú mravnou výchovou, môže osloviť prítlačivou témou, zrozumiteľným jazykom i jasným spôsobom výkladu aj neprofesionálnych záujemcov, ktorých daná problematika zaujíma. Možno ju odporúčať poslucháčom učiteľstva, vychovávateľstva, sociálnych odborov na pregraduálnom i postgraduálnom univerzitnom štúdiu.

INFORMÁCIE

LEONARDO DA VINCI 1998

I. Fonodová, Národná kancelária programu Leonardo da Vinci Bratislava

V dňoch 11. a 12. mája 1998 sa v Bratislave konal seminár pre pracovníkov v oblasti odborného vzdelávania a prípravy a sociálnych partnerov pod názvom **Leonardo da Vinci 1998**. Seminár usporiadalo Ministerstvo školstva SR v spolupráci so Slovenskou akademickou asociáciou pre medzinárodnú spoluprácu - Národnou kanceláriou programu Leonardo da Vinci. Zástupcovia Európskej komisie informovali na ňom o možnostiach, ktoré ponúka tento akčný program Európskej únie v oblasti odborného vzdelávania a prípravy. Zároveň predstavitelia Ministerstva školstva SR a Štátneho inštitútu odborného vzdelávania informovali o stave a perspektívach odborného vzdelávania a prípravy na Slovensku, ktoré vytvárajú predpoklady pre zapojenie slovenských inštitúcií do programu.

Cieľom programu Leonardo da Vinci je popri získavaní kľúčových zručností či špeciálneho odborného vzdelania, ktoré si vyžadujú rýchle zmeny v technologických postupov a zmeny v organizácii práce, aj nachádzanie inovačných spôsobov vzdelávania pripravujúcich ľudí pre 21. storočie. Odborné vzdelávanie, ktoré je schopné anticipovať požiadavky praxe, sa stáva aj vďaka programu Leonardo da Vinci nástrojom aktívnej politiky zamestnanosti a zvyšovania konkurencieschopnosti našich podnikov.

Slovenská republika urobila zásadný krok vpred v realizácii programu Leonardo da Vinci podpísaním dohody s Európskou úniou o vstupe do programu s platnosťou od 1. apríla 1998. Tým sme sa zároveň dostali vpred na ceste integrácie, ktorej cieľom je upevniť postavenie Slovenska medzi asociovanými krajinami.

Prijatie Slovenska do programu vytvára platformu pre objektívnejšie hodnotenie úrovne nášho odborného vzdelávania a dáva predpoklady k vzájomnému obohatovaniu systémov odbornej prípravy jednotlivých krajín v Európe, avšak bez násilnej unifikácie.

Program otvára nové možnosti spolupráce pre všetky stredné odborné školy, stredné odborné učilišťa, vysoké školy, metodické centrá, inštitúcie ďalšieho vzdelávania, ako aj iné organizácie v oblasti odbornej prípravy a vzdelávania. Bolo by maximalistické očakávať, že sa každá škola zapojí do aspoň jedného európskeho projektu. Široká účasť inštitúcií však bude dôkazom našej schopnosti nadväzovať kontakty, ktoré sú základom budúcej plodnej spolupráce.

Jednou z charakteristických črt integrácie, ako aj programu Leonardo da Vinci, sú mobility, teda praktické stáže, výmeny a študijné pobyty. Ich obrovským kapitálom je ich schopnosť zvyšovať motiváciu účastníkov na ďalšom vzdelávaní a zdokonaľovaní samého seba a svojho okolia. Dobré ovládanie cudzích jazykov sa tak stáva základným predpokladom zblížovania sa Slovenska a Európskej únie. Z pohľadu občana je komunikácia v jazyku inej krajiny nielen jedným z kľúčových predpokladov mobility, ale patrí už k základným zručnostiam občana, ktoré zvyšujú jeho šance na trhu práce. Zvýšenie úrovne výučby cudzích jazykov na všetkých úrovniach odborného vzdelávania patrí k prioritným oblastiam programu na Slovensku. Ďalšími sú tvorba vzdelávacích a profesijných štandardov, profesionálne poradenstvo, zapojenie sociálnych partnerov a hľadanie nových spôsobov financovania odborného vzdelávania.

Iba pred niekoľkými dňami skončili experti zo Slovenska posudzovanie projektov podaných na rok 1998. Ich posudky vypovedajú o tom, že mnohé projekty budú prínosom nielen pre organizácie, ktoré

projekt predkladali, ale aj pre celý systém odborného vzdelávania, prebiehajúceho či už v rámci školského systému alebo v iných rezortných či súkromných inštitúciách.

KONFERENCIA O VÝTVARNEJ VÝCHOVE

Š. Gero, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Stav výtvarnej výchovy na základných školách nevykazuje stúpajúcu tendenciu. Dochádza k znižovaniu počtu hodín na úkor novovznikajúcich vyučovacích predmetov, ako aj k integrácii výtvarnej výchovy s inými predmetmi, čo však vo všeobecnosti nevedie k lepšej kvalite, ako by to malo byť podľa zákonov synergetiky, ale spolupôsobením dvoch koncepcií vyučovania na nižšej úrovni vzniká integrálna koncepcia na ešte nižšej úrovni, ako keď každá pôsobí osamote. Tento problém nastal po integrácii výtvarnej a technickej výchovy na 1. stupni základnej školy.

Vychádzajúc z takéhoto stavu, uskutočnila sa 16. apríla 1998 konferencia organizovaná Katedrou výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty UMB v spolupráci so Štátnou galériou a Metodickým centrom v Banskej Bystrici. Konferencia mala za úlohu konfrontovať názory odborníkov, ale aj oboznámiť učiteľskú verejnosť s novými trendmi vo výtvarnej výchove, čo by malo následne zlepšiť stav vyučovania výtvarnej výchovy v neintegrovanej i integrovanej forme vyučovania.

V prvom referáte **Š. Gero** z UMB v Banskej Bystrici hovoril o **Kríze výchovy a dôsledkoch tolerancie vo výtvarnom vzdelávaní**. Vychádzal zo známej skutočnosti, že v súčasnej civilizácii ovplyvnili vývoj tri mimoriadne dôležité javy, a to dominantné postavenie vedy a techniky, prienik do neprebádaných oblastí ľudského vedomia a podvedomia a globálne ohrozenie životného prostredia. Tieto tri javy prenikli aj do výtvarnej výchovy, ktorá ochotne vstupovala do integračných procesov, čo niekedy viedlo aj k znehodnoteniu výchovno-vzdelávacieho procesu výtvarnej výchovy a občas hrozilo aj rozplynutie výtvarnej výchovy v agresívnejších formách výchovy a vzdelávania.

Druhý referát predniesol **R. Fila** na tému **Výtvarná výchova v entropickom čase**. Vo svojom referáte zdôraznil, že úloha médií v súčasnom umení nadobudla väčší význam ako je to únosné a narušil sa hodnotový systém v umeniach. Následne možno badať aj vo výchove nedostatok humánneho rozmeru. Vo výchove sa ukázalo, že tvorivosť je univerzálnejším pojmom než učenie, z čoho vyplýva, že integrácia umeleckých výchov v súvislosti s hrou a kreatívnym učením spája aspekt telesnosti a duchovnosti. Pri rozvíjaní senzibility sa však nevyu-

čujú ani logické operácie a výtvarná výchova by sa mala vytvoriť v priesečníku vizuality, motoriky, haptiky psychiky i logiky. Učiteľ výtvarnej výchovy by mal pestovať živú tradíciu neprotirečivosti minulého a budúceho, v priesečníku prítomného, v asimilácii prijímaných podnetov bez rozporov medzi prirodzeným a umelým, vnuknutým a naučeným, emotívnym a racionálnym.

B. Šupšáková z UK v Bratislave predniesla referát na tému **Umenie - brána k poznávaniu seba samého ako tvorcu a vnímateľa výtvarného prejavu**. Vychádzala zo Slavíkovej klasifikácie prúdov výtvarného pôsobenia, pričom prevaha jedného z nich závisí od osobitosti, tradície, teoretického a didaktického zázemia v jednotlivých školských systémoch. Ide o štyri modely výtvarného pôsobenia: 1. art-centrický, 2. video-centrický, 3. gnozeo-centrický a 4. animo-centrický. V našom edukačnom systéme sa najviac uplatnil art-centrický a animo-centrický model, možno aj vo vzájomnom prelínaní sa. Prevaha animo-centrického modelu je najvhodnejšia pre 1. a 2. stupeň základnej školy, kde sa dôraz kladie na spoznávanie žiaka samého. Tento model má najbližšie k tomu, aby jedinec odhalil osobný i všeľudský zmysel a rozmer života.

Vo štvrtom referáte, ktorý naplnil dopoludňajší program, **L. Hološka** z Trnavskej univerzity hovoril o **funkcii farby v obraze**. V dobe, keď výtvarnú scénu ovládli objekty, akcie, koncepty a video, je potrebné znova sa zamýšľať nad funkciou farby v obraze a o funkcii obrazu vôbec. Tento problém zasiahol nielen umenie, ale aj umeleckú výchovu a tvorba obrazu ako takého sa dostala na okraj progresívnych metód výchovy. Napriek tomu maliarstvo prežilo od praveku po súčasnosť a možno povedať, že aj v súčasnom svete má čo vypovedať o svete človeka. L. Hološka dochádza k dvom základným zovšeobecneniam: 1. Farba je vždy znakom, vyhodnoteným vzťahom, nie napodobňujúcou totožnosťou, ale ekvivalentom, metaforou. 2. Pre každý princíp je charakteristická priepustnosť jeho pravidiel, prekračovanie doktríny. V súčasnom maliarstve ani jeden princíp nie je uplatňovaný doktrinársky, má vždy rozmer celkom individuálneho riešenia a je inšpirovaný kľúčovou voľbou v tvorivom procese transformácie komplexu podnetov do maliarskej reči.

V popoludňajšom programe ako prvý vystúpil **S. Tropp** z UMB v Banskej Bystrici s referátom na tému **Tehnika a banalita ako pasca tvorivosti**. Hovoril o praktických dôsledkoch integrácie výtvarnej výchovy do tvorivej dramatiky, environmentálnej výchovy a technických prác. Kým tvorivej dramatike vidí isté pozitívne momenty pri integrácii s výtvarnou výchovou, environmentálna výchova po skúsenostiach z iných krajín, napr. Fínska, sa javí ako nadbytočná a po tridsaťročnej skúsenosti sa dá povedať, že politické a ekonomické sily pôsobia účinnejšie ako účinky výchovy v tejto oblasti. Integrácia s technickými prácami v 1. 2. roč. základnej školy sa javí po krátkej skúsenosti z nášho školstva ako nevyhovujúca, lebo ochudobnila výtvarnú výchovu, keď došlo k mechanickému spojeniu disciplín s rôznym zameraním. Technické práce ponúkajú technokratický model: vzorový úžitkový predmet, materiál, technika, výrobok. Výrobky, ktoré vznikajú takto zo zlých vzorov, vedú k banalite. Integrácia by mohla nastúpiť na báze dizajnu a možno by sa dalo poučiť z anglického školstva.

Referát **M. Tokára** z Prešovskej univerzity sa dotýkal zdanlivo okrajovej problematiky, ako sú **Kódové ilustrácie ako súčasť vizuálneho média v procese poznávania**. Kódové ilustrácie patria do skupiny symbolických modelov a zachytávajú štruktúrnu podobnosť graficko-symbolických reprezentácií. Kódové ilustrácie sú akýmsi mostom medzi vedou, technikou a umeleckým poznávaním a vlastne pomocou vizuálneho znaku pomáhajú aj dieťaťu vstúpiť na pole vedy a techniky, čím zohrávajú veľmi dôležitú úlohu v procese učenia.

M. Štofko z Trnavskej univerzity hovoril o príprave učiteľov pre 1. stupeň ZŠ z výtvarnej výchovy v referáte nazvanom **Diplomová práca - večná téma vzťahu teórie a praxe**. Základom vyučovania sú

dejiny umenia, ktoré poskytujú v príprave učiteľov nielen teoretické poznatky, ale aj návody na praktické cvičenia, t.j. študenti sa pokúšajú s témami z dejín umenia významovo hrať. Ďalej sa oboznamujú s primárnou štruktúrou výtvarného jazyka, jeho vyjadrovacími a výrazovými prostriedkami, prostriedkami výstavby kompozície a s deskriptívnymi, redukčnými, variačnými a permutačnými cvičeniami. Táto príprava potom vyúsťuje do diplomovej práce, ktorá je syntézou teoretickej prípravy a metodického uplatnenia v škole.

S. Hrivňáková z UKF v Nitre vo svojom vystúpení **Výtvarná výchova na 1. stupni ZŠ** priblížila pomocou videozáznamu jednu akciu s folklórnymi námetmi a jej použitie na základnej škole. Ukázalo sa, že návrat k ľudovým tradíciám v autentickom prostredí slovenského vidieka môže vyprovokovať deti k aktívnej tvorivej činnosti.

Ako posledný vystúpil **M. Zabadal** z UKF v Nitre, ktorý pomocou videozáznamu demonštroval účinnosť akčného umenia pri motivácii k tvorivosti

Pomerne široké spektrum názorov ukázalo, že výtvarná výchova má široký záber, že dochádza k integrácii rôznych aktivít do výtvarnej výchovy a poskytuje sa teda dosť široký priestor pre tvorivosť učiteľov. Podrobnejšie sa budú môcť záujemcovia dočítať o konferencii v pripravovanom zborníku, ktorý bude obsahovať všetky kľúčové referáty, ktoré odzneli na konferencii. Prvá konferencia, organizovaná katedrou výtvarnej výchovy, bude mať po dlhšom čase pravdepodobne aj pokračovanie, lebo jedine konfrontácia a stmelovanie názorov o výtvarnej výchove môže viesť k zlepšeniu kvality vyučovania a k správnym integračným snaženiam.

2. ROČNÍK OLYMPIÁDY ĽUDSKÝCH PRÁV

J.Gál, Metodické centrum B. Bystrica

V dňoch 24. a 25. apríla 1998 sa v Turčianskych Tepliciach uskutočnil 2. ročník olympiády ľudských práv (ďalej OLP) pre stredoškolských študentov v stredoslovenskom regióne. Na organizácii sa okrem Metodického centra, ktoré bolo odbornou-organizačným garantom celej akcie, podieľali KÚ OŠK v Žiline a Banskej Bystrici, UNHCR, Občianske hnutie "Human", Informačné a dokumentačné stredisko o Rade Európy, Nadácia M. Šimečku, Unesco centrum pre LP pri UK.

Olympiáda pozostávala z dvoch kôl - školského a regionálneho. Školského kola sa zúčastnilo 742 žiakov z gymnázií a SOŠ z Banskobystrického a Žilinského kraja. Záverečného kola sa zúčastnilo 53 žiakov, ktorí boli víťazmi školských kôl. Súťažilo sa dva dni. Prvý

deň pozostával z vedomostných skúšok formou didaktických testov a ústnej skúšky z vybraných tematických okruhov ľudských práv. Prví desiat, ktorí najlepšie obstáli so svojimi vedomosťami, postúpili do finále, ktoré sa konalo na druhý deň. Táto časť súťaže bola zameraná na previerku postojov súťažiacich, pretože v rámci nich sa riešili prípadové situácie. Zvíťazila Lucia Macaláková z Gymnázia vo Veľkom Krtíši, druhé miesto obsadila Jana Ferjenčíková z Evanjelického gymnázia v B. Bystrici, tretí bol Jaroslav Nad' z Gymnázia v B. Štiavnici. Všetkým trom venuje hnutie Human zájazd po európskych strediskách ľudských práv.

Odbornú previerku zabezpečovali (okrem stredoškolských pedagógov) aj zástupcovia UMB v B. Bystrici

(Fakulta humanitných vied a fakulta politológie) a UK Bratislava (katedra politológie). O dobrú atmosféru, o ktorej ešte budem hovoriť, sa postarali aj zamestnanci DM na čele s ich riaditeľkou Vierou Brhelovou. Už druhý rok olympiádu ľudských práv perfektne zvládli po stránke materiálnej, kultúrnej i estetickej a tak právom založili tradíciu Turčianske Teplice ako "hlavné mesto" olympiády ľudských práv.

Niekoľko slov o ľudskej dimenzii OLP. Najväčším kladom OLP bolo, že všetci prítomní sa obohatili a podučili navzájom, a to bez výnimky, dospeli od študentov a študenti od dospelých. Vo vzájomných vzťahoch na neformálnej úrovni medzi všetkými prítomnými vládla rovnocennosť, srdečnosť a úprimnosť. Názorová pluralita nebola prekážkou komunikácie a prejavov sympatií. Nijaká nevráživosť, odsudzovanie, negatívne emócie. Preto tu bolo "dobré", (ako hovoria výsledky ankety). Turčianske Teplice boli miestom tak ľudských práv ako aj ľudskosti. Miestami mi to pripomínalo (v súvislosti s našou spoločenskou realitou) sen. Bola to však skutočnosť, ktorú nedokumentujem iba svojimi pocitmi, ale aj výpoveďami účastníkov v ankete, ktorú sme uskutočnili s účastníkmi na záver OLP. Jedna z mnohých učiteliek, ktorá prevádzala svojho zverenca, sa vyjadrila: "Vo svojom živote som bola na mnohých školských podujatiach. Boli rôzne, mali však jediný zmysel: uskutočniť akciu, urobiť za ňou čiarku a život pokračoval. Olympiáda LP je iná - žiaci sú múdri a obdivujem ich. Tu skutočne reprezentovali aj svojich učiteľov a svoju školu. Pociťala som hrdosť na nich. Nabudúce opäť rada prídem."

Na základe spätnoväzbových dotazníkov sa účastníci vyjadrili takto:

Na otázku, ako hodnotia OLP po organizačnej stránke, z 54 respondentov odpovedalo 45 - veľmi dobre,

6 - dobre a 3 - vyhovujúco .

Na otázku, ako hodnotia OLP po odbornovej stránke, reagovali nasledovne: 43 účastníci - veľmi dobre, 11 - dobre.

Na otázku, čo sa im najviac páčilo na OLP, reagovali nasledovne: celková atmosféra podujatia - 20 respondentov; stretnutie so zaujímavými odborníkmi - 18 respondentov; možnosť kontaktovať sa s novými spolužiakmi - 10 respondentov; priebeh samotnej súťaže - 6 respondenti.

Na otázku, ako hodnotia činnosť odbornej poroty, odpovedalo 21 ľudí, že odborná porota bola prístupná; 20 ľudí, že odborná porota bola spravodlivá; 11 ľudí, že odborná porota bola neprístupná; 2 ľudia., že odborná porota bola nespravodlivá.

K otázke, či OLP splnila očakávanie účastníkov, odpovedalo 50 ľudí kladne a 4 záporne.

Posledná otázka bola, ako sa účastníci cítili na OLP. Odpovede boli tieto: Cítil som sa veľmi dobre - 43 ľudí; cítil som sa spokojný - 9 ľudí; necítil som sa dobre - 2 ľudia.

Pokiaľ ide o ďalšie návrhy pre budúce ročníky olympiády najzaujímavejšie a najväznejšie boli:

- poskytnúť viac informácií o LP do škôl pre školské kolá OLP;
- zabezpečiť účasť politikov a pracovníkov MŠ SR;
- prípadové situácie určené na zistenie spôsobilosti súťažiacich orientovať na LP, menej na etickú a sociálnu stránku;
- pre vrcholné kolo OLP zabezpečiť bohatší kultúrny program;
- zabezpečiť ceny pre všetkých súťažiacich.

Na záver možno povedať, že aj tento ročník OLP sa vydaril a priniesol množstvo podnetných skúseností.

PREDSTAVUJEME...



I. Kováčová: Architektúra v prírode I. '98

IVETA KOVÁČOVÁ

Iveta Kováčová je učiteľka, ktorá sa postavila proti tradíciám a obvyklému spôsobu podania života v nás a okolo nás. Hľadá novú cestu výpovede a stvárnenia vnútorného cítenia zmysluplnej existencie všetkého, čo je na tejto planéte. Venuje sa kresbe a olejomalbe, metóde malby zátišia spracovala aj v diplomovej práci.

K jej najzaujímavejším v súčasnosti patria práce, v ktorých sa pohráva s líniou, tvarmi, kompozíciou. Jej práce pôsobia na rozvoj tvorivosti a fantázie aj zaujímavým riešením priestoru v prírode. Hra s novou štruktúrou línie znamená skúmanie použitia rôznych konkrétnych tvarov, ako ich ona cíti a ako ich dokáže zobrazit' v zaujímavých rovinách.

Výsledkom tejto činnosti sú jemné a precízne kresby, ktoré upútavajú diváka a konfrontujú vzájomné videnie okolitého sveta.

Iveta Kováčová ukončila Pedagogickú fakultu UPJŠ v Prešove, kombináciu slovenský jazyk - výtvarná výchova. Ako učiteľka slovenského jazyka a výtvarnej výchovy pôsobí na ZŠ v Spišskej Novej Vsi na Levočskej ulici. Od začiatku svojho pedagogického pôsobenia sa venuje rozvoju tvorivosti a hlavne talentu žiakov v oblasti literárnej a výtvarnej. S obdivom som sledovala jej prácu na hodinách výtvarnej výchovy, ako dokázala motivovať žiakov, strhnúť ich k tvorivému vyjadreniu výtvarnej myšlienky, s maximálnym využitím fantázie v zaujímavých témach. Jej výtvarné práce - tak pre seba - akoby potvrdzovali slová F. Felliniho: "Chcem hovoriť pravdu, ktorú nepoznám, ale ktorú hľadám".

V. Kučinská



I. Kováčová: Architektúra v prírode II. '98

POMÔŽTE ZACHRÁNIŤ AULU UNIVERZITY KOMENSKÉHO!

Aula Univerzity Komenského,
kde je každoročne slávnostne promováných až 4000 absolventov UK aj z iných vysokých škôl v Bratislave, dosluhuje a jej havarijný stav môže v krátkej budúcnosti ohroziť konanie všetkých akademických podujatí.

Keďže Univerzita Komenského nemá zdroje na jej rekonštrukciu, obracia sa jej vedenie na verejnosť s prosbou o finančnú pomoc.

Aby aj Vaše deti a vnuci mohli byť v budúcnosti slávnostne promovaní v dôstojných priestoroch našej Alma mater, privítame Váš finančný príspevok na čísle zvláštneho účtu:

35-4129-012/0200 vo VÚB Bratislava-mesto, s označením "AULA".