

## VÝCHOVNÉ PÔSOBENIE AKO FORMOVANIE ĽUDSKEJ OSOBNOSTI

Dušan Jedinák, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Trnava

**Anotácia:** *Zamyslenie nad ideálmi a zmyslom výchovy pre poznanie trvalých civilizačných a mravných hodnôt.*

**Kľúčové slová:** *hodnotové orientácie, výchovná prax, úloha rodiny a školy, zmysluplnosť života ako bytie pre iných, zodpovednosť za ľudskosť*

Asi sa dohodneme na tom, že výchova môže byť spoločným putovaním za pravdou, dobrom i krásou. Dokáže odkrývať hodnoty a podnecovať k ich uskutočňovaniu. Výchova má byť odhaľovaním a ukazovaním skutočných dober a príkladom ušľachtilých radostí, aby všetko veľké, cenné a krásne viedlo k svetlu dokonalosti. Zamyslime sa nad ideálmi výchovy, uvedomme si mravný základ položený do duše človeka.

Veda o výchove i výchovná prax kladu často náročné otázky. Máme klásť dôraz hlavne na univerzálne ľudské hodnoty alebo zdôrazňovať kultúrnu identitu vlastného prostredia? Potrebujeme veľa historického poznania alebo hlavné úsilie nasmerovať k tvorivému mysleniu a vlastným názorom? Máme rozvíjať vciťovanie sa do potrieb druhého človeka alebo učiť vedieť sa zmieriť s vlastnou bezradnosťou pri krutom osude iných? Máme jasné hodnotové kritériá, alebo priznávame úplný hodnotový realizmus? Sme za totálnu slobodu človeka bez noriem a stresových stavov, alebo postavíme náročné charakterové normy, sebakontrolu a morálne otrasy? Pripravujeme mladých ľudí na vyrovnanosť s objektívnymi ťažkosťami a možnými porážkami, alebo presadzujeme človeka úspechu, bezohľadného k sebe i druhým, túžiaceho po víťazstvách civilizačného rastu? Máme predpokladať presne definovaný zmysel života, vzory, autority alebo nezaujate zoznamovať so všehochuťou neutrálnych postojov vlastného života? Čo patrí pri riešení výchovných problémov štátu a čo je v právomoci rodičov?

Uvedené otázky sa dajú spresňovať i obmieňať, spochybňovať i zdôrazňovať. Nemožno sa ich však zbaviť a nehládať odpovede. Úlohou vychovávateľa je prispievať k hodnotovým orientáciám, spôsobu života a tvorbe celostného poznania, v ktorom sa nesmie vytrátiť podstata človeka. Ale aká vlastne je?

Výchova i vzdelávanie majú dávať záruky ľudskej dôstojnosti, jedinečnosti a neopakovateľnosti. Rodina

a škola môžu postupne rozvíjať morálne, intelektuálne a citové vlastnosti každého človeka. Hlavným cieľom je oslobodenie ducha, jeho upriamenie na múdrosť a šľachetnosť, pochopenie vlastnej úlohy vo svete, hľadanie zmysluplnosti každého života.

Byť osobnosťou znamená možno stotožniť sa s pravdou, dobrom a krásou v prírode i medzi ľuďmi. Je to pochopenie absolútnych hodnôt vesmíru, v ktorom žijeme. Svet hodnôt sa odkrýva živým spôsobom prostredníctvom stretnutia osôb. Škola je miestom spoločného objavovania ľudských, prírodných i spoločenských kvalít, kde sa v stretnutí učiteľov a žiakov otvára horizont poznania ľudskosti - bez ohľadu na ideológiu i spoločenský systém. Osobnosť učiteľa má svojou duchovnou a intelektuálnou autoritou zaručiť poznanie systému trvalých kultúrnych i mravných hodnôt. Výchova má formovať ľudskú osobnosť v smere – niekým byť, samostatne posudzovať skutočnosť, objavovať a uskutočňovať základné princípy, privádzať svet k ideálom, pochopiť hierarchiu hodnôt. Zmyslom výchovy je aj sprístupnenie takých javov, ktoré vyžadujú osobné svedectvá a skúsenosti vlastného života vychovávateľa i študenta. Vychovávanie má prinášať výzvu napredovať k najvyšším métam kultúrnym, vedeckým i ľudským. Má byť neustálou pomocou i službou na tejto ceste. Lebo osobnosť je bytie pre iných, zodpovednosť za ľudskosť.

Predovšetkým vychovávateľa by mali uznávať, že "... život nie je nič iné ako rast v láske a príprava na večnosť" (Ch. Probst). Výchova osobností je nepodplatnou, tvorivou a dynamickou postupnosťou za tým, čo je pravdivejšie, lepšie a krajšie. Vnútorným prežitím každej výchovnej situácie sa môžeme všetci spoločne zapojiť do civilizácie ducha a lásky. Postarajme sa o to, aby výchovné pôsobenie bolo nielen stretnutím osôb, ale súzvukom osobností, nasledovaním ideálnych vzorov, možnosťou zmien, návratov a súčasne aj nových vykročení za dokonalosťou.

**Summary:** *The author poses several questions concerning general cultural-formative aims in the area of forming a human personality.*

## DISKUSIA O MEMORANDE CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA V EÚ

Miroslav Valica, Metodické centrum B. Bystrica

Európska spoločnosť a ekonomika sa stále viac zakladá na vedomostiach. Vo väčšej miere než kedykoľvek predtým sa prístup k najnovším informáciám a vedomostiam, ako aj motivácia a zručnosti v inteligentnom využívaní týchto zdrojov v prospech seba i spoločnosti ako celku, stávajú kľúčovým prvkom posilnenia konkurenčnej schopnosti Európy a zlepšovania zamestnanosti a prispôsobivosti pracovnej sily.

Európania dnes žijú v komplexnom spoločenskom a politickom svete. Viac než kedykoľvek predtým si jednotlivci chcú plánovať vlastné životy, prispievať aktívne do spoločnosti a učiť sa žiť pozitívne v rámci kultúrnej, etnickej a jazykovej rôznorodosti. Vzdelanie v najširšom slova zmysle je kľúčom k vedomostiam a porozumeniu, ako sa vysporiadať s týmito výzvami.

Tieto dva spomenuté dôvody odštartovali v členských štátoch EÚ rozsiahlu diskusiu na tému celoživotného vzdelávania, ktoré má celoplošne zabezpečiť najdôležitejšiu hodnotu Európy - jej ľudí. V nich je kreatívny potenciál rozvoja občianskej a prosperujúcej Európy. **Slovensku bola ponúknutá šanca, aby sa diskusia uskutočnila i u nás s cieľom vytvoriť efektívnu stratégiu celoživotného vzdelávania, previazaného s Európou.**

**Kľúčovými témami diskusie je 6 poslствий:**

1. *Nové základné znalosti pre všetkých*
2. *Viac investícií do ľudských zdrojov*
3. *Inovácie vo vzdelávaní*
4. *Uznávanie výsledkov vzdelávania v Európe*
5. *Nový prístup k odbornému usmerňovaniu a poradenstvu*
6. *Približovanie vzdelávania komunitám*

**Do diskusie k poslствияm sme vybrali niekoľko otázok:**

- Je možné uvažovať o práve každého občana na získanie a aktualizáciu zručností formou celoživotného vzdelávania?
- Ako možno efektívne skombinovať rozvoj pedagogiky na báze informačnej a komunikačnej technológie so zlepšeniami a inováciami humanistickej pedagogiky?
- Školské a vysokoškolské osnovy sú všade zaplavené neustálymi požiadavkami na rozširovanie obsahu a na nové zručnosti. Čo je možné urobiť, aby sa tieto tlaky uvoľnili? Na základe akých osnov a s akým obsahom by mali pracovať tieto organizácie v ére vedomostí?
- Ako efektívne monitorovať a naplňovať potreby nových zručností, zároveň zabraňovať učeniu sa nevhodných zručností a z toho vyplývajúcich ťažkostí pri náboře do zamestnania v rámci celoživotného vzdelávania? Ako ďalej rozvíjať

testy a nástroje samohodnotenia základných zručností?

- Ako dosiahnuť sprehľadnenie investícií do vzdelávania pre jednotlivcov, zamestnávateľov a organizácie - najmä posilňovaním finančnej motivácie a vylúčením demotivácie?
- Ako podporujú progresívni zamestnávatelia účasť zamestnancov na programoch celoživotného vzdelávania pokiaľ ide o čas a pružnosť?
- Ako možno zlepšiť komunikáciu a dialóg medzi sociálnymi partnermi, podnikmi a profesionálnymi združeniami za účelom prehlbovania vzájomnej dôvery voči platnosti a prospešnosti rôznorodejších foriem uznávania?
- Ako zlepšiť svoj národný systém uznávania vedomostí, kvalifikácií a spôsobilostí, a tak podporiť mobilitu a celoživotné vzdelávanie? Aké opatrenia by mali byť prijaté z tohto dôvodu? Ako by sa mohlo rozvíjať existujúce Európske fórum pre transparentnosť kvalifikácií na podporu týchto cieľov?
- Iniciatíva elektronického vzdelávania navrhuje, aby do konca roka 2002 odborné poradenské služby poskytovali univerzálny prístup k informáciám o tréningu, trhu práce a pracovných príležitostiach, o zručnostiach a odboroch v oblasti "nových technológií". Ako bude možné dosiahnuť tento cieľ? Ako možno ďalej stimulovať tvorbu nástrojov samoriadeného vzdelávania na báze internetu?
- Existuje i jasná potreba rozširovať v prístupnej forme poskytovanie služieb určených pre špecifické cieľové skupiny na lokálnej úrovni. Ako možno aplikovať v rámci celej Európy inovatívne prístupy, napr. "nákup na jednom mieste"?
- Ako zmeniť školy a školiace strediská na mnohoúčelové miestne strediská vzdelávania prepojené internetom a prístupné ľuďom každého veku?
- Ako podprieť decentralizované realizačné stratégie založené na partnerstvách? Aké motivačné prvky podpora miestne a regionálne iniciatívy (napr. učiace sa mestá a regióny), aby spolupracovali a vymieňali si príklady dobrých skúseností na viacerých národných i nadnárodných úrovniach?

*Poznámka:* Diskusiu k tejto problematike otvárame aj na našej webovej stránke: [www.mcbb.sk](http://www.mcbb.sk)  
Kompletný dokument (Memorandum...) nájdete na adrese: [www.education@gov.sk](mailto:www.education@gov.sk)

## AKO ĎALEJ S ODBORNÝM STREDOŠKOLSKÝM VZDELÁVANÍM?

Ivan Turek, Slovenská technická univerzita Bratislava

**Anotácia:** Poňatie stredoškolského odborného vzdelávania v Konceptii rozvoja výchovy a vzdelávania a v Národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike.

**KLúčové slová:** súčasný stav stredoškolského odborného vzdelávania, základné východiská zmien vo výchove a vzdelávaní, cieľový stav stredoškolského odborného vzdelávania

V súčasnosti prebieha pripomienkové konanie ku Konceptii rozvoja výchovy a vzdelávania a Národnému programu výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. Ide o základný strategický dokument vlády SR, vymedzujúci celkový rámec a smerovanie vzdelávacej politiky SR na najbližších 15 rokov. Pretože tento dokument sa zaoberá výchovou a vzdelávaním komplexne a jeho rozsah je obmedzený, problematika SOŠ a SOU – odborného stredoškolského vzdelávania (OSV) je v ňom vyjadrená veľmi stručne. V tomto príspevku sa pokúsime vysvetliť podrobnejšie poňatie stredoškolského odborného vzdelávania v Konceptii rozvoja výchovy a vzdelávania a Národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike.

### K súčasnému stavu stredoškolského odborného vzdelávania

Od roku 1990 sa uskutočnili v našom školstve významné zmeny. K pozitívnym zmenám patrí: odideologizovanie škôl, založenie neštátnych škôl (cirkevných a súkromných) umožňujúcich realizáciu princípu plurality vzdelávania, redukovali sa učebné osnovy na ZŠ a SŠ po obsahovej stránke. Školy majú možnosť modifikovať časový rozsah vyučovania jednotlivých predmetov určených v učebných plánoch o 10% a obsah učiva jednotlivých vyučovacích predmetov až o 30%, vydali sa nové učebné plány pre ZŠ i SŠ s dôrazom na posilnenie jazykového vzdelávania (vyučovanie cudzích jazykov) a s profiláciou škôl prostredníctvom súboru voliteľných a nepovinných predmetov. Umožňuje to vnútornú diferenciaciu škôl s lepším zohľadnením záujmov žiakov. Na SOŠ a SOU boli zavedené viaceré nové učebné a študijné odbory. Na 20 pilotných školách sa overoval program PHARE "Reštrukturalizácia trhu práce", na piatich SOŠ sa v spolupráci s Holandskom overoval model vyššieho odborného štúdia, na troch SOU modulárny systém vzdelávania v spolupráci so Škótskom, v elektrotechnických učebných odboroch niektorých SOU sa overoval holandský systém prípravy na povolanie, viaceré školy majú dobré kontakty s krajinami EÚ, čo má vplyv aj na výber učiva.

Žiaľ, v našom školstve sú aj závažné nedostatky, najmä:

- **Financovanie** tvorí najboľavejšiu časť vzdelávacieho systému v SR. V štátoch EÚ činí rozpočet pre školstvo až 6,3% HDP, kým v SR iba 3,7%. Výdavky štátu na školstvo nestačia plne pokryť ani prevádzku škôl (mzdy, ener-

gie, nájomné). Existenčné problémy, problémy prežitia sú pre väčšinu škôl dominantné: ako zabezpečiť dostatok financií na kúrenie, elektrickú energiu, za telefónne účty a pod. Mnoho škôl a školských zariadení je v havarijnom stave a navyše majú ešte dlhy za nesplatené účty za elektrinu, vodu, plyn, kúrenie atď. Nie sú finančné prostriedky na opravu a údržbu školských budov, učební a ostatných priestorov škôl, rovnako ako na nákup moderných učebných pomôcok, didaktickej techniky (až na niekoľko škôl zapojených do programov PHARE), študijnej literatúry pre učiteľov ani na cestovné na vzdelávacie podujatia. Budovy škôl chátrajú, mnohé sú v dezolátnom stave. Vybavenie väčšiny všetkých druhov škôl technickými prostriedkami vyučovania je úbohé. Absolventi stredných odborných i vysokých škôl sa často oboznamujú s modernými prístrojmi, strojmi a zariadeniami až po nástupe do praxe. Tragická situácia v školstve SR je v úplnom protiklade s programovými i ďalšími vyhláseniami vlád SR, že budúcnosť SR závisí od kvality vzdelávania jej občanov.

- Slabé financovanie školstva sa odráža aj v **platoch učiteľov**, ktoré sú mimoriadne úbohé. V porovnaní s platmi učiteľov v EÚ sú rádovo nižšie. Pracovné úväzky učiteľov základných a stredných škôl sú pritom vyššie ako vo väčšine štátov OECD i EÚ a ich pracovné podmienky oveľa horšie. Pri odmeňovaní pracovníkov v jednotlivých rezortoch národného hospodárstva SR v porovnaní s EÚ patrí rezort školstva medzi najviac zaznávané rezorty. Priemerná mzda v školstve, ktoré má zo všetkých odvetví národného hospodárstva najviac vysokoškolsky vzdelaných pracovníkov, sa stala najnižšou zo všetkých rezortov národného hospodárstva a zaostáva za priemernou mzdou v národnom hospodárstve až o 22%, pričom trend zaostávania sa neustále prehľbuje. Dôsledkom nedostatočného ocenenia práce učiteľov a nedostatočného financovania školstva je katastrofálny stav školstva v SR. Učiteľia (často tí najlepší) odchádzajú zo školských služieb. V súčasnosti sa až **34,8% vyučovacích hodín na základných a stredných školách odučí nekvalifikovane** a v školstve pôsobí až 10% dôchodcov. Najmä nepriaznivé pracovné podmienky majú podiel na tom, že až 90% učiteľov má záujem o výcviky na prekonanie stresu, 50% má zvýšený cholesterol, 30% problémy s krvným tlakom, 40% je neurotických a 20% vyhorených. Ako môže nekvalifikovaný,

nemotivovaný, neurotický, rezignovaný, vyhorený učiteľ vychovávať aktívnych, samostatných, tvorivých, spokojných a tešiacich sa žiakov? **Tragédiou je, že situácia v školstve SR sa z roka na rok zhoršuje.** Je len samozrejmé, že takáto situácia sa veľmi nepriaznivo odzrkadľuje na kvalite práce škôl.

- Je známe, že najmenej 90% problémov v každej organizácii spočíva v **riadení** tejto organizácie. Preto výberu riadiacich pracovníkov treba venovať kľúčovú pozornosť v zmysle: *Nemôžete riadiť to, čomu nerozumiете. Nemôžete rozumieť tomu, čo ste sami nikdy nerobili!* Žiaľ, v SR nie je tomu tak. O výbere riadiacich pracovníkov rozhoduje (viac ako morálne i odborné predpoklady a skúsenosti) stranícka príslušnosť, vernosť, oddanosť, kamarátstvo a pod. Zmena politického vedenia štátu sa odzrkadľuje na zmene obsadenia väčšiny vedúcich funkcií. Nedodržiavajú sa stupne kariérového rebríka: učiteľ - riaditeľ školy (jeho zástupca) - pracovník odboru školstva na okresnom či krajskom úrade - vedúci oddelenia odboru školstva atď. Ak pracovník preskočí niekoľko stupňov v kariérovom rebríku, chýba mu tak potrebný rozhľad a nadhľad v problematike, ktorú má riadiť. Vedúci pracovníci v školstve (od riaditeľov škôl vyššie) sa prakticky vôbec ďalej nevydelávajú. Takéto amatérske riadenie školstva výrazne prispieva k jeho súčasnému krízovému stavu. Školstvo nemá od roku 1990 prakticky žiadnu koncepciu svojho rozvoja. V SR nikto objektívne, validne a reliabilne nezisťuje a ani nepozná skutočný stav školstva, jeho kvalitu.

Ak uvážime, že sa nepodarilo zatiaľ presadiť princíp konkurencie medzi školami, že kvalitu práce škôl nikto nezisťuje, že motivácia učiteľov (najmä finančná) je veľmi nízka, že školstvo je v katastrofálnej finančnej situácii a navyše je zle riadené, že v našej spoločnosti je kríza základných hodnôt, niet sa čo čudovať, že musíme konštatovať krízový stav slovenského školstva. V prieskume urobenom na náhodne vybranej vzorke 1700 učiteľov základných a stredných škôl v SR (Turek et al, 1999) až 70,1% respondentov vyslovilo názor, že celková situácia v školstve (ich motivácia k práci, pracovná atmosféra, platové podmienky, výsledky výchovy a vzdelávania) je v súčasnosti horšia alebo oveľa horšia ako pred novembrom 1989. Podľa prieskumu uskutočneného v novembri 1997 agentúrami IRI a FOCUS je viac ako 74% mladých ľudí vo veku 15 až 25 rokov presvedčených, že úroveň školstva na Slovensku sa zhoršuje (Spektrum, 1998, s. 10).

Veľmi závažné sú nedostatky v kurikule (učive a vyučovacích postupoch) všetkých druhov a typov škôl:

- Značná časť mládeže opúšťa školy s vedomosťami, zručnosťami, schopnosťami i postojmi, ktoré nie sú dostatočne využiteľné na trhu práce a táto časť mládeže rozširuje rady nezamestnaných a frustrovaných občanov. Naznačuje to, že **škola učí žiakov niečo iné, ako je potrebné v živote, že škola je o niečom inom, ako je život.**

- V súvislosti s prudkým vedecko-technickým rozvojom došlo k explózii informácií, a to až do takého rozsahu, že aj encyklopédie starnú rýchlejšie ako človek. Autori učebných osnov a učebníc často v snahe jednoducho udržať, jednoducho aj zvýšiť vedeckú úroveň učiva vložili do týchto dokumentov čo najviac informácií, len aby im nič neušlo. Došlo k predimenzovaniu učiva. Učivo väčšiny vyučovacích predmetov sa rozrástlo natol'ko, že v čase určenom na vyučovanie si ho žiaci nemôžu efektívne osvojiť, upevniť, prehĺbiť, systematizovať. Veľa nepomohla ani tá možnosť, že školy si môžu rozsah učiva modifikovať až o 30%.



L. Repaský: Divadlo rúk. Linoryt, 2000

Väčšina učiteľov túto možnosť nevyužíva na redukciu učiva. Najmä predimenzovanosť učiva spôsobuje **deformáciu vyučovacieho procesu** - často iba na individuálne skúšanie žiakov a učiteľov výklad nového učiva. Výchovná a rozvíjajúca funkcia vyučovacieho procesu, rozvoj citovej, hodnotovej, mravnej sféry, rozvoj ich komunikačných, kognitívnych, tvorivých schopností i schopnosti učiť sa sú druhoradé. Vedomosti a zručnosti žiakov sú často verbálne, formálne, nepevné a nesystematické. Takéto vyučovanie iba veľmi málo prispieva k rozvoju osobností žiakov i formovaniu ich postojov.

- **Rozpor** medzi abstraktným charakterom učiva a existujúcou úrovňou myslenia žiakov, čo prispieva k ich preťažovaniu a nedostatočnému osvojeniu, často iba na úrovni zapamätania.

- **Učebné osnovy** neobsahujú explicitne vyjadrené základné učivo ani jednoznačné a merateľné výsledky osvojenia si učiva aspoň na minimálne akceptovateľnej úrovni, napr. v podobe špecifických - konkrétnych cieľov. Nevyjadrujú požiadavky na procesnú stránku vyučovacieho procesu. Dávajú síce stručnú odpoveď na otázku *čo vyučovať*, ale už nie na otázky *prečo vyučovať*, *ako vyučovať*, *s akými výsledkami*.

- **Obsah učiva** nie je dostatočne diferencovaný, čo negatívne vplýva na prácu s talentovanými a zaostávajúcimi žiakmi.

- **Výber učiva** a jeho spracovanie v základných pedagogických dokumentoch nie sú spravidla realizované na základe validného a reliabilného vedeckého výskumu.

- Absolventi ZDŠ pokračujú v ďalšom štúdiu na týchto typoch stredných škôl: gymnázium 16,8%, SOŠ 37,4, SOU 44,0%, špeciálne školy 1,8% (údaje platia pre školský rok 1999/2000). Ani v jednom štáte EÚ sa nevzdeláva v odbornom vzdelávaní na vyššej strednej škole (u nás SOŠ a SOU) také veľké percento žiakov ako v SR. V štátoch EÚ navštevuje strednú všeobecnovzdelávaciu školu až 2,2-krát viac žiakov príslušného populačného ročníka ako v SR. Súčasným trendom v hospodársky vyspelých štátoch sveta je dôraz na všeobecné vzdelávanie na stredoškolskej úrovni. Vzhľadom na rýchle zmeny v technológiách a explozívny rast informácií sa uznáva téza, že **najlepšie odborné vzdelanie je dobré všeobecné vzdelanie** (obsahujúce ale aj základy techniky, ekonomiky a technológií). Príprava na povolanie sa presúva do terciárnej sféry vzdelávania.

- **Nedostatočné je prepojenie SOU a SOŠ s hospodárskou sférou**, podnikmi. Najmä prepojenie SOU s podnikmi bolo do roku 1989 silné. Podniky výrazne pomáhali SOU a zamestnávali väčšinu ich absolventov. Iba 2740 žiakov SOU (2,7%) sa pripravuje pre konkrétnu právnickú alebo fyzickú osobu. Väčšina základných pedagogických dokumentov (učebné plány a učebné osnovy) je vypracovaná najmä z hľadiska školy a jej požiadaviek, bez patričného zohľadňovania požiadaviek trhu práce a zamestnávateľov. Väzba SOU a SOŠ na dimenzie rozvoja ľudských zdrojov a otázky zamestnanosti je nedostatočná, rovnako ako účasť sociálnych partnerov na projektovaní, realizácii a hodnotení SOU a SOŠ. Toto je jedna z príčin veľkej nezamestnanosti absolventov SOŠ a SOU bez maturity. Nezamestnanosť absolventov SOU (36%) a SOŠ (32,5%), hlavným cieľom ktorých je príprava na povolanie, bola v roku 1999 vyššia ako nezamestnanosť absolventov gymnázií (11,3%) a omnoho vyššia ako nezamestnanosť absolventov vysokých škôl (4%).

- Príprava žiakov SOŠ a SOU na jednu z hlavných úloh súčasného rýchle sa meniaceho globálneho sveta - **celoživotnú zamestnateľnosť** - schopnosť zamestnať sa v rôznych situáciách a podmienkach trhu práce a v rôznych fázach života, je neuspokojivá.

- Štruktúra učebných a študijných odborov na SOU a SOŠ **je nevyhovujúca**. Na SOU i SOŠ existuje veľmi veľký počet úzko špecializovaných študijných a učebných (navyše často aj finančne veľmi náročných) odborov, ktoré vyhovovali v plánovanom hospodárstve, ale ktoré sú neefektívne v trhovej ekonomike (najmä kvôli nedostatočnej flexibilitate a adaptabilite absolventov na meniace sa podmienky na trhu práce).

- **Členenie OSV na SOŠ** (orientované na technicko-hospodárske povolania - prevažne teoretické vedomosti a intelektuálne zručnosti) a SOU (orientované na robotnícke povolania - prevažne praktické zručnosti) sa v súčasnosti v mnohých prípadoch ukazuje ako neopodstatnené, pretože zamestnávatelia často požadujú kombináciu vedomostí a praktických zručností.

- **Fixná dĺžka** štúdia na SOU i SOŠ neumožňuje získať aspoň čiastočnú kvalifikáciu v prípade nedokončenia plného štúdia.

- **Kurikulum OSV** je málo variabilné a flexibilné a neumožňuje rýchle reagovanie na potreby trhu práce.

- **Sieť SOU a SOŠ** je značne roztrieštená. V jednom menšom regióne (či dokonca i v menšom meste) existuje aj viacero škôl s rovnakými odbormi, ktoré navyše pripravujú na povolania nenachádzajúce uplatnenie na trhu práce. Existuje veľa SOŠ a SOU s malým počtom žiakov, čo je príčinou neefektívneho využívania finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu najmä na manažment školy, obslužný personál i samotnú prevádzku. Mnoho SOŠ (najmä v okrajových regiónoch) je monotypne zameraných na jeden študijný odbor a neponúka viacero možností.

- Žiaci sa musia rozhodovať o povolani ešte v nízkom veku a majú malú šancu zmeniť svoje rozhodnutie. Prestup na jednotlivé typy stredných škôl (gymnázium, SOU, SOŠ) je prakticky nemožný.

- SOU a SOŠ sa iba v malej miere podieľajú na ďalšom vzdelávaní (rekvalifikácia dospelých, rozšírenie alebo prehĺbenie ich doterajšej kvalifikácie, využitie druhej šance na vzdelávanie). Pomaturitné a nadstavbové štúdium poskytuje len veľmi málo možností pre dospelých získať prvotnú kvalifikáciu študovať popri zamestnaní (okrem nadstavbového štúdia pre absolventov učebných odborov). Dištančné vzdelávanie neexistuje vôbec.

- Nie sú vytvorené **legislatívne podmienky** ani tlak na zamestnávateľov, aby si zabezpečovali odbornú prípravu ľudských zdrojov na povolanie vlastnými silami, dokonca ani pre tých, ktorí majú o to záujem.

### Základné východiská zmien vo výchove a vzdelávaní

Medzi výchovou, vzdelávaním a spoločnosťou je vzájomné prepojenie. Pretože výchova a vzdelávanie pripravujú mládež i dospelých na život a prácu v budúcnosti, je nevyhnutné predvídať vývoj spoločnosti a koncepciu výchovy a vzdelávania navrhovať tak, aby bola schopná reagovať na zmeny. Preto pri určovaní cieľov vzdelávania, spôsobov ich dosahovania a vzdelávacej politiky vôbec vychádzame zo zmien a trendov, ktoré vo vývoji spoločnosti (vedy, techniky, kultúry, výroby, ekonomiky) prebiehajú

a ktoré sa predpokladajú. Ide najmä o tieto zmeny a trendy:

**Od industriálnej spoločnosti k informačnej, učiacej sa spoločnosti**, v ktorej rozhodujúcim zdrojom vývoja nie je kapitál, ale informácie. Rozhodujúce pre fungovanie informačnej spoločnosti je vzdelanie, ktoré má zabezpečiť, aby sa ľudia vedeli orientovať v prívale informácií, rozumeli im, vedeli ich používať a najmä ich vytvárať. Z uvedeného vyplývajú tieto všeobecné ciele vzdelávania: rozvíjať schopnosť tvoriť, využívať informácie, orientovať sa v nich, vedieť ich aplikovať alebo inak povedané: je potrebné **rozvíjať záujem žiakov a študentov o učenie, ich schopnosť racionálne sa učiť po celý život a pružne sa prispôsobovať rýchle sa meniacim podmienkam života.**

**Explozia informácií** vyvoláva protirečenie medzi obmedzenou kapacitou ľudskej pamäti absorbovať explozívne narastajúce informácie, ktoré sa navyše rýchlo menia a zastarávajú. Toto protirečenie je možné prekonať iba tak, že hlavným cieľom školy nebude odovzdávanie množstva informácií študujúcim. Absolventi si musia zo škôl odniesť aj trvalejšie hodnoty, akými sú vedomosti. Trvalejšími hodnotami sú **postoje, záujmy, motivácia, hodnotový systém, rozvinuté schopnosti (racionálne sa učiť, poznávať, tvoriť, komunikovať, atď.) a zručnosti (know-how).**

**Škola prestáva byť hlavným zdrojom informácií** a silne jej v tomto smere konkurujú oveľa atraktívnejšie médiá (televízia, video) a elektronické zdroje (osobné počítače, multimédiá, Internet a pod.). Pre školu z toho vyplýva potreba zmeny jej zamerania z tradičného odovzdávania vedomostí na **osvojenie si metód spracovania a aplikácie informácií študujúcimi.**

**Rýchle tempo inovácií v technológiách, najmä informačných (high-technology)** podstatne zvyšuje produktivitu a kvalitu výroby. Súčasne redukuje požiadavky na nízko kvalifikované pracovné sily, sťažuje prognózovanie vývoja požiadaviek na vedomosti a zručnosti v jednotlivých povolaniach a spôsobuje, že príprava na povolanie zameraná na úzke špecializácie sa stáva neefektívnou. V priebehu 10 rokov zastaráva približne 80% technológií, ktoré sa dnes používajú, ale v priebehu týchto 10 rokov pracuje ešte stále 80% pracovníkov, ktorí získali svoju odbornú prípravu pred 10 až 40 rokmi. Napr. v EÚ zaniká ročne cca. 10 miliónov (7%) pracovných miest a vzniká približne rovnaké množstvo nových. V priemere každý šiesty zamestnanec (cca 17%) mení v priebehu roka zamestnanie a každý ôsmy (12,5 %) zmení aj odvetvie svojej práce. Celoživotné povolania v podstate odumierajú. Preto namiesto kvalifikačných požiadaviek určitého celoživotného povolania sa aktuálnejšou stáva **celoživotná zamestnateľnosť** - schopnosť zamestnať sa v rôznych situáciách a podmienkach trhu práce a v rôznych fázach života, a to nielen doma, ale aj v zahraničí, najmä v štátoch EÚ. **Príprava na povolanie by sa mala orientovať na všeobecné zručnosti a nie zručnosti špecifické.** Zamestnávateľia v hospodársky vyspelých štátoch sveta prijímajú do zamestnania prednostne ľudí, ktorí majú vyššie vzde-

lanie, dobré základy jazykovej prípravy, matematiky, prírodných vied, informatiky, ktorí rozumejú technologickým procesom a vedú tvorivo, samostatne riešiť problémy, pracovať v tímoch, orientovať sa v explózii informácií, permanentne sa vzdelávajú, sú adaptabilní. Rozdelenie vzdelávania na odborné a všeobecné na stredoškolskej úrovni sa stáva anachronizom, rozdeľujúcim spoločnosť a brzdiacim rozvoj nových technológií. Stredné všeobecné vzdelanie má ale zahŕňať aj základy techniky, technológií a ekonomiky. **Príprava na povolanie by sa mala presúvať na obdobie po skončení strednej školy a stávať sa súčasťou celoživotného vzdelávania.**

**Prechod z primárnej a sekundárnej sféry ekonomiky do terciárnej sféry** (sféry služieb intenzívne využívajúcich výpočtovú a telekomunikačnú techniku a vyžadujúcich priamy styk zamestnancov so zákazníkmi) prináša **potrebu kvalitnejšieho a vyššieho vzdelania zabezpečujúceho počítačovú gramotnosť, komunikatívne zručnosti** atď.

**Globalizácia sveta** prináša aj zintenzívňovanie konkurenčného boja na svetových trhoch. Vyhrať v konkurenčnom boji je možné najmä permanentnou inováciou a vysokou kvalitou výroby a výrobkov s čo najvyššou pridanou hodnotou, t. j. spredmetňujúcich maximum vysokokvalifikovanej ľudskej práce. Ekonomické prežitie SR bude stále viac závisieť najmä od našej tvorivosti, originality a schopnosti inovovať. Mali by sme sa orientovať viac na rozvíjanie a rozširovanie myšlienok ako na rozvoj výroby polotovarov a jednoduchých výrobkov. Exportovať tézy, vynálezy, patenty, umenie, výplody ľudskeho intelektu, vysokokvalitné výrobky, v ktorých je spredmetnený ľudský rozum, tvorivosť, vysokokvalifikovaná práca (t. j. vysoká pridaná hodnota) a nie suroviny, polotovary či jednoduché výrobky. Jeden vysoko a kvalitne vzdelaný, tvorivý odborník môže priniesť štátu viac finančných prostriedkov ako tisíce nízko kvalifikovaných pracovníkov vykonávajúcich jednoduchú, opakujúcu sa, rutinnú prácu. Z tohto vyplýva pre vzdelávací systém potreba **rozvíjať tvorivé schopnosti žiakov a študentov, ich tvorivé myslenie, schopnosť riešiť problémy.** Jediným zdrojom rozvoja, ktorý máme k dispozícii v prakticky neobmedzenom množstve, je vzdelanie. **Vzdelávanie je našim najväčším bohatstvom.** Žiaľ, zatiaľ do značnej miery skrytým a nevyužitým.

**Kvalitné vzdelanie je rozhodujúcim zdrojom budúceho rozvoja, prosperity a konkurencieschopnosti SR.** Kvalitné vzdelanie je aj podmienkou sociálneho konsenzu - odstraňovania sociálnych nerovností, neporozumenia medzi ľuďmi i sociálnych konfliktov.

**Poňatie odborného stredoškolského vzdelávania v Konceptii rozvoja výchovy a vzdelávania a v Národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike**

Vzdelávacia politika v oblasti OSV bude prepojená

s politikou zamestnanosti, prispôsobená požiadavkám jednotného európskeho trhu práce a vzdelávacej politike EÚ. Kvalita pracovnej sily bude kľúčovým faktorom produktivity spoločnosti. Rozvinie sa systematická spolupráca školstva s rezortmi národného hospodárstva a so sociálnymi partnermi. Na tvorbe kurikula OSV sa budú podieľať aj zamestnávateľia (priemyselné a obchodné komory) a zamestnanci (odborníci). Zamestnávateľia budú participovať značnou mierou aj na financovaní prípravy na povolanie (včítane OSV), vytváraní optimálnych podmienok pre ňu (najmä materiálnych), na jej permanentnej inovácii, kontrole kvality prípravy, ale aj na vlastnej príprave, najmä dospelých. Mnohé rozhodovacie právomoci v oblasti OSV sa decentralizujú na regionálnu až miestnu úroveň.

- **V OSV bude pokračovať iba cca 60% absolventov ZDŠ** (ostatní budú pokračovať na gymnáziách), pričom väčšina z nich získa úplné stredné odborné vzdelanie (t. j. s maturitou). Stredné odborné vzdelanie (v súčasnosti dvoj- a trojročné učebné odbory SOU) sa bude získať prevažne na objednávku podnikov a živnostníkov v školách, zriaďovateľmi ktorých budú podniky, prípadne v duálnom systéme.

- Výrazne **bude zredukovaný súčasný vysoký počet študijných odborov** na cca 20 širokoprofilových študijných odborov, zodpovedajúcich odvetviam hospodárstva, ako napr. strojárstvo, elektrotechnika, stavebníctvo, ekonomika, administratíva a podnikanie, sociálna starostlivosť, ekológia a ochrana prostredia a pod. Nová sústava učebných odborov bude vychádzať z požiadaviek zamestnávateľov na prípravu pracovnej sily. Bude dostatočne variabilná a flexibilná, aby operatívne reagovala na zmeny v technologických procesoch.

- OSV sa bude realizovať prevažne na **novokoncepovanej strednej odbornej škole integrujúcej súčasné SOU a SOŠ**. Novokoncepovaná SOŠ bude zabezpečovať odborné vzdelávanie prevažne v dvoch skupinách vzdelávacích programov:

a) Programy kratšie ako 4 roky končiace záverečnou skúškou, ktoré budú pripravovať pre skupiny povolání s menšími nárokmi na teoretické vedomosti, ale aj rozsah odborného výcviku bude menší ako v súčasných SOU. Tieto programy môžu poskytovať viacero výstupov zo štúdia. Absolventi získajú stredné odborné vzdelanie, t. j. 2. úroveň odborného vzdelania podľa klasifikácie odborného vzdelávania platného v EÚ;

b) Programy s vyššími požiadavkami na teoretické vedomosti a intelektuálne zručnosti s dĺžkou štúdia 4 až 5 rokov, ktoré budú ukončené maturitnou skúškou. Absolventi získajú úplné stredné odborné vzdelanie, t. j. 3. úroveň

odborného vzdelania podľa klasifikácie odborného vzdelávania platného v EÚ. V porovnaní so súčasným stavom bude posilnené všeobecné vzdelávanie a odborné vzdelávanie bude zamerané širšie, s dôrazom na základné odborné predmety. Špecializácia na konkrétne povolanie sa realizuje až v posledných ročníkoch (podľa požiadaviek zamestnávateľov) a najmä v terciárnej sfére vzdelávania.

Novokoncepované SOŠ budú participovať aj na terciárnej sfére vzdelávania, a to najmä tak, že budú zabezpečovať **pomaturitné a nadstavbové štúdium** (aj pre absolventov gymnázií, ktorí nebudú pokračovať v štúdiu na vysokých školách), včítane špecializácie svojich absolventov. Ak získajú akreditáciu, môžu poskytovať aj 4. úroveň odborného vzdelania podľa klasifikácie EÚ, t. j. **vyššie odborné vzdelanie** (v rozsahu 3 roky tak, ako je to na vyšších odborných školách v ČR). Budú sa podieľať aj na ďalšom vzdelávaní v rámci celoživotného vzdelávania, najmä rozširovaním a zvyšovaním kvalifikácie dospelých, ako aj ich rekvalifikáciou, inovačnými kurzami a pod. Novokoncepované SOŠ sa budú môcť podieľať aj na strednom všeobecnom vzdelávaní prostredníctvom širokoprofilovaných odborných vzdelávacích programov, ako napr. technické lýceum alebo ekonomické lýceum.

**Novokoncepované SOŠ vzniknú transformáciou a integráciou viacerých menších SOŠ a SOU**, prípadne aj gymnázia (najmä v menších mestách) do jednej školy s právnou subjektivitou, s relatívne veľkým počtom žiakov (1000 i viac), väčším počtom študijných programov a jedným manažmentom a obslužným personálom zabezpečujúcim prevádzku aj vo viacerých objektoch.

- Na skvalitnenie praktickej prípravy najmä žiakov, ktorí sa pripravujú individuálne u živnostníkov, sa budú zriaďovať **výcvikové centrá odbornej prípravy**. Ich zriaďovateľmi budú zamestnávateľské združenia, najmä živnostenské spoločenstvá. Centrá môžu slúžiť aj na praktickú prípravu žiakov technologicky slabšie vybavených stredných odborných škôl, ako aj na kvalifikačné, rekvalifikačné a inovačné kurzy dospelých v rámci celoživotného vzdelávania.

- V súlade s trendom v EÚ bude pre základné a stredné školy vytvorený **dvojúrovňový, participatívny model kurikula**: štátne orgány určujú tzv. **štátne kurikulum**, ktoré bude obsahovať všeobecné ciele vzdelávania, kmeňové učivo, záväzné cieľové požiadavky na výkon žiakov - štandardy, spôsoby overovania dosahovania štandardov a modelové vzdelávacie programy, ktoré konkretizujú rôzne možnosti ako dosiahnuť štandardy. Kmeňové učivo sa má preberať vo všetkých školách príslušného typu, ale na jeho osvojenie je potrebných iba cca 60% časovej dotácie (t. j. priemerní žiaci vyučovaní priemerným učiteľom si ho dokážu osvojiť približne za 60% časovej dotácie príslušného vyučovacieho predmetu). Využitie ostatnej časovej

dotácie bude v právomoci jednotlivých škôl, ktoré si budú vytvárať podľa miestnych podmienok svoje **školské kurikulum**. Vytváraním vlastných programov sa podstatne zvýši profesionalita škôl a celkom iste aj ich zodpovednosť.

V kurikule sa budú zdôrazňovať najmä všeobecne použiteľné, tzv. **klúčové kompetencie (zručnosti)**, ktoré sú rozhodujúce pre celoživotnú zamestnateľnosť mladých ľudí. Pôjde najmä o tieto klúčové kompetencie:

- **komunikačné** (spôsobilosť vyjadrovať sa ústne i písomne primerane situácii, spracovávať písomný materiál, vysvetľovať a znázorňovať, čítať s porozumením a využívať informácie získané čítaním a komunikáciou);
- **personálne a interpersonálne** (personálne: spôsobilosť zdokonaľovať vlastné učenie a výkonnosť, využívať sebazpoznávanie, sebakontrolu a sebareguláciu; interpersonálne: spôsobilosť pracovať s inými ľuďmi na dosahovaní spoločných cieľov, rozhodovať sa a prijímať zodpovednosť za vlastnú prácu i prácu iných);
- **riešiť problémy** (identifikovať a analyzovať problémy, zvažovať možnosti ich riešenia, vyberať a navrhovať optimálne riešenia, určovať efektívne postupy pri realizácii riešenia a dodržiavať ich);
- **tvorivo i kriticky myslieť**;
- **racionálne samostatne sa učiť, vzdelávať sa a riadiť svoje vzdelávanie**;
- **využívať informačné technológie** (zručnosť pracovať s osobným počítačom, využívať rôzne informačné zdroje a informácie rôzneho druhu a charakteru v pracovnom i mimopracovnom živote).

V odbornom a prírodovednom vzdelávaní patrí medzi klúčové kompetencie aj kompetencia **realizovať numerické aplikácie** - spôsobilosť riešiť praktické situácie kvantitatívnym vyjadrením ich kvantifikovateľných - spočítateľných a zmerateľných prvkov.

Klúčové kompetencie sa neosvojujú v samostatných vyučovacích predmetoch. Majú nadpredmetový charakter a ich realizácia je viazaná skôr k vyučovacím metódam a formám (napr. k projektovému vyučovaniu) ako k obsahu učiva.

Dôraz bude kladený aj na **európsku dimenziu vzdelávania, výučbu cudzích jazykov** (tak, aby každý absolvent strednej školy aktívne ovládal dva jazyky EÚ), výchovu k demokratickému občianstvu, k humanite, rešpektovaniu ľudských etických hodnôt, uznávaniu ľudských práv a slobôd, interdisciplinárny prístup, integráciu vyučovacích pred-

metov, globálne problémy ľudstva, multikulturálnu výchovu.

**S obsahovou stránkou vyučovania bude rovnocenná procesuálna stránka:** používanie efektívnych, progresívnych vyučovacích postupov, ako napr.: kooperatívne vyučovanie, problémové a projektové vyučovanie, mastery learning, bloková výučba, používanie najnovších (najmä informačných a telekomunikačných) technológií. Konečne už bude realizovaná známa téza, že učiť žiakov myslieť, učiť ich, ako sa majú učiť, ako majú získavať a využívať informácie prostredníctvom aktívnej, tvorivej činnosti, je omnoho efektívnejší proces ako snaha vtlačiť kvantita nespracovaných údajov do hláv žiakov.

- Učivo v príprave na povolanie bude v čoraz väčšej miere usporiadané **modulárne**, realizovať sa bude aj v otvorenom vzdelávaní, čo je v porovnaní s tradičným systémom oveľa flexibilnejšie, pre študujúcich prítazlivejšie a optimálne pre celoživotné vzdelávanie. Vo výučbe sa ťažisko presunie na **osvojenie si príslušných kompetencií študujúcimi** (competence-based education). Kompetencia je spôsobilosť vykonávať určitú činnosť, spôsobilosť vykonávať určité povolanie, profesiu. **Certifikáty sa budú udeľovať na základe celoštátnych štandardov a na základe externého hodnotenia**, čo umožní zabezpečiť potrebnú kvalitu prípravy na povolanie.

- V záujme oddialenia rozhodnutia o budúcom povolaní na neskoršie obdobie (starší vek) a možnosti prestupu na iný študijný odbor, prípadne na gymnázium, bude **1. ročník SOŠ koncipovaný ako orientačný**. Jeho obsah (vyučovacie predmety, moduly) bude spoločný pre všetky študijné odbory, a to tak, že dôraz je kladený na všeobecné vzdelávanie, získavanie klúčových kompetencií a poskytnutie úvodu do sveta práce. Jeho obsah bude porovnateľný s prvým ročníkom gymnázia.

- Hodnotiť a akreditovať vzdelávacie štandardy a programy bude **národná kurikulumná rada**, ktorá bude aj riediť ministerstvu školstva i jednotlivým školám v oblasti kurikulárnej politiky, podporovať kurikulárny výskum a vývoj.

- Systematickú reformu odborného školstva bude zaisťovať **ústav pre kurikulum, štandardy a certifikáciu v odbornom vzdelávaní**, a to tak, aby sa zvýšila účinnosť a prehľadnosť systému odborného vzdelávania a prípravy na povolanie, do ktorého treba zahrnúť aj ďalšie vzdelávanie a rekvalifikáciu dospelých pracovníkov. Na práci agentúry sa budú výraznou mierou podieľať sociálni partneri.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

ALBERT, A. - TUREK, I.: *O zblížovaní vzdelávania v Slovenskej republike a v Európskej únii*. Košice : KIP TU, 2000. ISBN 80-7099-525-4  
*Education, Training, Research: The Obstacles to Transitional Mobility: Green Paper*. Brussels : Commission of the European Communities, 1996. ISBN 92-827-8652-8

*Growth, Competitiveness, Employment. The Challenges and Ways Forward into the 21st Century: White Paper*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 1994. ISBN 92-826-7423-1

ROSA, V.-TUREK, I.- ZELINA, M.: *Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania v SR: Projekt Milénium*. Nitra : Slovdidac, 2000.

*Štruktúra systémov vzdelávania a odbornej prípravy v Európskej únii*. 2. vyd. Bratislava : Národná kancelária Sokrates, 1997. ISBN 80-7098-148-2  
 (Poznámka red.: Kompletný zoznam bibliografických odkazov - rozsiahly- je k dispozícii v redakcii.)

**Summary:** *The author describes the conception of secondary vocational and secondary technical education in the National Program of Education in the Slovak Republic.*



## SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VYŠŠIEHO ODBORNÉHO VZDELÁVANIA

V. Parížek, Stredná zdravotnícka škola M. R. Štefánika v Martine

**Anotácia:** Odborné vzdelávanie vo svete. Základné charakteristiky odborného vzdelávania a jeho systémy v Európe. Znak slovenského odborného vzdelávania. Návrh riešenia vytvorením systému vyšších odborných škôl.

**KLúčové slová:** transformácia spoločnosti a vzdelania, trh práce, fenomény foriem vzdelávania, systémy odborného vzdelávania, kompatibilita vzdelávania, znaky slovenského systému, vyššie odborné školy, roviny uznávania dokladov

### Spoločenské aspekty

Jednou zo základných podmienok úspešnosti transformácie zriadenia spoločnosti a ekonomiky, najmä v štruktúre zamestnanosti je úroveň vzdelania. Vyspelé krajiny vykazujú práve v tejto oblasti vysokú úroveň. Dôležitým ukazovateľom v tomto smere je najmä percento ľudí s vyšším stupňom vzdelania rôznych typov s možnosťou jeho ďalšieho rozvíjania v postgraduálnych formách. Osobitné postavenie má odborné vzdelávanie, preto sa mu vo svete venuje veľká pozornosť. Špecifickou črtou tohto typu je fakt, že absolventi vstupujú do spoločenského a hospodárskeho života priamo po ukončení školy, čo vyžaduje ich pripravenosť na praktický výkon povolania. Čím vyššiu schopnosť vstúpiť aktívne do pracovných procesov v škole získajú, tým väčší je predpoklad ich uplatnenia na trhu práce. Trhový mechanizmus ako nový prvok spoločenského života na Slovensku v deväťdesiatych rokoch významným spôsobom vplýva aj na systém vzdelávania.

### Smerovanie odborného vzdelávania v medzinárodnom meradle

Charakteristickým znakom súčasného odborného vzdelávania vo svete je snaha o čo najužšie prepojenie s praxou, s potrebami organizácií v oblasti, pre ktorú vzdelávacia inštitúcia absolventov pripravuje. Škola teda pracuje v dvoch smeroch:

- pasívnom - reaguje na požiadavky praxe, meniace sa podmienky;
- aktívnom - sama pripravuje inováciu študijných programov založených na perspektívach vývoja odboru, ponúka ich na trh práce.

Hlavnou tendenciou je smerovanie k vyšším formám vzdelávania, ktoré charakterizujú nasledujúce fenomény:

- rozličné typy vzdelávacích inštitúcií vyššieho odborného vzdelávania;
- rozličné typy študijných programov;
- rozličné úrovne a stupne programov (sub-degrees, bachelor, master a i.);
- rozličné organizačné štruktúry (roky štúdia, blokový, modulový, kreditný systém a pod.).

Z hľadiska systému je tiež značná rôznorodosť. Najrozvinutejšími sú najmä:

- unitárny systém,
- binárny systém,
- duálny a tiež multiplicitný systém,
- "stážový" alebo "úrovňový" systém.<sup>1</sup>

Do systému odborného vzdelávania veľmi aktívne vstupujú inštitúcie, pre ktoré škola absolventov pripravuje, ich zástupcovia sa zúčastňujú na jej činnosti v oblasti inovačnej, realizačnej a evaluačnej. Veľká časť vyučovacieho procesu sa uskutočňuje priamo v zariadeniach, v ktorých budú absolventi pracovať. Učiteľmi škôl sú špičkoví odborníci z podnikov a organizácií; tieto sa podieľajú na ďalšom vzdelávaní a odbornej príprave.

V súčasnosti sa najmä v európskej dimenzii presadzuje snaha po zjednotení študijných programov, ich kompatibilitu tak, aby tieto umožnili uplatniť sa na trhu práce v rôznych krajinách. Je to dané požiadavkou voľného pohybu osôb, ktorý je efektívnou možnosťou pri riešení otázky zamestnanosti ako celosvetového problému. Združenie vyšších a vysokých odborných škôl Európy (EURASHE), členom ktorého je Združenie vyšších odborných škôl na Slovensku, sa snaží na celoeurópskej úrovni vytvoriť systém, ktorý by túto kompatibilitu zabezpečil. Bolognská deklarácia (1999), ktorú podpísalo 29 európskych ministrov školstva, definuje základné zásady vývoja vyššieho odborného vzdelania. Na európskej konferencii v Salamance (marec 2001) predstavitelia vzdelávacích inštitúcií Európy pripravili podklady pre konferenciu v Prahe (máj 2001), na ktorej sa zúčastnili predstavitelia vlád, odborníci z hospodárskej, spoločenskej sféry, vzdelávacích inštitúcií. Tu sa prediskutovala filozofia odborného vzdelávania, ukázal sa smer zmien, ktoré treba uskutočniť najmä v inštitucionálnej oblasti. Dodávame, že slovenská vláda podpísala bolognsku deklaráciu, ktorou sa zaväzuje vytvoriť vyššie odborné vzdelávanie.

Znak slovenského systému odborného vzdelávania  
V návrhu Národného programu a vzdelávania sa konšta-

<sup>1</sup> Teicher, V.: *The emergence of the Second Sector of Higher Education*. EURASHE. Brussels : 2000.

tuje kríza slovenského vzdelávacieho systému. Z nášho pohľadu sa táto kríza prejavuje najmä v oblasti odborného vzdelávania. Ak zoberieme do úvahy ako základ evaluácie spätnú väzbu, t. j. uplatnenie sa absolventov na trhu práce, vidíme, že percento nezamestnanosti je najvyššie práve u absolventov odborných škôl. Uvedomujeme si, že to nie je jediná príčina, napriek tomu si však myslíme, že pre systém odborného vzdelávania je to varovný signál. Uvediem znaky nášho systému, ktoré považujeme za problémové:

- a) zastaranosť systému odborného vzdelávania, ktorý s malými modifikáciami (nesystémovými) vychádza z myšlienky jednotnej školy (1953);
- b) malá prepojenosť vzdelávania na praktické inštitúcie, z čoho vyplýva slabá schopnosť reagovať na zmeny v spoločenskom a hospodárskom živote;



L. Repaský: Čierne mesto. Linoryt, 1999

- c) malý záujem inštitúcií, pre ktoré školy pripravujú absolventov, o vyučovací proces, slabá úroveň networku;
  - d) slabá informovanosť v potrebe pracovných miest, najmä z hľadiska perspektívy, čo vytvára potencionálny zdroj pre budúcu nezamestnanosť;
  - e) nedostatočná diferenciacia vzdelávacích inštitúcií z pohľadu inštitucionálneho i "úrovňového";
  - f) nedostatočná otvorenosť vzdelávacieho systému, nejasnosť systému ďalšieho vzdelávania, čo znemožňuje uplatnenie sa na trhu práce;
  - g) nejasnosť študijných programov škôl ako inštitúcií terciárneho vzdelávania, ich postavenie tak ani nemožno definovať (do programov "sa mieša" sekundárne vzdelávanie);
  - h) malá voľnosť škôl pri tvorbe študijných programov z hľadiska administratívneho (centralizácia), ich malá aktivita; ponuka nových študijných programov z ich strany vlastne neexistuje.
- Už len tento neúplný výpočet znakov nášho odborného vzdelávania ukazuje, že táto oblasť si vyžaduje systémové zmeny.

### Vyššie odborné vzdelávanie

Za východisko zo stavu, o ktorom píšeme v predchá-

dzajúcej časti, pokladáme vytvorenie systému vyššieho odborného štúdia. Tento je systémovo zaradený aj v návrhu Národného programu výchovy a vzdelávania, pričom ale neukazuje, akým spôsobom by sa táto predstava mala uskutočniť. Myslíme si, že východiskom by malo byť uplatnenie európskych princípov, ktoré uvádzame v texte. V našich podmienkach by išlo o zaradenie odborného vzdelávania do terciárnej sféry vzdelávania v typoch:

- vyššie odborné školy,
- vysoké odborné školy (neuniverzitného typu).

O vyšších odborných školách sme publikovali niekoľko príspevkov v Pedagogických rozhľadoch (organizácia, fázy vytvorenia vyššej školy, personálny manažment), preto sa k týmto otázkam nebudeme v tomto príspevku vracieť.

*Vyššie odborné školy by z nášho pohľadu vytvorili základ pre riešenie problémov:*

- prepojenie odborného vzdelávania na prax spoločenského, hospodárskeho života;
- otvorenie systému odborného vzdelávania;
- aktivizácia vzdelávacích inštitúcií smerom k rozvoju daného odboru;
- zefektívnenie prípravy z hľadiska finančnej náročnosti.

*Z hľadiska praktickej realizácie vytvárania vyšších odborných škôl za prvoradé pokladáme kroky:*

- vytvorenie legislatívy pre tieto školy (osobitný zákon),
- vytvorenie akreditačných kritérií,
- zaradenie odborov do systému vyššieho odborného vzdelávania v spolupráci s rezortom práce a sociálnych vecí,
- vytvorenie pedagogickej dokumentácie (školy v experimente ju už majú).

Na tomto základe by bolo možné uskutočniť výber škôl, ktoré by sa transformovali na vyššie odborné školy.

*Pri vzniku vyšších odborných škôl je nevyhnutné určiť aj výstup, to znamená doklady, ktoré absolvent získa. V medzinárodných kritériách sa doklady posudzujú a uznávajú v dvoch rovinách:*

- **obsahovej** – či obsah študijného plánu je kompatibilný s medzinárodnými požiadavkami;
- **inštitucionálnej** – či vzdelávacia inštitúcia svojou úrovňou zodpovedá požadovanému stupňu.

Ako príklad anomálie v tejto oblasti uvedieme postavenie nášho vyššieho odborného vzdelávania na stredných školách (obsah – forma).

V našom príspevku sme sa snažili naznačiť charakteristiku odborného vzdelávania a možnosti jeho smerovania u nás. Uvedomujeme si, že je tézovitý, rozsah príspevku

však neumožňuje podrobnejšiu interpretáciu. Naším cieľom je podnieť diskusiu o tejto problematike, preto sú niektoré myšlienky formulované “provokatívne”. Materiál

vychádza z najnovších poznatkov o smerovaní odborného vzdelávania v Európe získaných z EURASHE, ktoré sa u nás málo publikujú.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

POLÁK, K.: Rozvoj neuniverzitného vysokého školstva. In: *Evaluácia a perspektívy tvorby modelu školy s praktickou orientáciou* (zborník). Dolný Kubín : Obchodná akadémia, 1997.  
*Higher Education in the 21<sup>st</sup> Century, Challenges and Potentials. EURASHE, 2000.*  
*Podkladový materiál pre rokovanie konferencie EURASHE. Salamanca : 2001.*

**Summary:** *The author focuses on main aspects of higher professional education in Europe and Slovakia. He gives reasons for creating a system of higher professional schools.*

## KONCEPCIE ZDRUŽENÝCH ŠKÔL A LESNÉ HOSPODÁRSTVO

Ján Pavlinský – Michal Repaský, SOU lesnícke Sigord

**Anotácia:** *Združené školy a lesné hospodárstvo. Dve možné cesty výchovy a vzdelávania budúcich odborníkov. Fakty potvrdzujúce potrebu vzniku koncepcie združených škôl.*

**KLúčové slová:** *lesné hospodárstvo, združené školy, maturita, výučný list*

Existuje už pojem “združená škola” de jure, alebo je to zatiaľ len myšlienka, ktorou slovenské školstvo chce vstúpiť do tretieho tisícročia? Aká by mala byť forma a organizácia združenej školy a aký má byť cieľový produkt tejto školy. Kto bude rozhodovať o počte študentov, o ich profesijnej orientácii a potrebe pre hospodárstvo?

Otázky odborného vzdelávania, počty študentov v jednotlivých učebných odboroch a otázky financovania sú nielen vecou regiónu (pre všeobecnovzdelávacie odbory je plánovanie krajských odborov školstva opodstatnené), ale predovšetkým odborných profesionálnych orgánov (obchodné a priemyselné komory, rezort poľnohospodárstva, lesnícka komora a iné), ktoré majú kvalifikovanejší prehľad o potrebe absolventov, mysliac nadregionálne v dimenziách európskeho trhu práce v zmysle Zelenej knihy o európskej dimenzii vo vzdelávaní z roku 1993, jedného zo základných dokumentov Európskej únie v oblasti vzdelávania. V čase globalizácie a mohutného presunu kvalifikovanej pracovnej sily, v rámci budujúceho sa európskeho trhu práce (predpokladaný vstup do Európskej únie a s ním vstup na jeho trhy) je potrebné venovať zvýšený záujem o nadregionálne školstvo, medzi ktoré rozhodne patria aj stredné lesnícke školy a stredné odborné učilišťa lesnícke.

### Najskôr maturita a neskôr rekvalifikácia?

Trochu iný pohľad je z hľadiska koncepčného zámeru vzdelávania populácie. Sú dve základné cesty ako vychovávať a vzdelávať budúcich odborníkov.

V Bielej knihe – Výzvy a cesty do 21. storočia (z roku 1994) – medzi odporúčania na skvalitnenie vzdelávania patrí aj dôraz na všeobecné vzdelávanie pred úzkou špecializáciou, ale získanie odborného vzdelávania nie je úzkou špecializáciou. Pod odstránením úzkej špecializácie je chápané odstránenie tzv. “zameraní na...” pri jednotlivých učebných a študijných odboroch.

Multidisciplinárne schopnosti študentov, flexibilitu a adaptabilitu tu na trhu práce je možné dosiahnuť aj pomocou združených škôl, ktoré môžu v systéme celoživotného vzdelávania fungovať dvojakým spôsobom.

Prvá možnosť je daná získaním úplného stredného (všeobecného, alebo odborného) vzdelania absolvovaním maturity a následne v rámci rekvalifikácií a kurzov získanie odborného vzdelania (výučný list, kvalifikačný preukaz a pod.). Istým variantom tejto cesty je ponúknuť absolventovi základnej školy možnosť štúdia v študijnom odbore a poprvom ročníku podľa jeho výsledkov ho “preradiť” na učebný odbor, čím vlastne nič nestratí, ale ani nezíska. Až na pocit 16-ročného tínedžera, ktorý ešte nepozná úplne hodnotu získaného vzdelania pre život a ktorý takýmto postupom stratí záujem o vzdelanie pre život skôr, ako ho získa. Porovnajme si to s netrénovaným bežcom, ktorého postavíme na štart maratónu.

Druhou cestou je obrátený postup: najskôr poskytnúť odborné vzdelanie (výučný list) a následne získané vzdelanie doplniť na úplné stredné (odborné, či všeobecné) vykonaním maturitnej skúšky. V čase konania záverečných skúšok je jedinec už natoľko vyspelý, že sa vie samostatne rozhodnúť, aký konečný stupeň vzdelania chce získať a tomuto imperatívu podriadiť aj svoj výkon pri svojom vzdelávaní. Žiak v priebehu štúdia “dozrieva” a tvorba hodnôt a uvedomenie si ceny práce prispieva k celkovému rozvoju osobnosti žiaka.

Voľba jednej z týchto ciest by mala byť aj východiskom pri koncepcii združených škôl, o ktorých sa už niekoľko mesiacov vedie laická i odborná diskusia pre pôdohospodárske a lesnícke odborné školy a učilišťa.

### Je otázka, “ktorý z maturantov je potrebnejší” relevantná?

Vychádzajúc zo “Zelenej správy” za rok 1999 v kapi-

tole 1.3.1 Počty a štruktúra pracovníkov v lesnom hospodárstve (ďalej len LH), môžeme hovoriť o nasledujúcich údajoch.

Od roku 1990 sa počty zamestnancov LH v robotníckych profesiách znížil aj z dôvodu privatizácie a postupnej obnovy urbárneho systému. V roku 1998 bolo zamestnaných v hospodárskej sfére LH celkom 24 308 zamestnancov (v prepočítaných osobách pri zohľadnení sezónnosti vykonávaných prác v LH, z toho:

- v štátnom sektore 17 758 osôb,
- v neštátnom sektore podľa kvalifikovaného dohadu 6 550 osôb v asi 4 000 subjektoch.

Pomer medzi R a THP predstavuje zhruba 2,5 násobok pracovníkov zaradených v kategórii R oproti THP.

Súhrne by sme potom mohli hovoriť o nasledujúcich číslach:

	Kategória R	Kategória THP	Spolu
• Štátne subjekty			17 758
- štátne podniky	10 021	3 958	13 979
- ostatné	2 699	1 080	3 779
• Neštátne subjekty	4 678 (odhad)	1 872 (odhad)	6 550
<b>Spolu</b>	<b>17 398</b>	<b>6 910</b>	<b>24 308</b>

Pri potrebe obnovy zamestnancov (počítajúc so 40-ročnou reprodukciou) je potreba ročnej produkcie absolventov

SOU lesníckych a SLŠ, včítane absolventov vysokoškolského štúdia, pre potreby LH nasledujúca:

- pre kategóriu R – 435 absolventov,
- pre kategóriu THP – 173 absolventov.

Z hľadiska uplatniteľnosti absolventov a ich zaradenia do jednotlivých kategórií je nutné pripomenúť, že absolvent s dosiahnutým vyšším vzdelaním v malom percente prejaví záujem o prácu so zaradením v nižšej pracovnej kategórii (poznatky vyplývajúce zo sociologických prieskumov, ako aj z teórie sociálnej psychológie a psychológie práce) a veľmi problematcky sa rekvifikuje.

Je prirodzené, ak hovoríme o stupňovitosti prípravy, ak SOU bojujú o zachovanie študijných odborov (v rámci nastavbového štúdia), pretože práve SOU môžu regulovať počet absolventov zaradených do R a THP otváraním konkrétneho počtu tried. Tým sa môže vyrovnávať potreba budúcich zamestnancov a ich kategorizácia v LH.

Na záver poznamenávame, že SOU lesnícke realizuje už roky myšlienku združenej školy.

Je otázka "ktorý z maturantov (bez výučného listu alebo s výučným listom)" naozaj relevantná alebo nie? Je relevantná aj potreba hovoriť o štruktúre budúcej združenej školy?

*Summary: The authors focuses on ways of training future foresters and pose arguments for establishing joined schools.*

## GLOBÁLNA VÝCHOVA A PROFESIONÁLNE KOMPETENCIE UČITEĽA

Jolana Manniová, Pedagogická fakulta UK Bratislava

*Anotácia: Príčiny krízy školy. Podstata globálnej výchovy. Poslanie postavenia a hlavné predpoklady učiteľa v globálnej výchove.*

*Kľúčová slová: globálna výchova, nový cieľ výchovy, kríza školy, individualita, rola učiteľa, proces učenia, pedagogická činnosť, osobnostné kvality, činiteľ zmeny*

Súčasný stav, vývoj výchovy a vzdelávania u nás, i vo svete nasvedčuje, že v spoločnosti nie je docenený, slúži skôr ako nástroj na oživovanie ekonomiky, rozvoja ľudských zdrojov. V zotrúvajúcich výchovných systémoch prevládajú zastaralé prístupy vo všetkých vekových skupinách, v ktorých chýba umenie komunikácie s ostatnými, pomoc pri adaptácii a príprava na prijímanie zmien, získavanie globálnych poznatkov o svete, výchova k pohotovosti riešiť problémy.

Úlohou školy bolo vždy učiť, vychovávať a pripraviť na život v spoločnosti, t. j. odovzdávať vedomosti. Ostrá kritika na adresu programov škôl však poukazuje na preťaženosť žiakov učivom, ktoré je poznamenané jednostranným intelektualizmom, orientovaným na pamäťové osvojovanie, ktoré sa stáva nepodstatným, zaťažujúcim, demotivujúcim

tak, že žiaci nechápu zmysel vzdelávania pre seba a pre svoj vlastný rozvoj. Prichádza ku komplikáciám a konfliktom nielen v škole, ale i na všetkých úrovniach života, v ktorých sa porušujú základné etické a sociálne pravidlá medziľudskej komunikácie, vo vzťahoch, schopnosti spoliehať sa a rešpektovať slobodu druhého. Hovorí sa o kríze školy, o kríze výchovy.

Výstižne charakterizuje situáciu "krízy školy" J. Skalková: "Kritické výhrady sa pohybujú v širokých dimenziách, postihujú rôzne aspekty, ale koniec-koncov majú spoločný smer. Poukazujú na skutočnosť, že škola nie je schopná uspokojivo plniť svoje funkcie v príprave mládeže pre život v podmienkach dynamicky sa rozvíjajúcej spoločnosti, v ktorej dochádza k transformácii cieľov a hodnôt" (1993, s.52).

V kontexte uvedených skutočností a analýzy východiskových zmien vo výchove a vzdelávaní, v zmysle hľadania nových cieľov výchovy človeka, určitý prístup k riešeniu poskytuje koncepcia globálnej výchovy, ktorá vychádza z poznania, že vážne problémy, postihujúce moderné vzdelávacie systémy, odrážajú hlbokú krízu našej civilizácie. Termín "vzdelávacia kríza" zaviedol koncom 60. rokov nášho storočia P. H. Coombs (V. Pařízek, 1993, s. 36), ktorý sa zaoberal systémovou problematikou vzdelávania.

Filozofickým východiskom globálnej výchovy je tzv. globálne, systémové chápanie sveta z hľadiska ľudského, spoločenského, prírodného, časového, ktoré sa dynamicky rozvíja a ovplyvňuje v nekonečných vzťahoch a súvislostiach. Naznačuje tendencie, v ktorých stredom pozornosti je dieťa – žiak- študent, t. j. človek ako súčasť sveta. Osobnosť človeka v tomto procese výchovy vidí ako vnútorne vybaveného s jedinečnými fyzickými, duševnými, intelektuálnymi a emočnými schopnosťami, s potrebou učiť sa.

Súčasná globálna výchova je podmienená spoločensky a ekologicky. Svet v nej vystupuje ako prírodno-sociálny celok, ktorý je spoločensky reflektovaný, ohrozený i chránený. Podstatou globálnej výchovy je chápanie súvislostí tohto celku a komplexná zodpovednosť za svet lokálny i globálny (H. Horká, 1994; D. Selby, G. Pike, 1994). Medzi humanistickými hodnotami sa zdôrazňuje ľudská dôstojnosť, schopnosť ľudskej participácie, konštruktívne správanie a zodpovednosť, tvorivosť a iniciatíva, tolerancia, kritické myslenie a empatia (J. Skalková, 1993, str. 56).

Koncepcia globálnej výchovy vychádza z predpokladov, že škola má byť miestom výchovy a vzdelávania, kde proces učenia bude obohatený a rozvíjaný o vzťahy k sebe samému, k rodine, spoločnosti, ľudstvu, k planéte a celému vesmíru už od útleho veku. Tu sa má rozvíjať osobnostné kvality dieťa a pozitívnym prístupom, v ktorom sa bude klásť dôraz na sebarozvíjanie, individuálnu sebarealizáciu, aktuálne žitie, svet jeho zážitkov, prirodzené potreby a zdravý duševný i telesný vývoj, spontánnosť, presadzovanie prúdov, ktoré bojujú proti jeho odcudzeniu, jednostrannému rozvoju a konzumnému spôsobu života.

Podstatu novej koncepcie globálnej výchovy a vzdelávania možno charakterizovať týmito znakmi (Education 2000. A. Holistic Perspective, 1991, str. 5):

- vzdelávanie a výchova sú dynamické a otvorené vzťahy medzi ľuďmi;
- vzdelávanie pôsobí v mnohých vrstvách života učiaceho sa jedinca – kultúrne, morálne, ekologické, ekonomické, politické, umožňuje sa učiť, uvažovať, prijímať i pochybovať vo všetkých rovinách;
- každý človek v sebe skrýva vnútorný potenciál, podstatu ktorého priebežne odhaľujeme; ľudská inteligencia sa prejavuje rozmanitými spôsobmi a v rôznej kapacite a všetky si zaslúžia rešpekt;
- výchova a vzdelávanie je celoživotný proces, všetky životné situácie proces učenia sa uľahčujú;
- učenie je súčasne procesom tak vnútorného rozvoja a seba-

poznávania, ako i schopnosťou spolupracovať;

- učenie je aktívny procesom, vnútorne motivujúcim, podporujúcim a podnecujúcim ľudského ducha;
- systémový učebný plán je interdisciplinárny.

V podmienkach globálnej výchovy učiteľ rešpektuje dieťa, žiaka, študenta, jeho individualitu. Rozmanitosť osobných charakteristík má byť vo výchovno-vzdelávacom procese i mimo neho vítaná a rešpektovaná. V konkrétnej pedagogickej rovine úcta k individualite jedinca znamená:

1. rozvoj individuálneho nadania, talentu, inteligencie, a duševnej stránky je najvyššou prioritou;
2. rodičia i učitelia sú rovnocennými partnermi a spoločne pomáhajú deťom rozvíjať ich nadanie, talent, duchovné kvality – poctivosť, vcítenie, rešpekt, toleranciu, lásku;
3. osnovy, programy sú chápané ako prostriedok na dosiahnutie cieľov;
4. hodnotenie by malo byť zamerané na rozvoj inteligencie, talentu, vlôh a duchovných kvalít jedinca.

Výchovno-vzdelávaci proces vo svojej komplexnosti vychádza zo širokých vedomostí o štýloch učenia, o rôznych druhoch inteligencie, ktorý rešpektuje psychologické základy učenia, čím posilňuje jednotlivcov, ktorí sa odlišujú svojimi schopnosťami, talentom, inklináciou, zázemím. Celková osobnostná vybavenosť je chápaná ako individualita človeka, ktorý sa v spoločenstve od iných líši a túto odlišnosť bude schopný oceniť ako svoju vnútornú kvalitu.

Globálna výchova prisudzuje rozhodujúcu rolu v procese pedagogickej komunikácie učiteľovi. Nová rola vyučujúceho spočíva v uľahčovaní procesu učenia a predpokladá otvorenosť učiteľa, zdravú sebadôveru, vieru v schopnosti ostatných samostatne sa učiť a premýšľať.

Rola učiteľa je v tejto koncepcii chápaná ako významná požiadavka výchovy, kde sa táto profesia chápe ako povolanie, pretože ide o poslanie v pravom zmysle slova. Denne vidíme, že mnoho súčasných učiteľov je zatŕažených bremenom súťaživeho profesionalizmu, nemenných kritík v práci so žiakmi, často po dlhé roky, profesionálnou dištanciou od duševných a sociálnych, emociálnych a morálnych problémov svojich zverencov.

Žiadúce, nové spôsoby vzdelávania vyžadujú od učiteľov vysokú aktivitu a citlivosť na problémy ľudského vývoja, kde o každom jedincovi musia uvažovať v kontexte rodiny, školského kolektívu, sociálnej skupiny, kde ho budú rešpektovať ako osobnosť, individualitu so svojou osobnostnou štruktúrou. V systéme vzdelávania by nemala chýbať výchova učiteľov k podpore vlastného vývoja a tvorivého sebauvedomenia. Ak sú učitelia a vychovávatelia otvorení svojmu vlastnému "ja", potom vítajú proces spoltvorenia a spolupráce so žiakmi v procese vyučovania, kde pôsobia ako "pomocná ruka", ktorá podporuje ich optimálny rozvoj.

Skutočné vzdelanie, vlastný proces učenia, sa môže uskutočňovať len vtedy, ak učiteľ uplatňuje celostný prístup, ktorý sa vyznačuje zdravou sebadôverou, vierou v schopnosti ostatných samostatne sa učiť a premýšľať, toleranciou, je schopný pripustiť si vlastné chyby a poučiť sa z nich.

Takýto učiteľ potom zdravo rozvíja sebavedomie v uvoľnenej tvorivej atmosfére, preukazuje otvorený vzťah k žiakom, dokáže vnímavo reflektovať pocity svojich žiakov, študentov, zverencov (H. G. Ginott, 1972).

Jeho pedagogická činnosť v tom najširšom slova zmysle v každodennom výchovnom pôsobení rešpektuje konkrétne dimenzie vo videní sveta a človeka v ňom. Vzájomným prepojením globálnych problémov v čase, priestore, v problémoch, vytvára v žiakoch predstavy o budúcnosti, ktorí sami vytvárajú a ovplyvňujú svojimi osobnostnými kvalitami. V systémovom výklade sveta sa žiaci naučia vidieť jeho prepojenosť, hľadať príčinu problémov, akceptovať viaceré odpovede na otázky, pričom je rešpektovaná pluralita názorov a vhodná skladba obsahu učiva rôznych predmetov.

Učiteľovo vhodné vedenie zaisťuje u žiakov interpretáciu vlastných myšlienok a zaujímavých, adekvátnych postojov, so zdôrazňovaním vzájomných prepojených súvislostí medzi javmi a skutočnosťami, ktoré ich obklopujú. Vedie ich k etnickej, kultúrnej, biologickej tolerancii, k pochopeniu pre iný spôsob života a celkovú kultúru vzdialených spoločností, kde vlastnou prezentáciou hodnotových systémov napomáha u žiakov vytvárať ich vlastný životný cieľ. Volí pri tom postupy učenia (abstraktné, konkrétne, zmyslové, analytické, intuitívne, rozumové, emocionálne), ktoré pomáhajú žiakom nájsť metódu, ako sa učiť, pretože učenie je celoživotný proces, v ktorom im on pomáha a sám sa učí.

Učiteľ vo výchovnom procese sústavne uplatňuje aktivity rozvíjajúce osobnostné kvality, ktoré treba už od útleho veku prebúdať, rozvíjať a kultivovať, pretože rozvíjajú vlastnosti a celkovú osobnostnú výbavu. Sebapoznanie je dôležité pre pestovanie sebaúcty a vlastnej dôstojnosti, umožňujúcej rešpektovať práva a odlišnosti ostatných (ovplyvňované pohlavím, vzdelaním, vekom, národnosťou, rasou, tradíciami a pod.). Tento proces pomáha u žiakov odbúravať vžitú predstavy a zabehnuté stereotypy a názory, čím sa vytvára priestor pre rozvoj porozumenia a empatie. Učiteľ sa tak stáva iniciátorom a činiteľom globálnej zmeny vo výchove a vzdelávaní, kde utváraním osobnostných kompetencií spolu so sociálnou výchovou pestuje u žiakov schopnosti sebareflexie, autodiagnostiky a autoregulácie, kde sa v pozitívnej klíme školy akceptuje žiak ako osobnosť.

V súčasnosti je zrejmé, že vo výchove a vzdelaní sa vytvárajú nové otázky i nové prístupy. Dôraz na sebapoznanie a individuálnej sebarealizácii človeka v pluralite názorov si vyžaduje prípravu nových odborníkov, ktorí budú špecializovaní na humanisticky orientovanú výchovu – otvorenú, všestrannú, v ktorej budú vychovávať celistvú harmonickú osobnosť;

odborníkov rešpektujúcich originalitu osobnosti vychovávaného, vlastniacich vysoký odborný a morálny kredit. Globálny učiteľ sa podľa G. Pikeho a D. Selbyho (1994, str. 101-110) vyznačuje týmito predpokladmi:

1. pristupuje k riešeniu problémov z globálneho celosvetového hľadiska a nie z hľadísk národnostných alebo etických;
2. umožňuje zoznámiť sa s rozmanitosťami a bohatstvom najrôznejších kultúr;
3. je zameraný predovšetkým na budúcnosť;
4. dáva svojim žiakom najavo vieru v ľudské možnosti;
5. kladie dôraz na rovnomerný rozvoj všetkých zložiek osobnosti študentov, hlavne na rozvoj citovej a emocionálne zložky;
6. v triede využíva rôzne formy a metódy výučby;
7. chápe učenie ako celoživotný proces;
8. rešpektuje práva druhých a snaží sa v triede rozložiť moc a zodpovednosť za rozhodovanie;
9. snaží sa ukázať svojim študentom vzájomné súvislosti medzi jednotlivými predmetmi;
10. snaží sa začleniť život triedy do života bežnej komunity.

Realizovať tieto a ďalšie ciele v nových podmienkach znamená zásadne zmeniť prácu vysokoškolských učiteľov, a to tak v obsahu a formách komunikácie s budúcimi učiteľmi, ako i v systéme spolupráce s dynamickou praxou. Príprava študentov na učiteľskú profesiu sa má orientovať predovšetkým na budúcnosť, ktorej treba zákonite podriadiť obsahovú a profesionálnu stránku prípravy, s určením kľúčových kompetencií pre efektívny výkon povolania.

Nová koncepcia i novo chápaná rola učiteľa môžu byť úspešne rozpracované na podmienky slovenskej školy, so zachovaním kultúrnych a pedagogických tradícií. V príprave budúcich učiteľov treba hľadať riešenie v nových integrovaných predmetoch, ktoré by študentov osobnostne viac otvorili učiteľskému povolaniu a vytvárali u nich sociálne kompetencie nevyhnutné pri multikultúrnej výchove žiakov.

Globálna výchova je hľadaním ciest a prostriedkov výchovy pre budúcnosť, predstavuje syntézu rôznych prístupov k výchove, ktorá neabsolutizuje záujem, nesnaží sa vytlačiť osvedčené didaktické postupy učenia. Predstavuje významný nástroj systémového myslenia. Je integráciou minulého so súčasným.

Slová J. Deweya, ktorý v súvislosti so spormi o "novú" a "starú" výchovu požadoval zbaviť sa všetkých adjektív, usiloval sa o výchovu "čistú a prostú" (F. Singule, 1990, str. 177), kde ideálom výchovy a vzdelávania má byť dobrý, múdry, aktívny a šťastný človek, majú uplatnenie i v navrhovaných zmenách vo výchove a vzdelaní na prahu nového tisícročia na Slovensku.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HORKÁ, H. - HRDLÍČKOVÁ, A.: *Výchova pro 21. století*. Brno : Paido, 1998  
 HRABAL, V.: *Jaký jsmé učitel?* Praha : SPN, 1998.  
 SELBY, D. – PIKE, G.: *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994.  
 SKALKOVÁ, J.: *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem : ÚJEP, 1993.  
 ZUKUNFT DER BILDUNG – *Schule der Zukunft*. Neuwiedl : Luchterhand, 1995.  
 Úplný zoznam bibliografických odkazov je k dispozícii v redakcii.

**Summary:** *The author deals with global education, its aims, and place in teacher's qualification background.*

## CVIČNÝ UČITEĽ A KVALITA PEDAGOGICKEJ PRAXE ŠTUDENTOV

Zuzana Straková, Fakulta humanitných a prírodných vied PU Prešov

**Anotácia:** *Pedagogická prax ako neoddeliteľná súčasť prípravy budúcich učiteľov. Zvýšenie dôstojnosti postavenia cvičného učiteľa. Definovanie silných a slabých stránok poslucháčov. Zásady práce s poslucháčmi pri rozbere hodín. Ilustratívna kazuistika.*

**Kľúčové slová:** *pedagogická prax, cvičný učiteľ, poslucháč, rozbor hodiny*

Pedagogická prax na školách je nenahraditeľnou súčasťou každej odbornej prípravy budúcich učiteľov a jej význam nie je možné spochybňovať. Študenti sa po prvýkrát dostávajú do priameho kontaktu so svojim budúcim povoláním a táto skúsenosť dokáže hlboko zasiahnuť do ich ďalšieho profesijného smerovania a má mimoriadne motivačnú úlohu.

V súčasnej dobe je už samozrejmosťou, že takmer na každej základnej alebo strednej škole sa vykonáva pedagogická prax študentov učiteľských smerov. Avšak napriek jej významu je dnes bežné, že pozíciu cvičného učiteľa zastáva hocikto – počnúc začínajúcim učiteľom až po učiteľov nekvalifikovaných. Ako potvrdili výsledky výskumu, ktorý sme realizovali metódou skupinového rozhovoru<sup>1</sup>, učiteľia sa stávajú cvičnými učiteľmi na základe poverenia od riaditeľa, prípadne po oslovení poslucháčom vysokej školy, avšak nikto (ani riaditeľ, ani poslucháči) neočakáva od učiteľa žiadnu prípravu na výkon tejto funkcie a väčšina cvičných učiteľov ani žiadnu neabsolvovala. Primárnym dôvodom na prijatie študenta na prax je jedine ochota učiteľa a nie jeho odbornosť alebo jeho mimoriadne pedagogické zručnosti.

Takýto trend pretrváva už niekoľko rokov a je dôsledkom nekonceptného vývoja v oblasti pedagogickej praxe v rámci vzdelávania a prípravy budúcich pedagógov, ale najmä legislatívnej ignorancie štatútu cvičného učiteľa ako takého. Problém praxe sa nemôže zúžiť len na otázku financovania a výšky poplatku za jeden rozbor. Aj napriek tomu, že platenie za prax je problematické a nedostatočné (ako v celom školstve), nemyslím si, že zvýšením ceny sa všetko vyrieši.

Je nevyhnutné vrátiť postaveniu cvičného učiteľa jeho dôležitosť a dôstojnosť a tento problém peniazou vyriešiť nemôžu. Cvičný učiteľ by mal byť niekto, na koho sa má pozerat' s úctou, pretože robí niečo viac ako ostatní učiteľia a je vzorom pre poslucháčov. Cvičný učiteľ je prvý učiteľ v reálnej škole, ktorý poslucháčovi na praxi približuje prácu učiteľa. Je to človek, ktorý mu pomáha otvoriť dvere jeho budúcej kariéry, ale rovnako mu ich môže aj zavrieť. Práve preto je dôležité, aby túto činnosť vykonávali kvalifikovaní pedagógovia, špeciálne pripravení na túto prácu a boli za to patrične ohodnotení - tak materiálne, ako aj morálne.

Vzdelávanie cvičných učiteľov musí byť systematické a legislatívne zakotvené. Nemožno sa spoliehať len na dobrú

vôľu a ochotu rôznych inštitúcií. Je nevyhnutné vyriešiť a presne definovať postavenie cvičného učiteľa, ktoré je v súčasnosti podhodnotené a neprikladá sa mu náležitá dôstojnosť.

Cviční učiteľia by mali:

- mať znížený úväzok, aby sa mohli venovať svojmu ďalšiemu vzdelávaniu a poslucháčom počas ich prítomnosti na škole;
- absolvovať prípravny kurz na vykonávanie funkcie cvičného učiteľa;
- pravidelne sa zúčastňovať ďalšieho vzdelávania v rámci seminárov pre učiteľov a cvičných učiteľov (na MC alebo fakultách pedagogického zamerania);
- udržiavať a zvyšovať svoju jazykovú úroveň a profesionálny štandard (cviční učiteľia CJ);
- byť si vedomí svojej dôležitej úlohy a pristupovať k nej s maximálnou zodpovednosťou.

Nie je teda jednoduché byť kvalitným cvičným učiteľom. Je potrebné vedieť sa dobre orientovať nielen vo svojom odbore, ale aj poznať podstatu vzťahu medzi cvičným učiteľom a adeptom učiteľského povolania, uvedomiť si silné a slabé stránky poslucháčov a pomáhať im rozvíjať sa.

Napriek individuálnym odlišnostiam majú všetci poslucháči jedno spoločné - neskúsenosť vo vyučovaní. Mnohí poslucháči dokážu tieto nedostatky kompenzovať inými **silnými stránkami**, ako napr.:

*Jazyková kompetencia.* - Oproti minulosti majú dnes poslucháči viac možností rozvíjať svoje jazykové zručnosti a dokonca môžu žiť istý čas v zahraničí a cudzí jazyk používať denne (poslucháči CJ).

*Motivácia.* - Niektorí poslucháči sú vysoko motivovaní a sú ochotní pracovať veľmi usilovne.

*Organizačné schopnosti.* - To sa odráža v schopnosti naplánovať a rozčleniť hodinu, viesť si potrebné záznamy atď.

*Dobré teoretické základy.* - Študenti prichádzajú z fakúlt zvyčajne dobre teoreticky pripravení a zorientovaní v najnovších trendoch vyučovania.

*Empatia.* - Niektorí poslucháči sú už od začiatku schopní vcítiť sa do potrieb žiakov, sú ochotní vypočuť si ostatných a brať ich priania a problémy do úvahy. Vedia byť chápaivejší k študentom, pretože sami sú ešte stále študentmi.

Okrem týchto silných stránok je však nutné počítať aj s **problematickými miestami**, ktoré sú u poslucháčov najmä v oblasti riadenia vyučovacej hodiny, učiteľských zruč-

ností a skúseností. Nasledujúce tabuľky sumarizujú najčastejšie nedostatky poslucháčov v uvedených oblastiach.

možný problém upozorniť predtým, ako začnú učiť, napr. tak, že sa cieľný náčiv zameria na pohyb učiteľa po triede.

## Riadenie hodiny

Tabuľka 1 Riadenie hodiny

Oblasť	Možné problémy
Plánovanie hodiny	Poslucháč si naplánuje priveľa aktivít. Plán nie je dostatočne pružný. Časový plán aktivít nie je reálny. Prechod jednotlivých fáz hodín nie je plynulý. Jednotlivé aktivity na seba nenadväzujú.
Úvod hodiny	Poslucháč nie je oboznámený s úvodnými aktivitami (napr. ako pozdraviť triedu). Je neistý a váhavý.
Pedagogická komunikácia	Inštrukcie nie sú jasné. Poslucháč nehovorí dost' nahlas. Používané jazykové prostriedky sú pre žiakov príliš ťažké na porozumenie. Poslucháč nedostáva od žiakov dost' spätných informácií. Poslucháč pracuje len s určitou časťou triedy. Nepracuje so žiakmi individuálne. Uprednostňuje niektorých žiakov.
Riadenie vyučovacej hodiny	Poslucháč nepozná chod hodiny. Nepozná systém známkovania.
Udržiavanie disciplíny	Poslucháč nedokáže odhadnúť mieru vhodnosti prejavov a správania žiakov. Ignorovanie nevhodných prejavov žiakov. Nedôsledné správanie sa poslucháča. Prázdne varovania.
Striedanie aktivít	Poslucháč nevie, kedy má zmeniť aktivitu. Nedokáže prispôsobiť plán hodiny neočakávaným situáciám. Nedá dostatočný čas na prípravu. Niektoré aktivity trvajú zbytočne dlho.
Oprava chýb (CJ)	Poslucháč opravuje príliš veľa alebo príliš málo chýb. Nedokáže rozlišovať, kedy je potrebné opravovať a kedy nie. Nedokáže strieďať a vhodne používať rôzne techniky opravovania chýb.
Kladenie otázok	Otázky sú nejasné. Priveľa otázok typu áno - nie. Poslucháč sa uspokojí s jednou správnu odpoveďou ako dôkazom, že všetci žiaci porozumeli.
Aktivizácia žiakov	Poslucháč hovorí priveľa. Nedostatočne povzbudzuje žiakov. Nepohybuje sa dostatočne po triede, stojí stále za stolom. Nemení dostatočne druh interakcie medzi žiakmi (skupiny, páry, individuálna práca, práca s celou triedou...).

Na ilustráciu uvádzame konkrétne ukážky z praxe, ktoré demonštrujú problémy týkajúce sa oblasti organizácie triedy.

### Situácia 1:

*“Nerada som učila vo veľkej triede. Odpovede žiakov som nepočula a musela som sa ich na jednu vec opýtať viackrát. Asi som vyzerala ako hlúpa alebo hluchá. Občas som vstala zo stoličky a chcela som ísť bližšie ku žiakovi, ktorý práve hovoril. Ale potom som si pomyslela, že by to vyzeralo, akoby som ho podozrievala, a tak som sa radšej vrátila späť za stôl. Príala som si byť niekde úplne inde.”*

To je typické pre väčšinu poslucháčov. Používajú stôl ako “štít”, ktorým sa chránia pred všetkým neočakávaným. Vyhýbajú sa priblíženiu k žiakom, obávajú sa, že si nezapamätajú ďalšiu aktivitu. Preto sa nepohnú od stola, kde majú svoj plán hodiny a kde sa cítia najistejšie. Veľmi často si toho ani nie sú vedomí. Treba ich na tento

### Situácia 2:

*“Bola to moja prvá hodina a ja som sa veľmi bál, ako vyjdem s časom. Myslel som si, že plán hodiny nesplním. A tak som robil aktivity jednu za druhou veľmi rýchlo, takže som žiakom nedovolil vydýchnuť si. Samozrejme, nakoniec mi zostalo ešte asi 15 minút. Očervenel som a nevedel som, čo mám robiť. S očami na hodinách som začal kontrolovať porozumenie novej gramatiky, nových slovíčok a každú otázku som zopakoval aj niekoľko ráz. Bola to katastrofa!”*

V tomto prípade je potrebné prejavovať istú toleranciu, lebo dobre si časovo rozvrhnúť jednotlivé aktivity vyžaduje mať za sebou veľa skúseností. Prvé hodiny sú najproblematickejšie. Je potrebné poslucháčov upozorniť, aby mali vždy pripravené nejaké aktivity navyše (napr. krátke hry, pesničky ...) pre prípad, že hodinu skončia skôr. Takisto sa stretávame s opačnými prípadmi, keď si poslucháči naplánujú nereálne dlhú hodinu a potom sú nešťastní, že nemohli stihnúť všetko. V každom prípade by cvičný učiteľ mal s poslucháčom pozorne prejsť plán hodiny ešte pred začatím výučby a upozorniť ho na možné problémy.

### Učiteľské zručnosti

#### Situácia 1:

*“Snažil som sa čo najlepšie vysvetliť pravidlá pre rôzne podmienkové vety a myslím si, že to bolo dost' jasné. Preto som bol neskôr veľmi prekvapený, že ich nedokážu správne používať v cvičeniach. Bolo to pre mňa dost' frustrujúce, lebo som sa k tomu musel vrátiť a vysvetliť to po slovensky - nemal som inú možnosť.” (CJ)*

Poslucháči si často neuvedomujú rozdiel medzi učením gramatiky na základnej, strednej alebo vysokej škole. Zvy-



čajne sa snažia naučiť na jednej hodine príliš veľa a na akademickej úrovni. Môže im pomôcť pozorovať skúseného učiteľa, ako on vysvetľuje gramatiku. Počas takého pozorovania je zvlášť dôležité sústrediť ich pozornosť na to, že tu treba postupovať krok za krokom a najmä, že žiakom nemusia (a ani nemôžu) vysvetliť naraz všetko, čo sami o danom jave vedia.

### Situácia 2:

*Poslucháčka vyvolávala stále tých istých žiakov, aby odpovedali na otázky: boli aktívni a vždy vedeli odpoveď. Po istom čase, keď poslucháčka položila inú otázku, rozhodla sa cvičná učiteľka zasiahnúť a určila iného žiaka. Kedykoľvek potom poslucháčka kládla nejakú otázku, pozrela sa na cvičnú učiteľku a tá rozhodovala, kto má odpovedať. Takto to pokračovalo celú hodinu.*

Tabuľka 2 Učiteľské zručnosti

Oblasť	Možné problémy
Používanie učebnice a schopnosť didaktickej analýzy	Poslucháč robí každú aktivitu z učebnice podľa poradia. Aktivity v učebnici neprispôbujú žiakom. Postupuje veľmi rýchlo. Dobrý materiál dostatočne nevyužije. Neberie do úvahy záujmy žiakov. Nedoplní žiadnym spôsobom učivo alebo cvičenia v učebnici.
Prezentácia gramatiky (CJ)	Poslucháč zoširoka rozoberá gramatické pravidlá. Používa odbornú terminológiu. Nemá pripravených dost' konkrétnych príkladov.
Precvičovanie novej látky (CJ)	Nové učivo dostatočne neprevičuje. Úlohy na precvičovanie sú mechanické a nestimulujú tvorivé myslenie. Dostatočne nekontroluje precvičovanie.
Čítanie a počúvanie	Nedostatočne pripravuje žiakov na čítaný alebo počúvaný text. Nerozvíja dostatočne zručnosti v čítaní a počúvaní. Texty sú príliš dlhé, príliš ťažké a nezaujímavé. Poslucháč nezadá zrozumiteľné pokyny pred počúvaním textu. Nedokáže využiť text na ďalšie aktivity.
Hovorenie a písanie (CJ)	Len veľmi málo žiakov má možnosť hovoriť. Žiaci hovoria len s učiteľom. Hovoria stále tí istí žiaci (najlepší). Úlohy na písanie nie sú tvorivé. Minimálny výskyt aktivít na rozvíjanie písania na hodine.
Používanie vizuálnych pomôcok	Obrázky sú veľmi malé alebo nejasné. Používané fólie sú nečitateľné. Nedostatočne využíva vizuálne pomôcky.
Používanie tabule	Písanie na tabuľu nie je sprevádzané hovoreným slovom. Poslucháč nepíše dôležité veci na tabuľu, napr. domácu úlohu, novú slovnú zásobu. Úprava tabule je nedostatočná, rukopis je zle čitateľný. Používajú "neviditeľnú kriedu" (píšu zelenou kriedou na zelenú tabuľu).

Zapojiť všetkých žiakov do práce môže byť pre poslucháčov problémom. Ak sa prejaví tendencia vyvolávať stále tých istých žiakov, treba odolať pokušeniu zasiahnúť. Aj vysielanie neverbálnych signálov môže byť problematické a poslucháč sa môže stať závislým od svojho cvičného učiteľa. Lepšie riešenie je nakresliť si schému rozloženia stoličiek v triede a urobiť si vždy čiarku k tomu žiakovi, ktorý bol vyvolaný. Tak sa získa prehľad o zapojení žiakov do komunikácie počas hodiny a je možné to poslucháčom po hodine predložiť. Ďalšie pozorovanie je potom

následne možné zacieliť práve na tento problém pri použití tej istej techniky záznamu.

### 3. Učiteľské skúsenosti

Najbežnejším problémom pre poslucháčov je nedostatok skúseností s prácou v škole. Cviční učitelia by im mali objasniť, že učenie je viac ako len riadiť triedu a používať účinné metódy vyučovania. Profesionálne správanie sa v triede a mimo nej je takisto dôležité. Posledná tabuľka (č. 3) uvádza niektoré možné problémy.

Okrem týchto základných vedomostí o silných a slabých stránkach poslucháčov je veľmi podstatnou zložkou pedagogickej praxe konštruktívny **rozbor hodiny**. Na základe skúseností je však nutné konštatovať, že tento rozbor sa pomerne často stáva nekonštruktívnym, nesplňajúcim svoj cieľ a často sa vôbec nerealizuje.

Poslucháči potrebujú pomoc pri analýze vlastných hodín, pretože sami ešte nie sú schopní uvedomiť si a spätne

pri rozbere vyvolať každý okamih svojej hodiny, vzhľadom na ich maximálnu koncentráciu na vlastnú osobu. Nedokážu racionálne zhodnotiť, čo a ako urobili a najmä s akým učebným efektom. Preto potrebujú kvalifikovaného učiteľa - pozorovateľa, ktorý ich vie upriamiť na rôzne aspekty hodiny. Problémom je najčastejšie skutočnosť, že sa pod pojmom rozbor myslí len to, čo nebolo celkom v poriadku. Samozrejme, niekedy je potrebné poukázať aj na negatívne stránky. Avšak spôsob, akým sa to urobí, do značnej miery ovplyvňuje to, či tieto informácie majú nejaký účinok a ako

bude poslucháč schopný tieto informácie spracovať.

V prvom rade je potrebné nájsť si na takýto rozhovor vhodné miesto. Nemá zmysel rozprávať sa kdesi na hlučnej chodbe alebo to odbaviť počas desaťminútovej prestávky medzi dvoma hodinami, prípadne po ceste z triedy do kabinetu.

### Štruktúra rozboru

Ak má byť rozbor hodiny úspešný, nemôže prebiehať chaoticky, so spontánnym vybavovaním si faktov. Musí mať istú štruktúru, ktorú učiteľ štandardne používa. Cvičný

Tabuľka 3 Učiteľské skúsenosti

Oblasť	Možné problémy
Plánovanie hodiny	Poslucháč plánovanie neberie vážne.
Dochádzka a presnosť	Dobíha na poslednú chvíľu. Po hodine sa ponáhľa preč. Nedostaví sa na hodinu, kedy má učiť.
Oboznámenie sa s chodom školy	Nemá záujem oboznámiť sa s ním.
Ochota spolupracovať	Neochota podeliť sa o materiál a nápady.
Záznamy	Chaotické a nekompletné záznamy.
Testovanie a známkovanie	Nespravodlivé hodnotenie žiakov.

učiteľ by si mal preto dôsledne premyslieť svoj postup a mal by sa zamerať na nasledovné:

- Poskytnúť poslucháčovi možnosť vydýchnuť si a uvoľniť sa po hodine.
- Rozhovor by mal vždy začať poslucháč, pretože cieľom tohto rozhovoru nie je len poučiť poslucháča o tom, čo má robiť, ale pomôcť mu rozvíjať jeho učiteľské zručnosti a najmä schopnosť vlastnej didaktickej analýzy. Vždy by sa ho mal najprv opýtať, čo si myslí o svojej hodine. Čo sa mu páčilo? Čo sa mu nepáčilo? Čo by zmenil?
- Povedať poslucháčovi, čo konkrétne sa mu páčilo. Na každej hodine sa dá nájsť niečo pozitívne.
- Povedať poslucháčovi o zmenách, ktoré by bolo možné urobiť. Tu by bolo vhodné odporučiť vzájomnú výmenu názorov. Je to lepšie ako jednostranný monológ. Cvičný učiteľ by nemal poskytovať žiadne hotové riešenia, ale mal by poslucháčovi pomôcť dospieť k vlastným riešeniam.
- Sústrediť sa na to, čo hovorí, ako aj na to, čo poslucháč o danej téme povie. Je dôležité pozorne si vypočuť jeho názor a pokúsiť sa pochopiť jeho argumenty.
- Na záver by sa nemalo zabudnúť na pár povzbudzujúcich poznámok! Cvičný učiteľ by sa mal snažiť presvedčiť poslucháča o tom, že nikto nie je na začiatku dokonalý a ukázať mu, že jeho úlohou nie je súdiť, ale v prvom rade pomôcť.

Pri samotnej realizácii rozboru hodiny však nezáleží len na jeho štruktúre a postupe, ale aj na spôsobe komunikácie s poslucháčom. Je potrebné porozmýšľať o tom, ako sa pýtať a zároveň aj dodržať únosnú mieru množstva otázok. Príliš veľa otázok môže rozhovor zmeniť na výsluch, najmä ak sa opakujú otázky typu “prečo?”, “prečo?”, “prečo?”. Toto si poslucháč môže vysvetliť tak, že sa musí

brániť. Podobne otázky, na ktoré sa dá odpovedať len “áno” alebo “nie” sa môžu zdať veľmi direktívne a nebudú stimulovať podnetnú diskusiu.

Nasledujúce výrazy predstavujú len niekoľko príkladov, ale sú dostatočne ilustratívne na to, aby prezentovali možné komplikácie a problematické miesta komunikácie s poslucháčom. V zátvorkách je uvedený dôvod, prečo je daný výraz nevhodný.

- *Prečo ste neurobili ...?*  
(Obviňujúci charakter, vzbudzujúci dojem, že cvičný učiteľ súdi a nie pomáha.)
- *Ja v mojej triede vždy...*  
(Neumožňuje poslucháčovi rozmýšľať, vnucujúce hotové riešenia.)
- *Ja tento problém nikdy nemám, lebo...*  
(Znižuje sebavedomie poslucháča.)
- *Keď budete mať viac skúseností, naučíte sa, že...*  
(Poučuje, popiera význam poslucháčových vlastných skúseností.)
- *Mali by ste skúsiť robiť to takto...*  
(Núti študenta prijať hotový model učenia.)

Na konci takého rozhovoru by mal mať cvičný učiteľ aj poslucháč dobrý pocit, a to aj vtedy, ak samotná hodina nebola veľmi úspešná. Hlavnou úlohou cvičného učiteľa je počúvať a podporovať, ale súčasne byť aj úprimný, ak sa niečo nevydarilo. Väčšina poslucháčov chce rozvíjať svoje zručnosti pod vedením skúseného cvičného učiteľa a rešpektuje, ak im úprimne povie svoj názor.

Okrem kvalitného rozboru hodiny sa musí cvičný učiteľ zamyslieť ešte nad množstvom iných otázok, ako napríklad: **oboznámenie poslucháča s prostredím školy, umožnenie pozorovania skúsených učiteľov, postup pri príprave poslucháčových hodín, celkové hodnotenie praxe** atď.

V závere je však nutné zdôrazniť, že práca s poslucháčmi by nemala predstavovať len námahu pre cvičného učiteľa, ale zároveň aj obohatenie o nové skúsenosti, poznatky, s ktorými poslucháči prichádzajú a najmä rozšírenie dimenzie vlastného chápania prístupu k vyučovaniu a je otvorením dverí novým myšlienkam, ktoré môžu pedagogický proces posunúť bližšie smerom ku kvalite a efektívite.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

D. THOMAS et al.: Príručka pre cvičných učiteľov cudzieho jazyka. Púchov : FHPV, 1997. ISBN 80-88885-03-5

**Summary:** Teaching practice traditionally brings many issues to be discussed. Some of them, such as the status of a mentor, typical features of trainees and the characteristics of a good feedback session, are discussed in the article.

## INTEGRÁCIA VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM

Jitka Oravcová, Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica

**Anotácia:** *Problémy súvisiace s integráciou zdravotne postihnutých v existujúcom systéme vzdelávania. Situácia na vysokých školách. Projekt "Stratégia zabezpečenia štúdia študenta s postihnutím na univerzite". Činnosť koordinátorov fakúlt na pomoc študentom so zdravotným postihnutím.*

**KLúčové slová:** *integrácia vysokoškolských študentov so zdravotným postihnutím, koordinátor, rovnosť*

Integrácia zdravotne postihnutých občanov je téma v našej spoločnosti stále veľmi živá a nie doriešená. Problém integrácie sa pritom týka zdravotne postihnutých jednotlivcov každého veku. Keď o tomto probléme hovoríme, vynára sa zvyčajne predstava, že títo jednotlivci majú natoľko špeciálne potreby, že nie je možné uspokojiť ich bez mimoriadnej starostlivosti a ekonomických nákladov. Tento pohľad však nie je správny. Zdravotne postihnutí jednotlivci majú rovnaké potreby ako zdraví – potrebujú byť sýti, zaoblení, potrebujú primerane bývať, milovať, vzdelávať sa, pracovať, zapájať sa do občianskeho života. Nemôžeme hovoriť o špeciálnych potrebách zdravotne postihnutých, musíme však hovoriť o potrebe špecifických prostriedkov nevyhnutných na uspokojenie ich potrieb (Repková, 1999a).

O integrácii telesne a psychicky postihnutých detí a študentov do základných a stredných škôl sa už napísalo veľmi veľa. V nedávnej minulosti sme sa hrdili prepracovaným a fungujúcim systémom špeciálnych základných a stredných škôl, o niekoľko rokov neskôr sa takto separované vzdelávanie stretlo s obrovskou vlnou kritiky. Ani dnes nie je situácia celkom jasná – špecializované školstvo naďalej funguje, má mnoho prívržencov ale aj kritikov; presne tak ako presadzovanie integrácie detí do bežných školských tried. Integrácia zdravotne postihnutých detí je pre mnohých stále viac-menej neprijateľná a dokonca aj v odbornej, špeciálnopedagogickej verejnosti vyvoláva obavy, pocit ohrozenia, predstavy vysokých a nesplniteľných nárokov, ako ukazuje napr. prieskum I. Učňa (1998), čo je pocit v súčasnej ekonomickej situácii vcelku pochopiteľný. Neutrúfame si robiť v tejto otázke sudcu, každý z variantov má podľa nás svoje výhody a nevýhody, svoje prednosti a obmedzenia. Domnievame sa, spolu s L. Požárom (1999), že špeciálne školy, v ktorých pracujú odborne fundovaní učitelia môžu byť pre niektorých zdravotne postihnutých (najmä v závislosti od druhu postihnutia) primeraným prostredím. Túto mienku podporuje i skúsenosť z vyspelých krajín, ktoré majú bohaté skúsenosti s integráciou a napriek tomu sú tu stále približne 2 - 3% detí vzdelávaných v špeciálnych školách (Rakúsko, Nemecko, Holandsko, Belgicko a iné). Domnievame sa tiež, že prevažnú väčšinu zdravotne postihnutých detí je možné vzdelávať v bežných školách, samozrejme za predpokladu primeraných zmien prostredia a prostriedkov vzdelávania.

Na vysokých školách je situácia z hľadiska existencie problémov spojených s integráciou zdravotne postihnutých študentov vlastne rovnaká. Na rozdiel od integrácie na nižšej vzdelávacej úrovni sa však problematike integrácie vysokoškolských študentov nevenovala donedávna žiadna pozornosť. Neznačí to, že by postihnutí študenti na vysokých školách neštudovali, ale ich štúdium sa považovalo len a len za ich osobnú záležitosť. Faktom je, že študovať na vysokej škole si mohli (a v podstate stále môžu) dovoliť len tí študenti, ktorým pomáhali ich rodičia a iní blízki ľudia, ktorí stretli ochotných a obetavých spolužiakov, učiteľov a ktorí boli dosť vytrvalí na to, aby zvládli prekonávanie veľkého množstva prekážok, s ktorým ich štúdium na VŠ súvisí.

Na Slovensku existuje viacero organizácií, ktoré združujú občanov s rôznym druhom postihnutia. Tieto organizácie sú združené v Asociácii organizácií zdravotne postihnutých občanov, ktorej cieľom je účinne presadzovať a vytvárať rovnaké podmienky a príležitosti pre zdravotne postihnuté osoby, ako majú ostatní občania Slovenska, a to v duchu medzinárodných dokumentov o ľudských právach, ktoré boli prijaté členskými štátmi OSN. V rámci týchto organizácií však neexistovala organizácia, združenie, špecializované na pomoc a podporu vysokoškolských študentov. Až v roku 1993 vznikla prvá takáto inštitúcia – Podporné centrum pre zrakovo postihnutých študentov, založené PaedDr. Elenou Mendelovou, CSc., pri Fakulte matematiky, fyziky a informatiky UK v Bratislave. Centrum bolo založené v rámci projektu TEMPUS a jeho hlavným zámerom je pomáhať pri integrácii zrakovo postihnutých študentov danej fakulty do vysokoškolského štúdia a života. Centrum poskytuje študentom i učiteľom pomoc v prekonávaní ťažkostí pri prijímacom konaní, ako aj v priebehu štúdia (spracovanie študijnej literatúry do vhodnej formy, poskytuje špeciálnu výpočtovú techniku, poradenstvo zrakovo postihnutým). A práve na podnet tohto podporného centra sa začala rozvíjať celoslovenská iniciatíva zameraná na pomoc študentom s postihnutím v rámci všetkých fakúlt. Pod záštitou MŠ SR, Univerzity Komenského, Britskej rady Bratislava a Nadácie otvorenej spoločnosti bol vypracovaný projekt "Stratégia zabezpečenia štúdia študentov s postihnutím na univerzite", ktorého cieľom sa stalo:

- vytvoriť sieť koordinátorov pre prácu so študentmi

so zdravotným postihnutím vo všetkých vysokoškolských vzdelávacích inštitúciách;

- zvýšiť informovanosť akademickej verejnosti o špecifikách štúdia jednotlivcov so zdravotným postihnutím;
- vydávať informačné a metodické materiály pre koordinátorov a uchádzačov so zdravotným postihnutím o štúdium na univerzite;
- vypracovať stratégie zabezpečenia vzdelávania študentov so zdravotným postihnutím v systéme vysokoškolského vzdelávania v SR;
- iniciovať zmeny v štatútoch univerzít a zmeny v Zákone o vysokých školách v prospech zabezpečenia podmienok na štúdium študentov so zdravotným postihnutím na vysokých školách.

V roku 1999 menovali dekáni fakúlt vysokých škôl na Slovensku koordinátorov fakúlt na pomoc študentom so zdravotným postihnutím, ktorí v súčasnosti pracujú na 83 fakultách Slovenska. Ich úlohou na fakulte je:

- zabezpečiť registráciu študentov so zdravotným postihnutím hlásiacich sa na danú fakultu;
- spolu s pracovníkmi príslušnej katedry posúdiť vhodnosť –kompatibilitu študijného odboru so zdravotným postihnutím a na tomto základe akceptovať prihlášku, resp. v rámci pohovoru s uchádzačom (a jeho rodičmi) odporučiť iný odbor, inú fakultu;
- v spolupráci s učiteľmi katedry zabezpečiť úpravu formy (nie náročnosti) prijímacej skúšky tak, aby boli podmienky tohto študenta rovnocenné s podmienkami zdravých;
- v prípade prijatia spolupracovať s vedením fakulty na vytvorení čo najlepších podmienok jeho štúdia, samozrejme, v rámci možností fakulty;
- poskytovať študentovi v prípade ťažkostí počas štúdia poradenstvo, pomáhať hľadať riešenie ťažkostí v spolupráci s učiteľmi, resp. mu sprostredkovať kontakt s odborníkmi v prípade špeciálnych problémov.

Zoznam všetkých koordinátorov, na ktorých sa môžu obrátiť kandidáti na prijatie, ich rodičia, ako aj už študujúci zdravotne postihnutí študenti, je súčasťou príručky MŠ SR "Ako na vysokú školu v roku 2001".

Zriadenie funkcie koordinátora umožnilo od roku 1999 urobiť i prvé kroky smerujúce k hľadaniu možností integrácie vysokoškolských študentov so zdravotným postihnutím. Prvou úlohou sa stalo zmapovanie súčasnej situácie. Na základe prieskumu organizovaného Podporným centrom pre zrakovo postihnutých študentov, do ktorého sa zapojilo 71 fakúlt, sa ukázalo, že na 42 z nich (59%) študujú študenti so zdravotným postihnutím. Spolu ide o 210 študentov, čo je 0,29% zo všetkých (72 573) študentov týchto fakúlt. Najviac je študentov s postihnutím zraku (33%), ďalej s postihnutím telesným (18%), sluchu (10%), psychickými chorobami (10%) a 29% s iným postihnutím. Ukázalo sa však, že len na niektorých fakultách (14%) existuje evidencia študentov s postihnutím a získané výsledky sú preto výsledkom pátracej práce koordinátorov, ktorí boli schopní zaregistrovať postihnutie v prípade, že je skutočne navonok

evidentné, alebo v prípade, ak študent kvôli svojmu postihnutiu narazil na ťažkosti, ktoré bolo nutné riešiť v spolupráci s učiteľmi, či vedením fakulty. Problém evidencie sa zdá byť nepochopiteľný, ale skúsenosti ukazujú, že spočíva nielen v tom, že fakulty si doteraz nevedomovali potrebu takejto evidencie (pri prijímacom konaní, alebo lepšie pri zápise študenta do 1. ročníka), ale tiež v nechote študentov samotných zverejniť svoje postihnutie. Zdá sa, že v dôsledku postoja celej spoločnosti k zdravotne postihnutým občanom, a pravdepodobne najmä v dôsledku osobných skúsenosti zdravotne postihnutých uchádzačov o štúdium na VŠ, sa títo radšej k svojmu postihu nepriznávajú. Pravdepodobne zo strachu, aby neboli vopred odmietnutí, a to aj napriek tomu, že v tom prípade nemajú šancu na prispôbenie prijímacieho konania svojim potrebám, a tým majú nižšie šance prijímacie konanie úspešne zvládnuť. Z prieskumu vyplynuli i ďalšie zaujímavé výsledky: len 6% fakúlt má pre týchto študentov prispôbené ubytovanie, 15% bezbariérové jedálne, len 17% je schopných, resp. má prostriedky na prepracovanie študijnej literatúry do alternatívnej, študentom s postihnutím prístupnej formy, 45% fakúlt poskytuje študentom asistenciu pri robení poznámok, xerokópií, 35% má vypracované opatrenia na modifikáciu foriem skúšok. Ak sa ale prieskum spýtal na ochotu fakúlt (nie finančne či ináč objektívne dané možnosti) prispôbiť prijímacie konanie, formu skúšok, ľudskými zdrojmi pomôcť študentom počas štúdia, ochotu prejavilo 56% fakúlt.

Za súčasného stavu však funkcia koordinátora fakulty pre podporu študentov so zdravotným postihnutím nie je žiadnym spôsobom legislatívne ošetrená. Cieľom zainteresovaných je síce dosiahnuť legislatívne zakotvenie zriadenia podporných centier pre študentov so zdravotným postihnutím na každej fakulte, ako aj legislatívne upevniť postavenie koordinátora, perspektíva tohto kroku je však rok 2015. Pracovať ako koordinátor dnes značí predovšetkým byť advokátom študentov a dobrým manažérom, ktorý dokáže pomôcť pri hľadaní cesty ako zladíť potreby študentov a možnosti či požiadavky školy. Úloha koordinátora nemôže končiť pri prijímacom konaní, pretože z výborného uchádzača o štúdium, ktorý zvládne prispôbené prijímacie konanie, sa môže stať zlyhávajúci študent, pretože nie je schopný zvládnuť nároky štúdia za bežných podmienok. V súčasnosti nie je dostatočne legislatívne upravené nielen postavenie koordinátora, ale ani postavenie zdravotne postihnutých vysokoškolských študentov, a to ani v rámci legislatívny štátu (vysokoškolského zákona) ani v rámci platných dokumentov vysokých škôl (študijných poriadkov, štatútov VŠ). Skúsenosti niektorých študentov so zdravotným postihnutím (hoci naše skúsenosti hovoria o mimoriadnej ochote pomáhať týmto študentom na Fakulte humanitných vied) ukazujú, že študent so zdravotným postihnutím nemá rovnocenné podmienky na svoje štúdium a pri zvládaní ťažkostí je odkázaný na milosť a nemilosť fakulty, písanie žiadostí o výnimky, množstvo dobre mienených, ale subjektívne posudzovaných, a preto

nie nevyhnutne adekvátnych rozhodnutí zdravých o chorých a pod. Snahou skupiny ľudí zainteresovaných do riešenia tejto problematiky je preto postupne dosiahnuť:

- zakomponovanie potrieb študentov so zdravotným postihnutím do študijných a skúšobných poriadkov fakúlt, teda základných dokumentov, štatútov vzdelávacích inštitúcií;
- zmeny v Zákone o vysokých školách, ktoré by zabezpečili rovnaké podmienky pre vzdelanie študentov so zdravotným postihnutím. Znamená to napríklad presadiť zásadu, ba povinnosť vysokej školy vytvárať zodpovedajúce podmienky štúdia vzhľadom na špeciálne študijné potreby študentov so zdravotným postihnutím, pravda, bez znižovania výkonnostných nárokov. Takáto zmena v zákone však musí byť sprevádzaná ustanovením povinnosti štátu pridelovať zo štátneho rozpočtu dostatok prostriedkov na to, aby fakulta bola schopná tieto zodpovedajúce podmienky (bezbariérové prostredie, technické vybavenie, tlmočenie do znakového jazyka a pod.) zabezpečiť. Z tohto hľadiska je to úloha veľmi náročná a viazaná na iné ako len ochotu vysokých škôl podporovať študentov so zdravotným postihnutím na vlastných fakultách.

Na ideálne podmienky pre integráciu študentov so zdravotným postihnutím na vysokých školách budeme musieť na Slovensku čakať ešte asi dlho. Teší nás preto, že už v súčasnosti sa našlo toľko ochotných a zainteresovaných vysokoškolských učiteľov, ktorí sa tejto problematike bezplatne venujú. Vo vyspelých európskych krajinách je situácia priaznivejšia, ale ani tu nie je všade ideálna. Vo Fínsku má väčšina univerzít kontaktné osoby pre študentov so zdravotným postihnutím, úlohou ktorých je zabezpečiť prijímacie konanie (nároky sú totožné ako pre zdravých študentov), kontakt s učiteľmi a administratívou, formu skúšok, napomáhať pri odstraňovaní bariér pri aktuálnych požiadavkách. Existujú tu špeciálne smernice pre prácu s postihnutými študentmi v rámci formy skúšok, zabezpečení kompenzačnej techniky, tlmočenia a pod. V Nemecku vydala v roku 1982 Konferencia ministrov kultúry odporúčanie na zlepšenie podmienok vzdelávania študentov s postihnutím, z ktorého boli špecifikované povinnosti univerzít, napr.: poskytovať poradenstvo pre uchádzačov o štúdium, študujúcich i absolventov pri prechode do zamestnania, vydať zásady prispôsobenia foriem skúšok a štúdia, zabezpečiť bezbariérovosť, vydať opatrenia na sociálnu integráciu, vytvárať podmienky pre športové vyžitie, vytvoriť inštitúciu koordinátora, zriadiť poradenské centrum pre študentov so zdravotným postihnutím pri Nemeckom študentskom združení pre skvalitnenie informačných služieb a servisu. Prácu koordinátorov riadi Nemecká rektorská konferencia. Švédsky vysokoškolský zákon z roku 1993 poskytuje

vysokú autonómiu univerzitám v oblasti prijímacích skúšok i študijných programov, ale podľa nariadenia o VŠ je každá univerzita povinná brať do úvahy potreby študentov so zdravotným postihnutím a na zabezpečenie podmienok ich štúdia venovať každoročne 0,15% rozpočtu. Vláda vyčleňuje ďalšie prostriedky v prípade nedostatku financií na strane univerzít, je tu veľmi dobrá situácia ohľadne bezbariérovosti, každá univerzita je povinná mať minimálne jeden bezbariérový vchod. V Anglicku existuje špeciálna agentúra, tzv. Skill, ako Národná agentúra pre študentov so zdravotným postihnutím. Je to nezávislá organizácia, ktorá



L. Repaský: Peklo. Linoryt, 1997

zabezpečuje príležitosti pre ľudí s rôznym druhom zdravotného postihnutia, aby sa mohli rozvíjať v procese vyššieho vzdelávania. Členskú základňu agentúry tvoria pracovníci vysokých škôl, profesionálneho poradenstva, študenti s postihnutím. Jej cieľom je poskytnúť informačné služby jednotlivcom, vedie bezplatnú telefónnu linku dôvery, sústreďuje všetky informácie o typoch postihnutia a formách a možnostiach vzdelávania, úzko spolupracuje s vládou, snaží sa ovplyvniť legislatívu. V súčasnosti navrhuje (a predpokladá sa, že v priebehu dvoch rokov vstúpi do platnosti) novú legislatívu, ktorá dôsledne odstráni diskrimináciu osôb s postihnutím vo vzdelávacom procese. Podľa tohto návrhu zákona o špeciálnych vzdelávacích potrebách zdravotne postihnutých budú vzdelávacie inštitúcie povinné vykonávať zmeny súvisiace s prijímacím konaním, administratívou, formou skúšok, zmeny v obsahu vyučovania, usporiadaní vyučovania, zabezpečiť dodatočné konzultácie vyučovania, komunikačné a podporné služby, odstraňovať bariéry a pod.).

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

Metodické materiály projektu Stratégie zabezpečenia štúdia študentov s postihnutím na univerzite. Bratislava : Podporné centrum pre zrakovo postihnutých - UK, 1999-2001.

POŽÁR, L.: Školská integrácia a kvalita života postihnutých. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, 1999, č.3, s.195-201.

REPKOVÁ, K.: Potreby ľudí so zdravotným postihnutím. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, 1999, č.1, s.72-80.

REPKOVÁ, K. Sociálne aspekty školskej integrácie detí so zdravotným postihnutím. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, 1999, č.2, s.145-148.

UČEŇ, I.: Sociálna integrácia v hodnotení učiteľov základných a špeciálnych škôl. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 33, 1998, č.3, s.241-246.

**Summary:** The author deals with problems of creating suitable conditions for handicapped university students. She points out that universities do not offer conditions that would enable students to study effectively and she suggests a new function to be set up – a co-ordinator (helper) for handicapped students.

## VÝCHOVA ŽIAKA K ZODPOVEDNOSTI ZA SVOJE KONANIE, AKO CIEĽ HUMANISTICKEJ VÝCHOVY V DM

Viera Brhelová, Domov mládeže Turčianske Teplice

**Anotácia:** Hlavný princíp výchovného pôsobenia vychovávateľa. Neoddeliteľný cieľ humanistickej výchovy - naučiť dieťa niesť zodpovednosť za svoje konanie. Niektoré problémy a metódy výchovy k zodpovednosti.

**KLúčové slová:** žiak, vychovávateľ, osobnostný rozvoj, výchova, humanizácia, osobnosť, DM, zodpovednosť, právne vedenia

Som riaditeľka stredoškolského domova mládeže. 32 rokov pracujem s mladými ľuďmi v ich najzložitejšom období dospievania. Často konfrontujem svoje pocity, názory, hodnoty s ich vnímaním. Sedem rokov v praxi realizujem humanistickú výchovu a myslím si, že aj mojím pričinením v našom zariadení vypsalo mnoho kvalitných osobností. V týchto dňoch sa však zamýšľam nad hodnotou zodpovednosti v živote človeka, špeciálne v živote mladého človeka v období medzi 15 – 19. rokom života, ktorý prežíva v internátnom školskom zariadení. Kladiem si otázku, ako môžu jeho štvorročný pobyt v tomto zariadení čo najkvalitnejšie ovplyvniť jeho vychovávateľa. Spoločenské vnímanie týchto zariadení nie je najlepšie, čo nie je spravodlivé, pretože poznám mnohé z nich, ktoré ubytovaným žiakom poskytujú veľmi kvalitnú starostlivosť.

Humanistický prístup k žiakovi, ako je všeobecne známe, je orientovaný predovšetkým na jeho osobnostný rozvoj, na uspokojovanie jeho potrieb, záujmov. Stručne povedané: prospech dieťaťa (žiaka) je v centre pozornosti vychovávateľa a je hlavným princípom jeho výchovného pôsobenia.

Práve spomínaný princíp je pre mnohých vychovávateľov strašiacom, pretože sa obávajú (a niekedy vychádzajú aj z reálnej situácie), že takýto prístup k žiakovi uvoľní predovšetkým nežiaduce prvky v správaní mladého človeka (žiak sa stáva otvorenejší, sebavedomejší, kritickejší, jeho nároky a požiadavky stúpajú).

Áno, takáto situácia môže nastať. Nastane však vtedy, keď vychovávateľ žiakovi iba dáva a nebude od neho vyžadovať. Mám na mysli predovšetkým situácie, ktoré nastávajú najmä v začiatkových fázach prechodu od tradičného pedagogického prístupu vychovávateľa k žiakovi k humanistickému prístupu. V tejto fáze vychovávateľ, v snahe nebyť direktívny, sa stáva menej náročným a dôsledným, dokonca sa zdá, že sa obáva vyžadovať od žiaka plnenie určitých záväzných noriem. Žiak, samozrejme, z tejto situácie ťaží a vie ju dokonale využiť v svoj "prospech".

Podobnú fázu som prekonala aj ja, preto na základe praktických skúseností zdôrazňujem, že humanistická výchova žiaka vo voľnom čase musí byť orientovaná pre dobro

dieťaťa (pozri úvod príspevku), ale s **dôsledným vyžadovaním zodpovednosti dieťaťa za svoje konanie**. To znamená, že neoddeliteľnou súčasťou cieľov humanistickej výchovy je cieľ: **učiť žiaka niesť zodpovednosť za svoje konanie**. V praxi to znamená **učiť dieťa, že sloboda je zároveň veľká zodpovednosť**.

Tento cieľ patrí do hodnotovej sféry v živote človeka. Najmä preto je jeho plnenie nesmierne náročné a ak sa na tento proces pozeráme z uhla pohľadu stavu súčasnej spoločnosti, zdá sa byť dokonca nespĺniteľný.

Treba otvorene povedať, že viesť mladého človeka k zodpovednosti za svoje konanie v čase, keď eviduje fakty, že aj najvyšší verejní predstavitelia otvorene odmietajú niesť zodpovednosť za svoje viditeľne nezodpovedné konanie, keď sa denne stretávame s príkladmi porušovania zákonov a keď vidí, že porušiteľom sa NIČ nestane, je skutočne veľmi ťažká úloha. Argumenty typu, že zodpovednosť je morálna, vyznievajú pre žiaka naprázdno.

Náročnosť tejto úlohy, ale najmä spomínaná spoločenská klíma, odrádzajú veľkú skupinu vychovávateľov od dôslednejšej výchovy žiakov k zodpovednosti za svoje konanie. Často sa potom zodpovednosť od žiaka vyžaduje formálne a skôr direktívnym spôsobom, čo situáciu iba zhoršuje.

Takéto postoje mojich kolegov úplne chápem. Dovolím si však uviesť moje protiargumenty:

1. V práci so stredoškólakmi sa našťastie neustále presviedčam, že je ešte stále dosť rodín, ktoré zodpovednosť chápu ako všeludskú, stále platnú hodnotu a v tomto duchu vychovávajú aj svoje deti. Napríklad z tristo stredoškólakov v našom domove mládeže má problémy s touto hodnotou necelá tretina z nich. Treba však priznať, že ich počet neustále narastá. Tu vidím prvý dôvod, prečo výchovu k zodpovednosti rozvíjať.

Vychovávateľ pracujúci so žiakmi v čase mimo vyučovania má najlepšie možnosti na kvalitnú výchovu žiaka k zodpovednosti. Vychovávateľ v domove mládeže (ďalej iba DM) má podstatne väčší časový motivačný priestor pre takúto činnosť ako napr. učiteľ.

2. V rezorte školstva v domovoch mládeže je ubytovaných 13 842 študentov (štatistické údaje MŠ ST za rok 1998). Ak k tomuto počtu priradíme žiakov ubytovaných v domovoch mládeže v pôsobnosti iných rezortov, dostaneme mimoriadne zaujímavý počet mladých ľudí, ktorý si zaslúžia kvalitnú výchovu. Tu vidím druhý významný dôvod na realizáciu výchovy žiaka k zodpovednosti.

3. Účinnosť kvalitnej výchovy žiaka k zodpovednosti za svoje konanie v konečnom dôsledku prinesie osov pre celú spoločnosť. Som presvedčená, že výchova generácie, ktorá je schopná niesť zodpovednosť za svoje konanie, bude mať významný **dosah nielen na kvalitu morálky spoločnosti, ale významne ovplyvní aj rast kvality v ekonomickej oblasti** (napr. zodpovednosť za kvalitu výrobku, dodržanie zmluvy a pod.). Toto je tretí argument pre podporu kvalitnej výchovy žiaka k zodpovednosti.

Zostáva mi iba dúfať, že si tieto argumenty uvedomia aj zriaďovatelia či iní úradníci v štátnej správe a že konečne ocenia potrebnosť a náročnosť práce vychovávateľa a jeho **zrovnocnenie napr. s učiteľom**. Jeho spoločenský status, napriek rovnakému vzdelaniu s učiteľom, je mimoriadne nízky.

Proces výchovy žiaka k schopnosti niesť zodpovednosť za svoje konanie je proces dlhodobý a vyžaduje si veľkú dávku trpezlivosti vychovávateľa vo vzťahu k žiakovi.

### Osobnosť žiaka:

Pre osobnosť žiaka vo veku 15 – 18 rokov je typické správanie plné protirečení, vyplývajúce z procesu dospievania a hľadania seba samého. Od žiaka v tomto veku nemôžeme očakávať schopnosť absolútnej zodpovednosti, naopak, pre neho je príznačné, a to najmä medzi 15. – 17. rokom, že sa zodpovednosti skôr zbavuje. Úlohou vychovávateľa je upevňovať pozitívne návyky žiaka, alebo učiť ho osvojovať si ich. Prostredie DM má veľmi priaznivé podmienky na to, aby sa žiak učil a aj naučil zodpovednosti (svedčia o tom výsledky autorkinho prieskumu názorov žiakov ubytovaných v DM, v ktorom 52 % z opýtaných uviedlo, že počas pobytu v DM sa naučili byť zodpovednejšími).

**Problémy:** narastanie negatívneho spoločenského vplyvu pôsobí na osobnosť žiaka najmä v mimoriadne nízkej úrovni právneho vedomia, čo sa prejavuje predovšetkým fenoménom očakávania beztretnosti za porušenie platných pravidiel. Žiak, ktorý takto chápe život nechce prijať svoju časť zodpovednosti a život v spoločenstve chápe ako využívanie práv bez prevzatia zodpovednosti za chybný krok.

**Pomerne vážnym problémom je obyčajne aj rodina žiaka** (najmä rodiny, ktoré majú problémy s dodržiavaním noriem). Vo väčšine prípadov je práve ona zdrojom návykov žiaka. Reakcia rodiny býva v prípade problému ich dieťaťa (pri porušení noriem DM) spravidla bagatelizujúca, ironizujúca a spochybňujúca prácu vychovávateľa. Mnoho-

krát je snaha o hľadanie pomoci “zhora”. Tieto snahy som osobne zažila viackrát. Napríklad žiak len tak z “nudy” (tak to komentoval v následnom rozhovore) rozrezal kožené kreslo v hodnote asi 3 000 Sk. Otec syna sa do DM nedostavil ani na písomné vyzvanie a v telefonickom rozhovore sa ironicky spýtal, či jeho syn vari rezal Pálffyho kreslo; vzniknutú škodu odmietol uhradiť.

Vychovávateľ má v takejto situácii veľmi ťažkú úlohu, pretože podpora okolia (vzhľadom na súčasnú kultúru spoločnosti) je nízka, čo vo viacerých prípadoch vedie k tomu, že v budúcnosti bude radšej nedostatky žiaka prehliadať.

Na porovnanie uvediem príklad z jedného rakúskeho internátu. Žiak porušil pravidlo o návrate do internátu v určenú hodinu večer a zostal vonku do rána. Vedenie internátu si zavolovalo rodičov a ich verdikt znel: “syna si z DM zoberiete, pretože už za neho nenesieme zodpovednosť”. Rodičia rozhodnutie akceptovali. Predstavme si túto situáciu u nás: väčšina rodičov by začala okamžite hľadať cestičky, ako rozhodnutie DM spochybniť a obísť. Pri riešení takýchto problémov je však činiteľom vychovávateľ.

### Osobnosť vychovávateľa:

Za nevyhnutné považujem, aby vychovávateľ mal:

- **Vieru v hodnotu zodpovednosti**, aby pod tlakom spoločenského vývoja nepodľahol a tobôž nie pedagogickému pesimizmu. Musí sa zbaviť direktívnosti vo vzťahu k žiakovi, ale zároveň musí byť náročný vo vyžadovaní zodpovednosti od žiaka. Žiakovi musí vytvárať dostatok priestoru na jeho vedenie k zásadovému konaniu, k odolnosti voči negatívnym hodnotám, k možnostiam učiť sa byť zodpovedným.
- **Pozitívne myslenie** v tom, že prejavuje dôveru každému žiakovi a aj v prípade problému dá žiakovi šancu na neopakovanie chyby. Je schopný učiť žiaka sebahodnoteniu, poznávaniu jeho silných a slabých stránok, aby výsledkom jeho pôsobenia bola sebaúcta žiaka. Dosiahnutie tohto štádia, znamená, že žiak je schopný niesť zodpovednosť za svoje konanie, pretože ak má úctu k sebe, tak má úctu aj k dodržiavaniu platných pravidiel.
- **Kvalitnú úroveň komunikačných zručností**, umožňujúcich bezproblémovú komunikáciu so žiakom. Vychovávateľ musí zabezpečiť pokojnú atmosféru, v prípade problémov dať žiakovi dostatok času na obhajobu svojho konania. Vychovávateľ má vedieť racionálne argumentovať a klásť požiadavky na žiaka a pritom ovládať techniku asertivity.
- **Schopnosť dôsledného vyžadovania zodpovednosti od žiaka za jeho konanie**, čo sa prejavuje predovšetkým v **systematickom vedení** žiaka k dodržiavaniu platných pravidiel DM, najmä vnútorného poriadku DM.

Ďalšími krokmi dôslednosti vychovávateľa je **kontrola** dodržiavania pravidiel žiakom. V prípade porušenia **určil príslušný postih vždy**, keď sa porušenia dopustil, a aby tak **urobil v prípade každého žiaka**. Takýmto postupom žiaka učí zodpovednosti za svoje konanie. Naopak, výchovu žiaka k zodpovednosti zhoršuje ak vychovávateľ pracuje nesystematicky (plnenie povinností vyžaduje iba niekedy), chyby žiaka prehliada alebo ich rieši "podľa nálady", žiakov delí na obľúbených a neobľúbených a pod.

Kvalitu práce vychovávateľa pri výchove žiaka k zodpovednosti podmieňujú:

- jasné pravidlá v DM,
- dôslednosť celého pedagogického kolektívu,
- spolupráca s rodičmi,
- metódy výchovy k zodpovednosti.

### Jasné pravidlá v DM

Žiak má presne vedieť, čo sa od neho očakáva. Základnou vnútornou normou pre pravidlá života v DM je **vnútorný poriadok DM**. V tejto norme musí byť veľmi presne uvedené, čo žiak smie (práva), čo musí (povinnosti) a čo nesmie. Ďalej musí byť jasne formulované, čo sa stane v prípade porušenia daného pravidla (konkrétne postihy).

Aj najkvalitnejšie vypracovaný vnútorný poriadok nemá zmysel, ak jeho obsah žiak dobre nepozná. Možno aj **tu vznikajú zárodoky neskorších problémov v správaní žiaka**. Prax je totiž taká, že s vnútorným poriadkom im vychovávateľ prečíta v prvých dňoch pobytu v DM. Na žiaka sa zosype množstvo nových, v rýchlom slede prednesených informácií, ktoré nestačí ani vnímať, nieto si ich zapamätať a uvedomene dodržiavať.

Preto je v tejto fáze informovania žiaka potrebné venovať podstatne viac času (viac dní), to znamená, **o jednotlivých ustanoveniach hovoriť podrobne, názorne, prípadne s využitím zážitkových metód** (napr. dramatizácia, nahrávka skutočnej situácie v DM pod.). Vnútorný poriadok musí byť na mieste dostupným pre všetkých žiakov.

Zároveň je nevyhnutné, aby vnútorný poriadok **kvalitne ovládal samotný vychovávateľ**. Skutočnosť je taká, že väčšina vychovávateľov nemá tieto poznatky. (Poznáme kuriózne prípady, keď žiak ovládal pravidlá vnútorného poriadku lepšie ako vychovávateľ.) Výsledkom je, že vychovávateľ mnohokrát nevie, čo žiak sme, čo nesmie a aký postih mu môže udeliť – pri riešení problémov pôsobí bezradne. Ustanoveniami vnútorného poriadku sa začne zaoberať až vtedy, keď nevie, "kam z konopi". Tento stav je v podstate príčinou, že vychovávateľ **nevie byť dôsledný a nemá zručnosti na vedenie žiaka k zodpovednosti**.

### Dôslednosť celého pedagogického kolektívu

Úsilie vychovávateľa uplatňujúceho výchovu k zodpovednosti významne posilňuje, ak je úroveň dôslednosti vyrovnaná v celom pedagogickom kolektíve. To znamená,

že **všetci** vychovávateľa vyžadujú od všetkých žiakov **systematicky** plnenie pravidiel DM a v prípade zistenia ich porušenia postupujú v intenciách prijatých výchovných opatrení. Naopak, **rozdielna úroveň** dôslednosti vychovávateľov (je to nanešťastie pomerne bežný jav) znižuje účinnosť výchovy žiaka k zodpovednosti. Rozdielna náročnosť vychovávateľov spôsobuje aj rozdielnu úroveň výchovy k zodpovednosti v jednotlivých výchovných skupinách. Žiaci porovnávajú požiadavky jednotlivých vychovávateľov a nezriedka náročnejšiemu vychovávateľovi vytknú jeho zásadovosť. Menej náročný vychovávateľ sa teší u žiakov väčšej obľube (na stretnutiach po rokoch už majú žiaci opačný hodnotiaci názor). Za negatívny jav možno považovať aj uplatňovanie rozdielneho prístupu vychovávateľa k žiakom svojej výchovnej skupiny a k žiakovi z inej výchovnej skupiny.

Je samozrejmé, že v tejto oblasti nebude nikdy ideálny stav, nakoľko aj osobnosti vychovávateľov sú rôznorodé. Kvalitnú úroveň však možno dosiahnuť premyslenou riadiacou, motivačnou a sebazvedávaním vychovávateľov podporujúcou prácou riaditeľov DM alebo vedúcich vychovávateľov.

### Spolupráca s rodičmi žiaka

**Kvalitná spolupráca** vychovávateľa s rodičmi žiaka významnou mierou skvalitňuje celé výchovné pôsobenie na žiaka, zvlášť na jeho výchovu k zodpovednosti. Posilňujúce faktory tejto spolupráce sú:

- **Informácia rodičov o pravidlách života na DM.** - Ideálne je, ak rodič dostane výtláčok vnútorného poriadku na prvom stretnutí pri príchode žiakov do DM, čo je však finančne dosť nákladné. Úspornejším riešením je vypracovanie výberu podstatných práv, povinností, ako aj postupné oboznamovanie pri ich porušení žiakom, alebo výber v praxi najproblematickejších práv a povinností.

- **Členstvo rodičov v samosprávnom orgáne DM.** - Vyjadrenie sa rodičov ku všetkým aktuálnym otázkam, vypracovaniu vnútorných noriem, riešeniu výchovných problémov so žiakmi, čerpaniu finančných prostriedkov, koncepcii výchovno-vzdelávacej práce DM a pod., posilňuje výchovu žiaka k zodpovednosti. Rodičia môžu takto nahliadnuť do vnútorného života DM, do rôznorodosti problémov výchovy ich detí. V prípade realizácie humanistického modelu výchovy pochopia, že dôsledná výchova žiaka k zodpovednosti za svoje konanie je v prospech osobnosti žiaka, ich dieťaťa. V takomto prípade je ich podpora a ochota na spoluprácu veľmi dobrá.

- **Pružná informovanosť rodiča o žiakovi.** - Ide o činnosť, ktorá je pre vychovávateľa náročná na čas, ale je rozhodujúcim faktorom pri kvalitnej výchove žiaka k zodpovednosti. V podstate ide o to, že vychovávateľ aj drobné problémy rieši s rodičom, aby rodič pochopil, že vycho-



vávateľovi nejde o "žalovanie", ale že má snahu poradiť sa s ním a predovšetkým pomôcť jeho dieťaťu. Pre mnohých vychovávateľov je brzdiacim faktorom takejto spolupráce obava, že rodič bude hodnotiť jeho úsilie ako neschopnosť samostatne riešiť problémy žiaka. Moja skúsenosť je, že veľká väčšina rodičov, naopak, úsilie vychovávateľa oceňuje a získava presvedčenie o kvalite starostlivosti o svoje dieťa. Rodič potom účinnejšie podporuje snahu vychovávateľa pri výchove žiaka k zodpovednosti. Vzájomné pôsobenie na žiaka podstatne skvalitňuje, ak vychovávateľ oznamuje rodičovi nielen problémy žiaka, ale aj **jeho úspechy**.

### Metódy výchovy k zodpovednosti žiaka

Na základe vlastnej skúsenosti uvádzam metódy, ktoré môžu byť využité pri výchove žiaka k zodpovednosti za svoje konanie.

- Náročnosť pri využívaní plnenia povinností žiakom
- Motivačný hodnotiaci rozhovor
- Analýza silných a slabých stránok žiaka
- Komunita žiakov majúcich problémy so zodpovednosťou
- Stanovenie povinnej účasti žiaka na určenej VVČ

**Náročnosť vyžadovania plnenia povinností žiakom.** - Ide o základnú metódu pri výchove žiaka k zodpovednosti. Význam metódy je v tom, že uplatňovaním náročnosti je žiak systematicky vedený k tomu, aby bol schopný dodržiavať dané pravidlá a zároveň sa učí byť schopný niesť zodpovednosť za svoje konanie. Pri tejto metóde je dôležité, aby bol žiak kvalitne informovaný o tom, čo sa od neho vyžaduje, aby bol poverený úlohami, ktoré je **schopný zvládnuť**. Stanovená úloha by mala mať pre žiaka zmysel, prípadne ho osobne rozvíjať. Metóda náročnosti má účinnosť vtedy, ak ju vychovávateľ spojí s **dôslednosťou**, to znamená, že je náročný na všetkých žiakov a v každej situácii.

**Motivačný hodnotiaci rozhovor.** - Je mimoriadne osvedčenou metódou. Jej cieľom je hodnotenie žiaka, ktoré ho motivuje k **pozitívnej zmene** v jeho správaní. V rámci tejto metódy sa priamo uplatňuje metóda **analýzy silných a slabých stránok osobnosti žiaka**. To znamená, že vychovávateľ sa na motivačný hodnotiaci rozhovor pripravuje dlhšie (pozoruje správanie žiaka, robí si písomne záznamy o jeho správaní). Rozhovor uplatňuje v prípade narastania problémov v správaní sa žiaka, alebo pri pravidelnom koncoročnom hodnotení osobnosti žiaka. Pri rozhovore odporúčam, aby najskôr dostal priestor žiak, aby sa sám ohodnotil. To znamená, že by mal vedieť pomenovať svoje silné aj slabé stránky. Sebahodnotenie žiaka sa potom konfrontuje s hodnotením osobnosti žiaka vychováva-

teľom. Vychovávateľove hodnotenie má vychádzať najskôr z pozitívneho hodnotenia žiaka, jeho silných stránok, až potom má prejsť k jeho slabým stránkam. Rozhovor sa stáva pre žiaka motivačným v okamihu, ak spolu s vychovávateľom dospeje k rovnakému názoru pri pomenovaní svojich slabých stránok, teda žiak prijme kritické hodnotenie svojej osobnosti a chce spolu s vychovávateľom hľadať cestu na zlepšenie kvality svojho správania.

**Komunita žiakov majúcich problémy so zodpovednosťou.** - Je to metóda aktívneho počúvania žiakov, založenej na skupinovej práci so žiakmi, ktorí majú dlhodobé problémy s dodržiavaním noriem DM či s plnením iných povinností. V praxi to znamená, že žiak, ktorý má uvedené problémy, je povinný zúčastňovať sa stretnutí komunity. Cieľom stretnutí je, aby sa naučil otvorene pomenovať svoje problémy, prípadne uviedol príčiny, ktoré mu bránia rešpektovať napr. poriadok DM a správať sa zodpovedne. Úlohou vychovávateľa vedúceho komunity je aktívne počúvať žiaka a v rámci možností DM "mu určiť terapiu" ušitú presne na jeho problémy. Jednou z nich je **stanovenie povinnej účasti žiaka na určenej výchovno-vzdelávacej činnosti** (ďalej iba VVČ). Táto metóda je praktickým výsledkom stretnutí žiaka v komunite. Jej predpokladom je, že vychovávateľ spolu so žiakom diagnostikuje hlavné príčiny jeho zlyhania. V prípade, že problémy žiaka by konkrétna činnosť mohla zmierniť, prípadne odstrániť, bude mu táto VVČ určená ako činnosť, ktorú je povinný vykonávať (napr. sociálne hry, dramatizácia, hodnotové dialógy, poverenie starostlivosti o spolužiaka, udelenie špeciálnej úlohy a pod.)

Povinná účasť žiaka na VVČ je možno v rozpore s deklarovaným princípom dobrovoľnosti vo VVČ, ale v tomto prípade ide o žiaka, ktorý sa s najväčšou pravdepodobnosťou kvalitnej VVČ vyhýba, čo vedie k nevhodnému využívaniu voľného času. Preto v záujme kvalitného rozvoja jeho osobnosti má takýto prístup svoje opodstatnenie, nakoľko v konečnom dôsledku smeruje k prospechu žiaka. A to je predsa aj hlavný cieľ humanistickej výchovy.

Som presvedčená, že realizácia kvalitnej výchovy žiaka k zodpovednosti za svoje konanie je jednou z hlavných ciest k výchove kvalitnej osobnosti, ale predovšetkým je to cesta ozdravovania spoločenskej klímy. Je to cesta ku kvalitnejšiemu životu nás všetkých.

### Potreba

*V prírode si pochodiť,  
prichádza dnes do módy.  
Programovať prichodí  
myšlienkové pochody.*

*J. Bily*

**Summary:** *The author stresses the importance of teaching children to be responsible for their own acting. She presents several problems from her own experience and points out methods she currently uses.*

## PREFERENTNE FORMATÍVNY PROCES VÝUČBY V MATERSKEJ ŠKOLE

Dušan Kostrub, Metodické centrum Bratislava

*Dokončenie*

Pozdvihnutie optiky pedagogického, kurikulárneho plánovania a projektovania znamená predovšetkým akceptovať fakt, že aj v materskej škole pedagogické navrhovanie (kurikulárne inžinierstvo) a príslušná didaktika sa nachádza v potrebných elementoch racionality, predpokladania, vedomého rozhodovania a metodologickej kontroly.

Každá **pedagogicko-didaktická aktivita**<sup>1</sup> (realizovaná sedením) musí akceptovať a spájať v sebe nasledujúce požiadavky:

• **Význam pre dieťa i pre celú skupinu.** - Každá pedagogicko-didaktická aktivita sa realizuje pre niečo konkrétne (téma/obsah + cieľ) a ukončí sa vtedy, keď bude tento význam subjektami interpretovaný, pochopený. Tu je potrebné vyhnúť sa nežiaducemu symptómu, ktorý by mohol mať priliehavý názov "didaktický despotizmus", čo znamená: robiť všetko pre dieťa, ale bez dieťaťa. Každá pedagogicko-didaktická aktivita musí mať svoje komponenty, vďaka ktorým možno hovoriť o jej pedagogicko-didaktickej hodnote.

• **Dostatočná mobilizácia vnútornej energie dieťaťa (vlastnej, vnútornej, pre dieťa podstatnej motívácie). Jej obsah musí byť operacionalizovaný.** - To sa však nezakladá na tom, aby sa v triede realizoval proces výučby spočívajúci v tom "čo chcú deti" a nič viac. Detský záujem a potreby sú prvoradé, ale tento záujem a potreby sú v procese výučby v materskej škole chápané na kvalitatívne vyššej úrovni, a to ako **edukačný záujem a edukačné potreby** (dieťa má učiteľom podporovaný záujem poznávať, učiť sa a rozvíjať - prirodzene prostredníctvom hier a hrových aktivít). Deti predškolského veku sa vedú motivovať do činností, pokiaľ je téma pre ne zaujímavá, obohacujúca (poskytujúca buď nový pohľad na (pre ne) známu vec, alebo poskytujúca nové informácie a pod.) a predovšetkým, keď je ponúkaná prostredníctvom poukázania na atraktivnosť jej priblíženia a možnosti jej spracovania. Materská škola (ako každá iná škola) musí deťom ponúkať aktivity navrhované vyslovene na **rozširovanie**

**a skvalitňovanie skúseností dieťaťa v jednotlivých oblastiach** a konzekventne rozšíriť **potencionálne zóny edukačného záujmu** pre ne.

Skutočné začlenenie dieťaťa do tematicky nových alebo inak spracovávaných pedagogicko-didaktických aktivít môže počítat' s efektom rozšírenia zón edukačného záujmu dieťaťa smerom do nových blízkych oblastí. Úspechy v získaní úsilia o poznanie u detí budú rozhodujúco prispievať k rozvoju niektorých základných edukačných cieľov, ako sú napríklad: túžba poznávať, schopnosť napredovať v poznaní, podporovanie uvažovania, perspektívnych kapacít učiť sa samostatne a pod.

• **Vlastnenie neodmysliteľnej kapacity na mobilizovanie potenciálnych zmysluplných informácií pre deti (jej obsah musí približovať mechanizmy okolitej reality).** - Bude nevyhnutné *zvažovať oblasti skúsenosti a detských koncepcií, interpretácií javov*, ktoré deti prezentujú a interpretujú. Pedagogicko-didaktická aktivita bude musieť byť navrhnutá takým spôsobom, ktorý zabezpečí potrebné kognitívne (a iné) premostenie z dôvodu, aby dieťa mohlo prepájať novú mobilizovanú informáciu s predchádzajúcimi konceptuálnymi štruktúrami (skúsenosťami a preukázateľnými poznatkami). V rozsahu, v ktorom sa táto požiadavka dosiahne, pedagogicko-didaktická aktivita bude prinášať veľký potenciál (vzhľadom na ciele a úroveň).

• **Prihliadanie na rozmanité rozvojové a učebné možnosti (pluralita, transversalita, globalita).** - Každá trieda je odlišná vo svojej štruktúre a fungovaní. To predpokladá *zvažovať, že vyššie uvedené požiadavky - potreby poskytujú informáciu o tom, ako realizovať pedagogicko-didaktické aktivity tak, aby neboli strnulé, neohybné - rigidne ako zamestnanie. Zároveň je potrebné uvedomovať si skutočnosť, že existujú alternatívy pre rozmanité situácie, ako aj aspekty bez bližšieho určenia pri rozhodovaní sa v každom konkrétnom učebnom a rozvojovom kontexte. Každá pedagogicko-didaktická aktivita musí byť*

<sup>1</sup> Komponenty pedagogicko-didaktickej aktivity:

- formatívne (a ostatné) ciele,
- motivačná stratégia,
- komunikatívne situácie,
- situácie experimentovania;
- rozvojová (primárna integračná) aktivita,
- formalizovanie, reprezentovanie a symbolizovanie skúseností,
- sekundárne integračné aktivity,
- indikátory hodnotiaceho (participačného) pozorovania.

Každá didaktická aktivita realizovaná akoukoľvek formou, stratégiou musí obsahovať uvedené súčasti. V materskej škole je a musí byť každá činnosť **cieľovo orientovaná**. Ak hovoríme

o materskej škole ako o škole zodpovedajúcej edukačným potrebám a záujmom dieťaťa, nemožno obísť túto požiadavku. Nie je totiž možné konať bezcieľne. Je nevyhnutné však zároveň vidieť a chápať rozdiel medzi skutočnými cieľmi a úlohami, ktoré môžu zavádzajúco pôsobiť ako náhrady cieľov. Inavonok "spontánna" hra dieťaťa má svoje presne vymedzené požiadavky, ktoré sú stanovené. Tie dieťa spravidla nezaujímajú, avšak pre učiteľa materskej školy je ich uplatňovanie profesionálnou povinnosťou. Ten hľadá možnosti ako **nepriamo, ale zámerne zo "spontánnej hry vytvoriť hru, ktorá má svoju pedagogicko-didaktickú hodnotu**. Tak sa mení "spontánna" hra dieťaťa na hru edukačne plnovýznamovú v materskej škole, v jej pedagogicko-didaktických aktivitách.

navrhnutá a realizovaná tak, aby zapájala, podnecovala a stimulovala rozvoj všetkých kapacít dieťaťa a rozširovala jeho kompetencie.

• **Zvyšovanie bohatosti vnútorných štruktúr plne koherentného (vnútorne prepojeného) rozvoja s perspektívou zmysluplného interaktívneho učenia sa, ktoré postuluje “Organizácia podporujúca preferentne formatívny proces výučby”.** - Aktivita je jednou procesom výučby. Vo svojom rozvoji musí ponúkať



L. Repaský: *Blaženost*. Linoryt, 1997

dieťaťu možnosť organizovať si svoje myšlienky vzhľadom na konkrétnu plánovanú, projektovanú tému a overovať poznávacie i učebné stratégie ešte pred uskutočňovaním vlastnej činnosti dieťaťa. Z druhej strany musí stimulovať prepájanie predchádzajúcich koncepcií, ktoré dieťa má a prezentuje, s novou informáciou s cieľom získať pokroky v uvedených koncepciách dieťaťa, a to uľahčovaním procesu “komunikovania vlastných významov” (komunikovať vlastný názor/myšlienku (subjektívita) a mať s niekým ten istý alebo podobný názor (objektívita) pochádzajúcich z interpersonálnej interakcie v triede.

• **Predvídanie - akceptovanie časového rytmu rozvoja prispôbeného požiadavkám skutočného a zmysluplného učenia sa.** - Ide o veľmi dôležitú podmienku, ktorú učiteľ materskej školy uvádza do základného aspektu: **časová a tematická/obsahová postupnosť** pedagogicko-didaktických aktivít. Návrh(ovanie) každej z pedagogicko-didaktických aktivít musí zahrňovať vlastné, prislúchajúce ciele (vychádzajúce z cieľov definovaných v pedagogickom, kurikulumnom projekte), možné a požadované obsahy (viažuce sa na tému/obsah a ciele) a ostatné kurikulumne elementy tak, ako aj internú organizáciu, ktorá uľahčuje dosiahnutie zmysluplnosti učenia sa s nasledovnými faktormi:

- edukačné záujmy a edukačné potreby detí,

- pedagogicko-didaktické aktivity, ktoré boli organizované doteraz a hodnotenie výsledkov z nich získaných,

- potreba rozbiť monotónnosť uskutočňovaním pedagogicko-didaktických aktivít rozmanitého charakteru,

- prijatie perspektívy postupnosti vo forme špirály, ktorá zachytáva kauzálne vzťahy (medzi príčinou a účinkom/dôsledkom), finálne vzťahy (medzi účelom a prostriedkom), kondicionálne vzťahy (medzi faktickými danosťami a hypotetickými možnosťami). Táto špirála umožňuje progresívne zlepšovanie učenia sa prostredníctvom vlastného využitia v rozmanitých situáciách i kontextoch a vo vzťahu s oblasťami rozličných skúseností (či konceptov) je práve to, čo bude uľahčovať produkciu učenia sa,

- vedieť sa orientovať a neustále pri navrhovaní vychádzať zo schémy “Kurikulárne inžinierstvo v podmienkach materských škôl”.

Didaktické princípy pre učiteľa v preferentne formatívnom procese výučby v materskej škole:

• Obaja učelia na triede majú zabezpečovať a nie blokať akcie - činy detí vo vzťahu na vyššie uvedené body.

• Obaja učelia na triede musia uskutočňovať svoje vyučovanie tak, aby (na) pomáhali deťom konať - pôsobiť v zmysle vyššie uvedených bodov.

• Hlavnou aktivitou triedy má byť **dialóg** vedený všetkými zúčastnenými subjektami triedy.

• Učiteľ i deti musia chrániť **divergenciu uhlov pohľadu** všetkých zúčastnených subjektov.

• Kritérium, ktoré vplýva na konanie učiteľa je/musí byť **procesuálna neutralita** (učiteľ zbytočne nerozpráva, nie je jediným nositeľom poznania v triede, rozpráva viacmenej za využitia otázok stimulujúcich myslenie detí - ide o kladenie otvorených otázok).

• Učelia majú **zodpovednosť** za udržiavanie a zvyšovanie **kvality**, zvyšovanie úrovne učebných prostriedkov, za plánovanie kritérií rozvíjania kritického myslenia pri zvažovaní rozličných uhlov pohľadu, to znamená.:

a) ako daný problém vníma a chápe každý zo zúčastnených,

b) ako ho bude riešiť každý zo zúčastnených,

c) ako ho budeme riešiť spolu.

Učiteľ triedy uplatňujúci organizáciu podporujúcu preferentne formatívny proces výučby vie, že sa od neho očakáva, aby predovšetkým:

• (na)pomáhal návrhmi, ktoré predpokladajú obohacovanie detí a otvorenie sa podnetnému okoliu, neustále podnecoval iniciatívu dieťaťa a prijatie vlastnej zodpovednosti zo strany detí,

• nepriamo, ale zámerne zasahoval do skupinových i individuálnych aktivít bez predkladania hotového výsledku, a tak umožňoval a zabezpečoval, aby skupina (či jednotliviec) určitý učebný problém (vy)riešila sama, a to za učiteľovho priebežného podporovania možných ciest a procesov, ktoré by mohli zabrániť vzniku blokových situácií,

• (na)pomáhal vo vyjadrovaní a štruktúrovaní osobných myšlienok (koncepcií - predstáv, ktoré dieťa prezentuje) tak, ako aj pri ochrane “slabých” miest (toho, v čom má dieťa

nedostatky) alebo možných protirečení,

- priamo alebo nepriamo (čo závisí od charakteru učebnej situácie) disponoval vkladom do hry potrebnou informáciou v každom momente tvorby poznania,

- analyzoval štádium individuálnej i skupinovej motivácie a (ak je potrebné) zasahoval obnovovaním vnútornej vlastnej motivácie jednotlivých detí alebo navrhovaním potrebných zmien na eliminovanie demotivujúcich okolností, ktoré by mohli mať svoj zhoršujúci vplyv na kvalitu motivácie,

- získaval potrebné informácie, ktoré zvažuje z dôvodu správneho interpretovania toho, čo sa uskutočňuje v triede a z dôvodu poskytovania zmien, ktoré sa preukazujú, ako potrebné.

Na záver ešte otázky, ktoré si učiteľ materskej školy kladie ako prvé:

- **Aké sú deti v triede, v ktorej vyučujem?** - otázka smerujúca k problematike obrazu (presnejšie aktuálnej úrovne) *identity*, *autonómie* i *kompetencií*, a tiež jednotlivých oblastí rozvoja každého dieťaťa.

- **Čím a ako konkrétne môžem pomôcť, aby pedagogicko-didaktické aktivity, ktoré budú deti realizovať, boli koncipované na báze zmysluplnosti a maximálnej (možnej) efektivity pre každé jedno dieťa, ale zároveň pre celú skupinu?** Otázka zaoberajúca sa *obsahom*, *zameranosťou* a *vplyvom* pedagogicko-didaktických aktivít. Riešenie tejto otázky v sebe zahŕňa požia-

davky a podmienky zámerného rozvoja dieťaťa, jeho potreby/práva a špecifiká jeho osobnosti. Dieťa je však členom určitej skupiny (kolektívu triedy), a tým sa podieľa na vytváraní dynamiky tejto skupiny, ktorú učiteľ využíva pri uskutočňovaní svojich pedagogicko-didaktických zámerov.

- **Ako môžem s kapacitami a limitmi, ktoré mám, pomôcť deťom efektívne sa rozvíjať?** Otázka provokujúca pedagogické myslenie učiteľa, ktorá obsahuje elementy ako napr.: *priestor*, *čas*, *učebný obsah*, *edukačné ciele*, *podmienky*, *prostriedky*, *stratégie*, *techniky*, *učebné procesy detí*, *učebné a kognitívne štýly*, *detské chápanie sveta*, *organizácia a pod.*

K zodpovedaniu týchto otázok môže prispieť aj tu predkladaná teória. Ak teóriu využívame pozorne, pomôže nám dozvedieť sa detaily o špecifikách detí predškolského veku, ale predovšetkým nám pomôže pri konštruovaní **učiteľovej subjektívnej teórie**, čo sa priamo odrazí napr. pri vypracovávaní hodnotných plánov i projektov zameraných na rôzne pedagogicko-didaktické aktivity, a tak potom, v praktickom profile, dosiahnuť maximálny efekt v komplexnom rozvoji detí. **Autoanalýza vlastnej poznávacej pozície učiteľa a jeho pedagogického konania je samozrejme prijímaným nevyhnutným predpokladom efektívneho pedagogického prístupu a bádateľskej práce s dieťaťom na rozvoji jeho poznania.**

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BRUCEOVÁ, T.: *Helping Young Children To Play*. London : Hodder and Stoughton, 1996.

DOSTÁL, M. A. - OPRAVILOVÁ, E.: *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha : SPN, 1985.

KIKUŠOVÁ, S. - KOSTRUB, D.: *Efektívne učenie sa dieťaťa v materskej škole. Deti a učiteľ - tvorcovia subjektívnej kultúry - reality*. In: Zborník z konferencie "Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní". Bratislava : Iuventa, 1999. (v tlači)

KOSTRUB, D.: *Nový pohľad na materskú školu cez prizmu pedagogického konštruktivismu*. In: *Predškolská výchova*, 52, 1997/1998, č.5, s. 6-9.

PUPALA, B. - KIKUŠOVÁ, S.: *Spojitosť či nespojitosť predškolskej a počiatočnej školskej výchovy*. In: *Pedagogická revue*, 47, 1995, č. 7/8, s. 15-24.

**Summary:** *The article presents theoretical basis of creating preferably formative process of teaching and learning in a kinder-garden. The author presents didactic activities as a characteristic indicator of such a process.*

## METÓDY VÝKLADOVEJ INTERPRETÁCIE VÝTVARNÉHO DIELA

Stanislav Tropp, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

**Anotácia:** *Problematika výchovy umením a interpretácie umeleckého diela. Esteticko-výchovné predmety a výtvarná výchova, učia dieťa osvojovať si skutočnosť metódami umenia. Kultivujú, rozvíjajú najmä afektívnu zložku osobnosti.*

**Kľúčové slová:** *interpretácia výtvarného diela, výkladová - exegetická interpretácia, vizuálna - realizačná interpretácia*

Umenie nemá význam len pre spoločnosť ako celok, ale svojou vnútornou duchovnou a filozofickou dimenziou je dôležité v živote každého jednotlivca. Umenie samo osebe prispieva k hlbšiemu sebazoznaniu a pomáha mnohstranne rozvíjať zmyslovo-emocionálnu stránku osobnosti, formovať intelektuálne dispozície a morálne postoje. Poznávanie a porozumenie umenia alebo umeleckého diela

svojím pôsobením na emocionálnu a racionálnu stránku osobnosti pomáha riešiť životné situácie a postoje, vytvára predpoklady medziľudskej komunikácie, vstupuje a zasahuje svojimi hodnotami do všadeprítomnej vizuálnej komunikácie a životného prostredia.

Výtvarné umenie tvorí dominantnú bázu cieľov a obsahu väčšiny koncepcií výtvarnej a estetickéj výchovy.

Popri zameraní na výtvarné činnosti je vo väčšine výchovných koncepcií vymedzený priestor pre výtvarné umenie. Podobne ako nie je jediným cieľom výtvarná tvorba, tak aj umenie je hlavne prostriedkom výchovnej kultivácie. Orientácia na umenie sa vo svojom obsahu sústreďuje na výber umelcov, diel a faktov z dejín umenia, ktoré majú poskytovať informácie nielen pre racionálne pochopenie, ale samozrejme aj na emocionálne precit'ovanie umenia.

Pri uvažovaní o možnostiach práce s výtvarným dielom je nutné primárnu pozornosť orientovať práve na **výber a použitie vhodných metód interpretácie umeleckého diela**.

### Interpretácia umeleckého diela

Interpretácia završuje estetický zážitok z recepcie umeleckého diela. Spája celkový zážitok z procesu vnímania a súhrn predstáv, ktoré v nás vyvoláva percepcia umeleckého diela. Vďaka asociačnej schopnosti psychiky a spoločnej znakovkej zásobe - asociačnému fondu - vieme usporiadať a význam znakov identifikovať, dokážeme spájať ich obsah. Do tohto celku vstupujú pocity, vnemy a predstavy, ktoré v nás výtvarné dielo asociuje. Zrakové vnímanie umeleckého diela vyvoláva nielen vizuálne, ale aj haptické, sluchové a čuchové predstavy.

Z hľadiska teórie umenia je interpretácia vyvrcholením recepcie umeleckého diela a chápeme ju ako kvalitatívny, vo verbálnom jazyku sformulovaný výklad, vysvetlenie, postihnutie vzťahov, podmienok a spôsobu existencie diela. Teória interpretácie hľadá, overuje a používa súbor metód a prostriedkov na vysvetľovanie a objasňovanie výtvarného diela. Výsledkom je výklad vizuálneho jazyka verbálnym jazykom, teda intersemiotický preklad informácie.

Š. Gero takto približuje vzťah recepcie a interpretácie: "Aby sa takáto plnohodnotná recepcia mohla uskutočniť, je potrebná vo väčšine prípadov **interpretácia - verbálny, slovesný výklad diela**. Existujú samozrejme diela, ktoré stačí vizuálne vnímať, prípadne stotožniť sa s nimi, ako napr. pri krajinomalbe alebo portrétoch, alebo vstúpiť do nich ako pri rôznych formách akčného umenia, napr. happeningoch, kde sa divák ocitá v strede umeleckého diania. Tieto diela nepotrebujú verbalizovanú podobu interpretácie na to, aby sme do nich "vstúpili", lebo v týchto prípadoch prebieha interpretácia v podvedomí ľudskej psychiky súčasne s vnímaním alebo prežívaním diela. Je ťažko určiť, ktoré výtvarné dielo, pre ktorého príjemcu má takýto charakter. Závisí to od skúsenostného a vzdelanostného komplexu príjemcu, ale aj momentálneho psychického naladenia." (Gero, Tropp, 1999. s. 8)

Z pozície použitého jazyka interpretácie môžeme vydeliť **interpretáciu výkladovú** (používajúcu verbálny jazyk) a **interpretáciu vizuálnu** (narábajúcu s výtvarným jazykom). V rovine verbálneho ako aj vizuálneho jazyka nejde len o akt reprodukovania alebo prekladu vecných informácií obsiahnutých v diele. Každý proces interpretácie spája kreativitu nutnú na jeho naplnenie. **Výkladovú**

**interpretáciu** nazývame **interpretáciou exegetickou**. Interpretácia na základe vecných informácií skúma, vysvetľuje a objasňuje výtvarné dielo. Je univerzálnym procesom skúmania a vysvetľovania skutočnosti cez prizmu spoločenských noriem a hodnôt. Interpretáciu preto označujeme termínom **exegetická interpretácia** (exegetický-vysvetľovací, vykladací). Exegetická interpretácia je verbálny, slovesný výklad diela. Exegetická interpretácia je vlastne metódou vysvetľovania. Interpretácie narábajúce so špecifickým jazykom umenia označujeme ako **interpretácie realizačné** alebo **stvárnajúce**. **Vizuálna interpretácia** používajúca výtvarný jazyk, patrí medzi umením širšie vymedzené interpretácie realizačné.

### Interpretácia z hľadiska teórie modelov

Komplexný pohľad na interpretáciu podáva teória modelov. Veľmi dôležitá vlastnosť modelu je, že zastupuje objekt reality, ktorý buď nemôže byť fyzicky prítomný, alebo nie je dostupný či ešte hotový, existuje len v projektoch. Výtvarné dielo je vlastne tiež takýto model. V tomto zmysle každé výtvarné dielo je model, či už nahradzuje objektívnu, alebo subjektívnu realitu. Výtvarné dielo môže byť materiálne realizované ako artefakt, ale môže ísť aj o intelektuálny koncept. V každom prípade príjemca vstupuje do modelovej situácie, t. j. do inej reality, ktorá nie je totožná so skutočným svetom.

Chápanie výtvarného diela ako modelu posúva proces recepcie smerom k interpretácii, pretože najčastejšou operáciou používanou v súvislosti s prezentáciou modelov je ich interpretácia. Príjemca interpretuje to, čo model poskytuje sám osebe. Interpretácia si všima rôzne súvislosti, vlastnosti a náležitosti modelu, ktoré sa dajú zoradiť do niekoľkých základných blokov či zložiek:

**1. Obsah** - ideová stránka diela. Tvoria ho tie vlastnosti diela, ktoré vypovedajú o skutočnosti, ktorú má dielo reprezentovať. Ak umelecké dielo nemá obsah, potom nemá charakter modelu. Samozrejme, chápanie obsahu musí byť v tom najširšom slova zmysle. Na obsah diela sa pýtame funktorom "čo?": čo dielo oznamuje, o čom vypovedá, aké príbehy sa skrývajú za dielom, či aké asociácie vyvoláva u príjemcu. Zložky obsahu modelu tvorí námet, význam, zmysel, výraz. **Námet** vystihuje javovú stránku výseku reality, ktorého sa dotýka obsah modelu. Popri výraze námet sa používa aj výraz téma.

**Význam** objasňuje dôvody vzniku a existencie modelu. Vystihuje podstatné stránky výseku reality.

**Zmysel** určitého modelu vyjadruje vnútornú logiku systému a jeho systémotvornú povahu.

**Výraz** je obrazom vlastností prostredia, ktoré vstupujú do modelu, do jeho povahy, obsahu, štruktúry, jeho podstatných vlastností. Výraz je priemetom vonkajších kontextov do modelu. V tomto zmysle je každý model výrazom doby, slohových tendencií, tradície, aktuálneho stavu a diania v kultúre.

**2. Forma** - výtvarná stránka diela. Je to spôsob vytvorenia diela, spôsob vyjadrenia a fixovania obsahu. K forme

modelu poukazuje použitie funktoru "ako?": ako je model vyhotovený, usporiadaný. Pri umeleckých modeloch sa dá hovoriť v tejto súvislosti aj o dimenzii krásne - škaredé. Zložky formy modelu tvoria reč - konceptuálny systém, jazyk, architektúra - tektonika a usporiadanie, štýl, na poznávaciu funkciu a forma na estetickú funkciu.



L. Repaský: Ex libris P. Dubivský. Linoryt, 2000

**3. Funkcie** - spoločenská stránka diela. Sú to úlohy, ktoré dielo plní počas svojej existencie, vymedzujú ich kompetencie. Mieru funkčnosti umeleckého diela určuje kategória užitočnosti (pre príjemcu), resp. neužitočnosti. Na funkcie diela sa pýtame funktoormi: za akým účelom? s akým cieľom komu slúži?

**4. História** - vývojová stránka diela. Je všetko to, čo sa týka genézy diela, jeho vývoja, existencie a zániku. Na históriu diela a jeho čiastkové aspekty a momenty sa pýtame funktoormi: kto? (je autorom), kedy? (vzniklo, zmenilo zmysel, svoje poslanie, skončilo svoju existenciu), kde? (vzniklo, pôsobilo). (Khol, s. 61-77)

Pretože teória modelov spája všetky významové vrstvy a dokáže podať najkomplexnejší pohľad na umelecké dielo, považuje ju Š. Gero (1998, s. 17) za základ štúdia interpretačných procesov na vysokých školách s pedagogickým zameraním a odtiaľ sa odvíjajú možnosti jej uplatnenie pri práci s umeleckým dielom na nižších stupňoch škôl. Pri zdôvodnení oceňuje jej systémovosť a zároveň jednoduchosť a zrozumiteľnosť.

### Interpretácia z pozície pragmatickej estetiky

Hans Belting spochybnuje interpretáciu umeleckého

diela z pozície dejín estetického myslenia. "Umelecké dielo obsahuje sebe vlastnú jednotu, ktorá umožňuje úplne osobitú formu objasnenia i **výklad**. Ten nie je a priori viazaný na akúkoľvek metódu ani na žiadne stanovisko, pretože dielo sa môže otvoriť viacerým metódam a odpovedať na množstvo otázok. Predpokladom výkladu je len jedno dielo a jedna osoba, teda osoba interpreta, ktorý reprezentuje podobne otvorenú formy ako dielo. Z tohto hľadiska chce dielo byť **pochopené** a divák ho chce **pochopiť**. Tu sa otvára priestor pre priznanie nielen jedinečnosti výtvarného diela, ale individuálnej jedinečnosti prístupu k interpretácii a jej výsledku. Takýto prístup akceptuje pozícia pragmatickej estetiky, ktorá vychádza zo vzťahu percipienta k umeleckému dielu." (Belting, 2000, s. 166-167)

V pragmatickej estetike je východisková pozícia vymedzená na základe vzťahu percipienta k umeleckému dielu s ohľadom na charakter diela samotného. Prijemca môže zaujať k dielu primárny postoj **vcítania** alebo **rozjímania**. Tieto polohy určujú dve základné metódy interpretácie. Obe sa môžu prelínať a navzájom dopĺňať vo vzťahu prevahy jednej alebo druhej metódy.

**Metóda vcítania** (Einfühlung) predpokladá od percipienta pozíciu subjektívneho citového stotožnenia sa s vnútorným dianím diela na základe pozitívneho naladenia interpreta alebo percipientov. Vcítovacia metóda je vhodná na interpretáciu expresívnych a abstraktných diel, kde predovšetkým na podklade citu a intuície prežívame svet abstraktných foriem.

**Metóda rozjímania** (Kontemplation) stojí v opozícii k senzitivne orientovanej vcítovacej metóde. Percipient tu zaujíma vonkajšiu pozíciu, keď sa postaví do úlohy nezaujateho diváka, ktorý sa citovo príliš neviaže na dielo. Funguje skôr ako vonkajší pozorovateľ, ktorý hľba, rozjíma a medituje. Pozícia istého citového odstupu od diela predpokladá prevahu myslenia, racionálnych postupov a intelektuálnych konštrukcií. Metóda kontemplácie nevyžaduje úplné stotožnenie sa s dielom. Racionálny odstup umožňuje pri interpretácii postupovať voľnejším paralelným uvažovaním prostredníctvom logicky vytvorených racionálnych konštrukcií. Hovoríme o **kontemplácii** alebo **paralelnej kontemplácii**, keď sa interpretačné úvahy môžu pri hľadaní súvislostí vzdialovať od samotného diela.

Za vhodné a primerané pre pedagogickú prax sú považované metódy interpretácie vychádzajúce z **teórie modelov** a **interpretácia z pozície pragmatickej estetiky**. Uplatnenie metód **vcítania**, **kontemplácie** alebo **paralelnej kontemplácie** je predpokladom vstupu príjemcu do výtvarného procesu, do vizuálnej - realizačnej interpretácie. Práve spomenuté metódy akceptujú rôznosť psychických dispozícií a rozdielnosť intuitívneho-citového prístupu pri metóde vcítovania a logicko-racionálnej pozície pri metóde kontemplácie.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BELTING, H.: *Konec dějin umění*. Praha : Mladá fronta, 2000.

GERO, Š.: Interpretácia a kreativita. In: *Interpretácia výtvarného diela v teórii a praxi*. B. Bystrica : PF UMB a MC, 1999, s. 34-38.

GERO, Š. – TROPP, S.: *Ako porozumieť výtvarnému dielu?* Banská Bystrica " Metodické centrum, 1999, s. 34-38.

GERO, Š.: *Interpretácia výtvarného diela na vysokých školách*. Múzy v škole, 1998, č. 3, s. 16-17.

KHOL, J.: *Interpretace. Nástín teorie a praxe interpretování*. Praha : Academia, 1989.

KLIVAR, M.: *Estetika nových umění*. Praha : Svoboda, 1970.

ŠABOUK, S.: *Umelecká informace*. Praha : Československý spisovatel, 1989.

**Summary:** The author focusses on education by arts and ways of its interpretation. He points out the importance of aesthetical object in teaching children to acquire reality.

## K ROZVOJU ŠKÔL V ČESKEJ REPUBLIKE

Milan Pol, Česká republika

Na sklonku roku 1998 predložilo MŠMT na verejnú diskusiu ďalší variant programu Učiteľ, ale teraz len jeho jednu časť ("Odborný rast pedagogických pracovníkov"). Napriek tomu, že je v ňom zreteľná snaha o gradáciu profesijnej dráhy učiteľov, nevýhodou zostáva nejasný vzťah k dvom ďalším častiam pôvodného materiálu - pregraduálnej príprave a ďalšiemu vzdelávaniu, ďalej potom i zmiešavanie kvalifikačného a funkčného postupu a prevažujúcu orientáciu na jednotlivého učiteľa, nie na zbor učiteľov na čele s riaditeľom (porov. Zpráva, 1999). Vonkajšia podpora škôl je tak doteraz zreteľnou slabinou systému.

S ohľadom na okolnosti závisí naplnenie novovzniknutého priestoru do značnej miery na učiteľoch samých. Bežná škola je z mnohých dôvodov pomerne silno náchylná na mnohé chronické problémy účinnej komunikácie, spolupráce a participácie. Niektoré tieto výzvy a s nimi vznikajúce úlohy môžu učiteľia považovať skôr za ohrozenie ich vlastného doterajšieho "pohodlia" či za niečo, čo je "nadnormou" požiadaviek obvykle vzťahovaných na učiteľstvo. Avšak i tí učiteľia, ktorí chcú využiť dané možnosti, zostávajú ešte stále závislí od vôle relatívne veľmi mocného riaditeľa. Až jeho ústretovosť a ochota vytvárať nevyhnutné podmienky otvárajú reálnu príležitosť rozvinúť nový učiteľský profil, budovať v škole vskutku participatívne a kooperatívne milieu.

Tu je dobre viditeľný paradox dnešného rozloženia síl v škole a i jeho riešenie. Na riaditeľovi, viac než na iných, leží neporovnateľne väčšia formálna zodpovednosť za chod školy za prácu jednotlivcov v nej. Jeho možná tendencia dohliadnuť na všetko podstatné osobne, môže byť práve z tohto dôvodu pochopiteľná. Ak však chce byť riaditeľ dlhodobo skutočne úspešný, nemôže sa obísť bez podpory ľudí a ich spolupráce. V záujme riaditeľa zdá sa, nie je ani budovanie silnej autokracie v škole, ani individualistický či izolacionistický štýl práce. Riaditeľ svojich učiteľov potrebuje a jeho primárnou úlohou je naučiť sa vhodne využívať ich potenciál bez toho, aby od nich očakával či vyžadoval supľovanie svojej vlastnej práce.

Usporiadanie vzťahov ľudí vo vnútri školy je dnes jedným z kľúčových faktorov rozvoja školy a celkovej transformácie vnútorného života školy. Existuje rad možností, ako vzťahy a pomery v škole viesť smerom k spoločnej práci. Rámec, v ktorom škola operuje, je však natoľko široký, že poskytuje možnosti i na celkom iné riešenie: napr. aby škola bola riadená autokratickým riaditeľom ovládajúcim učiteľa ako vykonávateľa ním zadaných povinností. Je zrejmé, že "práve zmena vzťahov učiteľov a riaditeľa je jedným z predpokladov reformy školy a jej riadenia" (Parížek, 1992, s. 39-40).

Naznačené zmeny nachádzajú svoj odraz i vo vzťahoch škôl k rodičom, resp. ďalším subjektom širšieho prostredia. Škola, uvoľnená v mnohých ohľadoch zo vzťahu k centru, bola donútená vytvárať nový, adekvátnejší vzťah na miestnej úrovni. To nie je ľahká úloha s ohľadom na fakt,

*Pokračovanie z min. čísla*

že dedičstvom tzv. prednovembrovej éry bola izolácia školy, rodičov a obce. Existujúce kontakty boli typické svojou formálnosťou a často takmer vynúteným charakterom. Napriek tomu že učiteľia a školy požívali vo vzťahu k rodičom i obci do istej miery výnimočnú rolu ("odborníkov"), skutočná moc bola v politickej štruktúre. Dvojkoľajnosť, nedôvera a uzavretosť patrili k hlavným rysom situácie okolo vzťahov školy a rodiny. Dodnes škola (ale i rodina) zápasí s pozostatkami tejto doby. Robí tak v situácii, keď do hry vstúpili nové, do tej doby prakticky neznáme faktory, ktoré celú úlohu smerovania k partnerstvu s permanentnou stimuláciou zo strany školy ešte viac sťažujú. Možno prvým signálom začiatku snáh o nové, otvorenejšie vzťahy bol pomerne hojný vznik rodičovských asociácií, ktoré mali po r. 1989 nahradiť dosiaľ častokrát skôr formálne existujúce rodičovské telesá. Napriek tomu o "inom ráze" ich práce mnoho empirických dokladov nie je známych, skôr naopak (porov. Rabušicová - Pol, 1996, Strelec, 1996, a pod.). Je zaujímavé, že už v roku 1991 ich bolo registrovaných pri školách 1500 (porov. Švecová, 1994, s. 112). Dnes existuje rodičovské teleso pri asi 80% škôl (porov. Predbežná, 1998). Postupne sa snaží konštituovať sila rodičov i na úrovni presahujúcej školu, centrálnu (Únia rodičov, a pod.). Jej vplyv však zatiaľ nie je veľký a snahy ostatných oficiálnych subjektov pomôcť takému rodičovskému telesu nájsť svojej miesto a podporiť ju tiež nie sú príliš zreteľné (porov. i Osobní, 1998).

Podobne ako vzťahy s rodičmi začali byť postupne (ale často veľmi vlašne) riešené i vzťahy škôl s obcami, resp. so širšou miestnou verejnosťou. Dokladom toho je i pomalý proces zriaďovania a rozvoja školských rád. Odhaduje sa, že dnes existuje asi pri 4-5% škôl. Nejasnosť, rozpaky, nepochopenie, slabá podpora z centra - to sú len hlavné znaky tohto procesu, v ktorom by mala byť emancipovaná skupina vonkajších školských subjektov a celkom novo formulovaná vec správy školy. Rady škôl sa majú stať oporou nového systému miestnej správy škôl. Napriek čiastkovým úspechom však treba doteraz hovoriť len o priani.

Do novej podoby sa konečne dostávajú i ďalšie subjekty okolo školy. Zásadnou premenou prechádza inšpekcia, aspirujúca viac než kedykoľvek predtým i na priblíženie sa viac poradenskej funkcii, hoci zatiaľ s problémami (porov. Hendrichová et al., 1999). Do veci celkom presvedčivo vstupuje školská psychológia (napriek vnútornej diskusii o jej zábere - porov. napr. Furman, Poliach, 1996). Zatiaľ sa veľmi nezreteľne hovorí o potrebe vytvorenia podstatne širšieho spektra podporných odborných služieb autonómnym školám (konzultantských či poradenských aktivít nielen pedagogických a psychologických, ale i organizačných a ďalších). Napríklad organizačné poradenstvo ako také je v českom školstve doteraz javom prakticky neznámym a nezdá sa, žeby centrum zvažovalo možnosť podpory tohto elementu, ktorý je vo vyspelých školských systé-

moch bežnou súčasťou vonkajšej odbornej služby školám.

### Výhľad do budúcnosti

Súčasnosť je v českom školstve príznačná pomerne usilovnou snahou formulovať zásadný programový dokument pre rozvoj škôl a vzdelávania v budúcich rokoch. Ide o tzv. Bielu knihu - Národný program rozvoja vzdelávania v Českej republike. Jej 2. pracovná verzia sa vyjadruje pomerne zásadne tak k všeobecným východiskám a predpokladom rozvoja vzdelávacej sústavy, ako aj k jednotlivým stupňom škôl a tiež aj k vzdelávaniu dospelých. Naznačuje i hlavné strategické línie vzdelávacej politiky ČR. Keďže ide o pracovný materiál, všimam si aspoň niektoré, pre zameranie tohto textu vari najviac relevantné odporúčania.

Celkom jasne sa kolektív autorov (okrem iného) vyslovuje za *posilnenie prechodu od centralizovaného riadenia k zodpovednému spolurozhodovaniu* (rozvíjať decentralizované riadenie, vytvoriť novú štruktúru komunikácie so sociálnymi partnermi na úrovniach riadenia a správy, využívať nepriame nástroje riadenia, najmä inovačné a rozvojové programy, rozvíjať informačnú a poznatkovú základňu, starať sa o ľudské zdroje v systéme riadenia vzdelávania, vytvoriť právny rámec pre rozvoj vzdelávania dospelých).

Ďalšou veľmi relevantnou oblasťou (s ohľadom na tento príspevok) je *zisťovanie a hodnotenie kvality a efektivity vzdelávania*. Autorský tím Bielej knihy v tejto súvislosti predovšetkým odporúča dobudovať systém evaluácie a informácií regionálneho školstva, vytvoriť systém monitorovania vzdelávacích výsledkov, systém diagnostického hodnotenia žiakov s podporou poradenstva, realizovať nové poňatie maturitnej skúšky, vypracovať a zaviesť mechanizmy zisťovania kvality ďalšieho vzdelávania.

Explicitne je docenený i význam *podpory vnútornej premeny a otvorenosti škôl*. Tu sa predovšetkým odporúča vytvoriť ucelený systém nástrojov pre rozvoj autonómie školy, založiť program rozvoja škôl, vybudovať infraštruktúru na podporu práce škôl a učiteľov, rozšíriť funkcie základných a stredných škôl, posilniť úlohu inštitúcií terciárneho vzdelávania v regionálnom školstve.

Nakoniec sa v uvedenom dokumente venuje pozornosť i *zlepšovaniu kvality a profesijnej perspektívy pedagogických pracovníkov*. V tejto zásadnej a doteraz nie celkom docenenej oblasti sa zdôrazňuje predovšetkým nutnosť zvýšenia kvality prípravného vzdelávania učiteľov, dobudovanie systému ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov, založenie systému kariérového a platového postupu, rehabilitácia platovej úrovne pedagogických pracovníkov a celý rad ďalších pohľadov.

Až budúcnosť ukáže, nakoľko sa podarí rozvíjať české školy a vzdelávanie naznačeným smerom.

**Zhrnutie:** České školstvo bolo (a doteraz v určitej miere je) typicky centralistickým a byrokratickým systémom, a to už od dôb Rakúsko-Uhorska. Špecifické rysy potom tento

systém získal v kombinácii so silnou tendenciou k ideologizácii, preskripcii a kontrole, ku ktorej došlo po roku 1948. Týkala sa prakticky všetkého, čo škola a ľudia v nej i okolo nej robili alebo mali robiť. Dedičstvo rozvrátených vzťahov sa vlečie i rokmi poslednej dekády a komplikuje snahy o zmeny. Napriek tomu české školstvo v 90. rokoch prešlo a prechádza radom dramatických premien. Pomerne zásadne sa zmenil vzťah škôl k centru, oslabili sa vertikálne väzby škôl v prospech akcentu na vzťahy škôl na miestnej úrovni. Školy dostali relatívne vysokú mieru autonómie. Veľká časť právomocí a zodpovedností bola zverená do rúk riaditeľov škôl, ktorí sa tak stali prakticky kľúčovými aktérmi školského systému. Priestor na viac samostatnú a tvorivú prácu sa uvoľnil i pre učiteľov. Výrazne sa objavila potreba novodefinovať vzťahy s rodičmi a tiež so širšou miestnou verejnosťou z prostredia školy. Mnohé zmeny prišli veľmi rýchle, v zložitej ekonomickej, niekedy i personálnej situácii v školách.

Napriek mnohým nádejam, dobrým úmyslom a značnému nasadeniu ľudí nedá sa však dnes hovoriť o celkom uspokojivom stave. Aj keď došlo k zmenám, doteraz existuje v systéme ako celku (a koniec-koncov i v školách) určité riziko centralizmu. Na nové roly často predtým nepripravovaní a ani dnes nie dostatočne pripravovaní riaditelia a učitelia (nakoniec i rodičia a členovia rád škôl) niekedy len zložito hľadajú možnosti rozvíjania novej kvality vzťahov, ktorá by bola realistická a dávala by im individuálne i škole, rodine, obci ako celku hlbší úmysel. Podpora v tomto hľadaní prichádza zvonka len epizodicky, centrum, často zmietané personálnymi a ďalšími zmenami, vystupuje v zásadných veciach veľakrát ako chabý prvok, prakticky neschopný adekvátne stimulovať realizáciu toho, čo je všeobecne známe už takmer celé desaťročie. Nie je teda skutočným garantom premien, oporou škôl usilujúcich sa dať svojej relatívnej autonómii zmysluplný obsah a tvar. Nedostatočne je rozvinutý aj systém podporných služieb škole.

Čiastkové snahy a úspechy v rôznych častiach systému sú nádejou do budúcnosti, absenciu skutočného riadenia školského systému ako celku a jeho premien však nemôžu zakryť. Zdá sa, že doteraz platí, že riadenie zmien má v českom školstve v mnohých ohľadoch bližšie k improvizácii - reflektovaniu toho, čo je všeobecne známe z teórie riadenia zmeny (porov. Pol, Rabušicová, 1999).

České školstvo sa teda musí vyrovnáť s radom pomerne zložitých okolností spojených s tradíciou, dedičstvom minulosti i s tým, čo sa novo objavuje v 90. rokoch. Napriek mnohým čiastkovým komplikáciám ponúka sa veľa príležitostí, ba výziev i pozitívnych jednotlivých príkladov, ako akam smerovať. Zdá sa, že napriek všetkým výhradám k spôsobom realizácie sa základná tendencia uberá - aj keď nie jednoznačne, priamo a dostatočne rýchlo - k vízií blízkej tej, za ktorou idú systémy tzv. vyspelých krajín (porov. Koucký, 1996; Národní, 2000; Zpráva, 1996; Zpráva, 1999 a pod.).

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BACÍK, F.: *Otázky riadenia školstva v európskom kontextu*. In: *Pedagogika XLVIII*. 1997, č. 1, s. 26-36.  
 FURMAN, A. - POLLACH, V.: *Miesto školskej psychológie v spektre služieb škole*. In: *Pedagogika*. XLVI, mimoriadne číslo "Psychologické služby škole". 1996, s. 32-40.

(Poznámka redakcie: Kompletný zoznam bibliografických odkazov z priestorových dôvodov neuverejňujeme. K dispozícii je v redakcii.)



## PROCES TVORIVÉHO HLADANIA

**E. Pršová: AKTIVIZÁCIA ŽIAKOV METÓDAMI DRAMATICKEJ VÝCHOVY.  
BANSKÁ BYSTRICA : METODICKÉ CENTRUM, 2000.**

Lýdia Janáková, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Metodické centrum Banská Bystrica vo svojej publikačnej činnosti ponúka pre školské zariadenia odbornometodické materiály, ktoré majú zvýšiť efektívnosť vzdelávania pedagógov. Jedným z bohatej a diferencovanej ponuky je odbornometodický materiál Mgr. Evy Pršovej "Aktivizácia žiakov metódami dramatickej výchovy".

Autorka vo svojej učiteľskej praxi prechádzala viacerými etapami vývoja vlastnej učiteľskej osobnosti. Od výkladového vyučovania cez hrové aktivity s cieľom priblížiť sa žiakom a ozvláštniť vyučovaciu proces k potrebe meniť zaužívané vyučovacie postupy a vnášať do procesu vyučovacie prvky, ktoré majú dominantné postavenie pri rozvíjaní konštruktívneho myslenia žiakov, tvorivosti, emocionálnosti a sociálneho vývinu žiakov. V súčasnosti čerpá z metód dramatickej výchovy, ktorá svojimi metódami preniká do výchovno-vzdelávacieho systému vo všetkých stupňoch nášho školstva. Ponúka hru ako silno aktivizujúcu metódu a otvára priestor pre vlastnú sebarealizáciu vo vyučovaní.

V prvej časti práce venuje autorka priestor monografii Jozefa Valentu "Metódy a techniky dramatickej výchovy" (Praha : Agentura STROM, 1998). Vychádza z jeho terminológie a klasifikácie metód. Podrobnejšie rozvädza tie metódy, ktoré jej pomohli vo vyučovacom procese aktivizovať väčšinu žiakov. Ich aplikácia v učive umožňuje žiakom pochopiť informácie a myšlienky zážitkovou formou, ktorá sprostredkúva skúsenosť a v rámci nej rozvoj citovej a rozumovej stránky osobnosti žiaka. Učiteľovi poskytuje plnenie výchovno-vzdelávacích cieľov: individuálny psychický rozvoj, sociálny, etický a umelecký rozvoj a súbor vedomostí viazaných k predmetu slovenský jazyk.

Klasifikácia metód a techník, ktoré pomáhajú navodzovať učenie žiakov, ponúka čitateľovi široký diapazón činností pre žiakov výborných, priemerných aj slabších.

V praktickej časti sa autorka zamerala na organizáciu vyučovacích hodín. V praxi učiteľky základnej školy pracovala metódou dramatickej výchovy na vyučovaní predmetu slovenský jazyk a literatúra. Predovšetkým literatúra a slohová výchova poskytujú učiteľovi obsah, ktorý sa môže

sprostredkovať zážitkovou formou, kde žiaci získavajú vlastnú skúsenosť pri hre – učení, v ktorom nadobudnuté informácie a skúsenosti vedú k trvalejším vedomostiam.

Autorka vybrala ukážky šiestich hodín, kde im okrem motivácie a aktivizácie žiakov, poskytla väčšiu slobodu, zážitok a priestor na sebahodnotenie a reflexiu. Pri práci s umeleckým textom, porozumenie ktorého má dôležitú úlohu pri formovaní osobnosti žiaka a poskytuje mu estetický zážitok, ide o tvorivé spracovanie nejakého diela alebo jeho časti, jeho podanie poslucháčovi či divákovi, interpretácia obohatená o vlastné zážitky a názory.

Iný prístup využívala so žiakmi, ktorí si sami vybrali možnosť zúčastňovať sa nepovinného predmetu dramatická výchova. Zamerala sa skôr na všeobecné ciele dramatickej výchovy, kde žiaci získavajú všeobecnejšie skúsenosti zo sociálneho života.

Tretiu časť tvoria hodiny, ktoré odučila na vysokej škole. Ich cieľom bolo predovšetkým formovať skupinu, prehlbovať dôveru, učiť sa spolupracovať, vedieť sa navzájom počúvať a až potom tvorivo spracúvať umelecké dielo, proces jeho vnímania, porozumenia a interpretácie obohatenej o vlastné zážitky a skúsenosti.

V tejto časti uvádza tri hodiny; prácu s literárnym textom, drámu s obrazovou predlohou (porovnanie so žiakmi) a dramatickú hru s námetom. Každá hodina obsahuje príbeh alebo námet vedúci k príbehu, dramatické napätie, kontrast, konflikt a riešenia.

V prílohovej časti sú uvedené literárne texty, s ktorými autorka pracovala. Obsahujú pokyny k hodine, fotografie a ukážky niektorých prác.

Tento odbornometodický materiál, pôvodne napísaný ako záverečná práca špecializačno-kvalifikačného štúdia tvorivej dramatiky, bude určite inšpirovať ďalších učiteľov, ktorí cítia potrebu meniť zaužívané vyučovacie postupy. Je ukážkou procesu osvojovania si prostriedkov dramatickej výchovy tak, aby sa klasické vyučovacie zmenilo na vyučovanie zážitkové. Je cestou pre učiteľov, aby sa necítili osamotení v procese tvorivého hľadania.

### INFORMÁCIE

## PROGRAM SOKRATES V PRAXI

Viera Chovancová - Marcela Hudecová, Obchodná akadémia Banská Bystrica

Študenti vyššej odbornej školy v Paríži navštívili Obchodnú akadémiu (Skuteckého) v Banskej Bystrici v rámci dvojtyždňovej stáže s cieľom pracovať na jazykovo-odbornom projekte programu Sokrates spolu so slovenskými študentmi.

Rok 2001 sa považuje za rok cudzích jazykov, pomocou ktorých sa národy môžu zblížovať a zároveň sa vzájomne obohacovať. Schopnosť komunikovať aspoň v jednom cudzom jazyku sa pomaly stáva nevyhnutnosťou aj v našej spoloč-

nosti. Nie vždy však máme ideálne podmienky na jazykové vzdelávanie hlavne z finančných dôvodov, a preto je vhodná každá príležitosť, ktorá umožňuje využiť naučené v praxi. Takým príkladom sú medzinárodné jazykové projekty Sokrates.

Pozoruhodným príkladom toho, ako sa môže cudzí jazyk stať bránou do sveta je odborno-jazyková spolupráca Obchodnej akadémie (Skuteckého ul.) v Banskej Bystrici a Ecole Nationale de Commerce v Paríži.

S myšlienkou zefektívniť prepojenie teórie s praxou a takto skvalitniť odborno-jazykové vyučovanie na pomaturitnom štúdiu Obchodnej akadémii podnietilo vedenie školy ako i pedagógov, aby hľadali nové a perspektívne formy vyučovania. K dispozícii boli projekty Národnej kancelárie Sokrates, ktoré spĺňali svojím obsahom naše požiadavky, a preto sme sa rozhodli zapojiť sa do jedného z nich.

Práve v tom istom období francúzska škola v Paríži, Ecole Nationale de Commerce, hľadala partnera na spoluprácu v programe Sokrates v jazykovom projekte zameranom na cestovný ruch. Ponúkli sme jej partnerstvo a tak sa začala naša vzájomná spolupráca na projekte, ktorý pomôže zviditeľniť Slovensko prostredníctvom cestovného ruchu.

Najprv začala vzájomná komunikácia pomocou Internetu a potom prípravné návštevy, cieľom ktorých bolo dohodnúť presný "scenár" spolupráce, ako aj jednotlivé kroky postupu prác na projekte. Jednou so súčastí celého projektu je výmenná stáž študentov škôl obidvoch zúčastnených strán.

V dňoch 18. februára - 3. marca 2001 sa uskutočnila stáž 16 francúzskych študentov a 2 učiteľov na Slovensku, na Obchodnej akadémii Skuteckého v Banskej Bystrici.

Počas dvojtyždňovej stáže Francúzi v spolupráci so slovenskými študentmi riešili svoje úlohy projektu zamerané na získavanie informácií o možnostiach dovolení a pobytov na Slovensku, ktoré by bolo vhodné ponúknuť francúzskemu zákazníkovi. Okrem toho študenti aj učitelia mali možnosť viac sa zblížiť navzájom a zistiť, v čom sú naše kultúry rôzne alebo podobné počas spoločných výletov

a víkendú stráveného v slovenských rodinách, čo tiež patrilo k úlohám projektu.

Dnes môžeme skonštatovať, že všetko dopadlo na výbornú a Francúzi odchádzali s pozitívnymi pocitmi a dojmami. Počas svojho pobytu na Slovensku mali možnosť bližšie spoznať Slovensko aj jeho ľudí, jeho kultúru, históriu, ale aj súčasnosť a vytvára sa predpoklad, že budú nositeľmi získaných informácií vo Francúzsku prostredníctvom výsledných produktov projektu.

Študenti okrem odbornej stránky vzájomnej spolupráce získali zručnosti a motiváciu pri využívaní cudzieho jazyka. Komunikačným jazykom bol anglický jazyk - pre obe strany cudzí jazyk, a teda ani jedna strana sa nemusela cítiť hendikepovaná. Avšak pri každodennej komunikácii si mohli študenti zvoliť jazyk, ktorý im viac vyhovoval a v ktorom sa cítili istejší, prípadne v ktorom sa chceli zlepšiť.

Spolupráca na projekte, okrem odborno-jazykových aspektov, je aj príkladom novej koncepcie výchovy a vzdelávania, ktorej centrom nie je učiteľ, ale študent a jeho potreby pri vzdelávaní. Prispieva k humanizácii výchovy a vzdelávania, vytvára prirodzený kontext pre obsah vzdelávania a podporuje samostatnosť, aktivitu a tvorivosť učiaceho sa, pričom učiteľ vystupuje vo funkcii jeho poradcu. Práca na projekte výrazne ovplyvňuje aj spôsob využívania voľného času a pomáha pozitívne formovať jeho osobnosť. Vede ho ku spolupráci a zdravej súťaživosti a pomáha mladému človeku uvedomiť si vlastnú národnú príslušnosť, formuje jeho pohľad na európsku dimenziu spolupráce.

Obchodná akadémia Skuteckého podala k 1. 3. 2001 do Národnej kancelárie Sokrates vetvu Comenius 1.2, svoj jazykový projekt, v ktorom tentokrát francúzska škola bude jej partnerom. Ostáva nám len dúfať, že Obchodná akadémia Skuteckého v Banskej Bystrici získa grant Národnej kancelárie Sokrates na svoj projekt a slovenskí študenti, ktorí sa zúčastňujú na jeho riešení, budú môcť zavŕšiť prácu na projekte stážou vo Francúzsku.

## BRÁNA DO BUDÚCNOSTI

Eva Homolová, Metodické centrum Banská Bystrica

"*Gateway to the Future*" alebo brána do budúcnosti bolo motto najväčšieho podujatia pre učiteľov anglického jazyka, ktoré sa každoročne koná v USA. Tohto roku TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) zorganizovali 35. konferenciu v St. Louis, Missouri na prelome februára a marca. Symbolom podujatia sa stal najväčší oceľový oblúk na svete, 192 m vysoký Jefferson National Expansion Memorial Arch – symbolická brána na americký západ, ktorá v polovici 19. storočia znamenala pre tisíce Američanov nádej na novú budúcnosť a lepší život.

Nie náhodou sa zmenšený symbol oblúka dostal na všetky oficiálne materiály a dokumenty z konferencie, pretože aj na prahu 21. storočia je takou symbolickou bránou práve anglický jazyk, ktorý otvára ľuďom nové obzory a možnosti, a teda v určitom zmysle aj lepší život.

Na prvý pohľad by mohlo pôsobiť paradoxne konštato-

vanie, že angličtina ako cudzí jazyk sa v takom veľkom rozsahu vyučuje v USA - anglicky hovoriacej krajine. Multilingválna Amerika venuje značnú pozornosť a prostriedky na to, aby každý obyvateľ dostal primeranú možnosť zvládnuť jazyk krajiny, v ktorej žije.

Medzi odborníkmi sa zaužíval termín *výučba angličtiny ako druhého jazyka* - na rozdiel od našich podmienok, kde učíme angličtinu ako cudzí jazyk. Tým základným rozdielom medzi týmito dvoma prúdmi je to, či žiak žije v prostredí, kde sa daným jazykom hovorí, je mu vystavený prostredníctvom médií a stretnutie s daným jazykom je alebo (nie je) pre neho bežnou každodennou skúsenosťou. Určite, výučba jazyka v anglicky hovoriacom prostredí má svoje výhody. Na prvý pohľad sa nám môže zdať, že učitelia v USA to majú ľahšie, ale často je opak pravdou. Je niekoľko bodov, kde sa obidva prúdy stretávajú a boli

podnetom na zaujímavé prezentácie a diskusie.

Jedným z nich je motivácia žiakov na všetkých stupňoch jazykového vzdelávania. Nám sa môže zdať nepochopiteľné, prečo obyvatelia USA nechcú zvládnuť angličtinu – jazyk krajiny, v ktorej žijú a pracujú. Tento problém má svoj pôvod v tom, že niektoré menšiny, napríklad španielska, je taká početná a obýva také obrovské územie, že jej príslušníci môžu bezproblémovo existovať v spoločnosti aj bez angličtiny. A tu sme pri probléme motivácie, ktorý je určite spoločný pre našich aj amerických učiteľov.

Keď som s kolegami diskutovala o problémoch, s ktorými sa každodenne stretávame “tu i tam”, zistili sme, že sú takmer rovnaké – už spomenutá motivácia, disciplína, početnosť tried a vysoké úväzky. Iste, chápanie tejto oblasti závisí od uhla pohľadu – úväzok amerického učiteľa by sa nám zdal “oddychovým”, naša pracovná doba v škole do 13.30, resp. 14.00 hod., by bola pre Američana priam dovolenkovým dňom. A písomných prác opravujú podstatne viac ako my!

Desiatky seminárov, workshopov a prednášok, ktoré sa konali súčasne v obrovskom kongresovom centre St. Louis, sa týkali všetkých oblastí výučby angličtiny. Nie všetko bolo pre mňa zaujímavé, a preto som sa snažila vybrať si z tej obrovskej ponuky niečo, čo by ma obohatilo. Celkove by som mohla povedať, že boli štyri základné oblasti, ktorým sa venovala väčšia pozornosť.

V prvom rade to bola oblasť výučby gramatiky, kde bol veľmi jasný odklon od tradičného izolovaného vysvetľovania gramatických javov a pravidiel a príklon k tzv. theme - based grammar teaching, čo znamená, že niektoré gramatické funkcie a štruktúry je vhodné prezentovať a precvičovať na určitých témach. Prednášajúca uviedla ako konkrétny príklad zemetrasenie v Seattli, (stalo sa deň pred seminárom a mnohí účastníci venovali tejto udalosti pozornosť). Toto prírodné nešťastie spojila s prezentáciou a precvičovaním podmienkových viet. Ostatné príklady súviseli, pochopiteľne, s mimojazykovou skutočnosťou USA a nie je možné ich automaticky preniesť do našej reality (zvy-

ky, obyčaje, sviatky, spôsob života a pod.). Každý učiteľ by mal nájsť také javy a situácie z každodenného života, ktoré sú blízke našim žiakom a využiť ich uvádzaním modelových viet, prezentácií a precvičovaniu gramatiky.

Ďalšou oblasťou bolo využívanie autentického materiálu. Ide vlastne o rôzne texty (nápisy, oznámenia, reklamy, upozornenia, inzeráty, brožúry, lístky), s ktorými sa stretávame každý deň a hoci nie sú pôvodne určené na výučbu, je možné s nimi efektívne pracovať, rozvíjať jazykové zručnosti a zároveň pomôcť žiakovi lepšie “fungovať” v spoločnosti. Samostatnou oblasťou, ktorej organizátori venovali značnú pozornosť, boli, pochopiteľne počítače, Internet a jeho široké využitie na hodinách.

Veľa seminárov bolo venovaných motivácii žiaka a sem určite patrí aj oblasť výučby zameranej na žiaka, presun zodpovednosti na žiaka, zmena učiteľských a žiackych rolí a budovanie žiakovej nezávislosti a schopnosti samoštúdia.

Nemôžem zabudnúť na humor a jeho miesto v triede. Nesúvisí veľmi úzko s motiváciou? Neberieme život v triede príliš vážne? Práve táto téma rezonovala na úvodnej prednáške a autor nás všetkých presvedčil, že s humorom je život učiteľa aj žiaka ľahší.

Určite mi uniklo veľa zaujímavých prezentácií. Človek by potreboval “obraz v obraze”, aby si mohol vybrať to, čo je pre neho najzaujímavejšie. Vedieť sa rýchlo zorientovať v ponuke viac ako 280 podujatí počas jedného dňa, to si vyžaduje zvláštny tréning.

Celkove môžem konštatovať, že mnohé témy sa opakovali, myšlienky “recyklovali” a niektoré nápady sa len pomenovali ináč. V každom prípade je však účasť na takomto podujatí obohacujúca a inšpirujúca a kto chce, môže si “pribaliť do batožiny” veľa podnetov a neskôr ich využiť v triede. Konferencia TESOL ma presvedčila, že to tak naozaj je.

Pri odlete z USA na letisku v New Yorku som videla reklamný plagát s týmto nápisom: “Najpoužívanejším jazykom Internetu sa do roku 2007 stane čínština. Je to ďalšia výzva pre jazykárov?”

## DRÁMA VO VÝCHOVE

Lubica Bekéniová, Metodické centrum Prešov

V dňoch 6. - 11. apríla 2001 som sa vďaka finančnej podpore Medzinárodnej asociácie amatérskych divadiel a rakúskej vlády mala možnosť zúčastniť na 13. kongrese “Drama in education” v rakúskom Stadt Schlainingu.

Zúčastnilo sa na ňom vyše 80 odborníkov z oblasti výchovnej dramatiky z 22 krajín Európy, Ameriky a Austrálie. Program kongresu bol pracovne veľmi náročný, rokovaním jazykom bola angličtina. Začal sa prednáškou hlavného rečníka kongresu Gavina Boltona z Veľkej Británie, reprezentanta “Londýnskej školy” drámy, otca myšlienky uplatnenia drámy vo výchove, spolupracovníka Dorothy Heathcoteovej.

Metodika Boltona je zrozumiteľná a ľahko uplatniteľná v edukačnej praxi. Jej podstata spočíva v tom, že volí také stratégie, ktoré dieťaťu umožňujú osvojovať si všeobecnú schému tohto sveta cez subjektívne získanú skúsenosť,

prípadne aj opačne cez vnášané pojmy sa ich konkrétnizáciou v hre taktiež získava a rozširuje skúsenosť dieťaťa.

Bolton rovnako ako jeho spolupracovníčka Heathcoteová sú verní prístupu orientovanému na dieťa. Menia systém fungovania učiteľa vo výchovnom procese, a to hlavne oveľa väčšou účasťou “učiteľa v role”. Teda aj omnoho väčším podielom na riadení učenia sa žiaka “zvnútra” hry (Teaching from the inside the content).

Stratégia “učiteľ v role” (ide len o hraničný typ rolového hrania, tzv. simuláciu) predstavuje nesmierne efektívny spôsob riadenia výchovno-vyučovacieho procesu. Naši učelia by si ju však museli osvojiť, ideálne by bolo, keby si budúci učelia tieto produktívne stratégie mali možnosť osvojiť už počas vysokoškolského štúdia. Žiaľ, naši učelia v prevažnej miere používajú pozíciu “učiteľ

v role” s najvyšším statusom, čo nie je pre rast poznania žiaka účinné, skôr kontraproduktívne.

Ďalšie dni kongresu prebiehali formou tvorivých dielní, ktoré viedli významné osobnosti svetového mena: Prof. Jurij Vasiljev z Divadelnej akadémie v St. Peterburgu, Emilie Fitzgibbon-umelecká riaditeľka “Graffiti Theatre Company” z Írska, Dr. Jonthan Neelands z Univerzity vo Warwicku v Anglicku, Richard Finch z Londýna, špecializujúci sa na úlohu drámy v multikulturálnej spoločnosti a napokon Guillermo Horta - vynikajúci tanečník, všestranný umelec a pedagóg pôvodom z Kuby, žijúci vo Viedni.

Ústrednými témami kongresu boli: kreativita – komunikácia - izolácia. Aj keď nie je možné zachytiť intelektuálne a emocionálne zisky niekoľkými riadkami, pokúsim sa o to.

Keďže “západní učitelia” sú veľmi progresívni (nie sú takými vazalmi učebníc, ako je to u nás), dokážu do výchovno-vyučovacieho procesu zakomponovať všetky aktuálne pálčivé spoločenské, politické, sociálne, etické, kultúrne, vedecké problémy doby, hlavne tie, ktoré by v budúcnosti mohli prerásť do katastrof (genetické technológie, ekodrámy). Do detailov premyslenou, štruktúrovanou prácou s reálnymi sociálnymi, ekologickými a podobnými obsahmi vedú žiakov k intenzívnemu skúmaniu problému, prehodnocovaniu, “pretriasaniu” problému z každej strany; informácie, vedomosti tu žiaci získavajú len akoby v druhom pláne, pričom sú len prostriedkom rodiaceho sa poznania a uvedo-

movania si možných následkov nezodpovedného ľudského správania. V tvorivých dielnach sme pracovali s témami: vystaňovalci, klonovanie ľudí, ohrozenie demokracie a pod.

Učitelia v’ahujú deti do starostlivo skonštruovaných problémov, ktoré pretavujú do štruktúrovaných dramatických hier, čím dávajú atraktívne výzvy intelektuálnemu aj emocionálnemu potenciálu detí v atmosfére nezáväznej hry.

Žijeme v dobe prudkých zmien. Spoločnosť sa borí so závažnými problémami, a preto musí od svojich inštitúcií požadovať, aby prispievali k ich riešeniu. Škola by nemala zaujímať pozíciu mŕtveho chrobáka. (Vyzerá to tak, že slovenské školstvo je už dosť dlhú dobu v takej pozícii.) Početné rôznorodé problémy útočia a nepriaznivo pôsobia na náš svet. Nemôžeme donekonečna pred nimi zatvárať oči, lebo raz by už mohlo byť neskoro.

Dramatické stratégie sú nesmierne účinné. Pomocou nich môžu žiaci získavať niečo oveľa cennejšie než encyklopedické vedomosti, sú to ekosociálne kompetencie. Tým, že sú to kooperatívne stratégie, veľmi efektívne vedú žiakov k tolerancii a rešpektovaniu sociálnych, kultúrnych a náboženských rozdielov.

Na kongrese som si uvedomila naliehavosť Shorovej tézy, že “vzdelávanie musí slúžiť objavovaniu novej budúcnosti pre našu planétu”. Z toho vyplýva obrovská zodpovednosť učiteľskej profesie. Kiež by tomu zodpovedal aj sociálny status učiteľa.

## PREDSTAVUJEME

### LUBOMÍR REPASKÝ

Viera Kučinská, Metodické centrum Prešov

Lubomíra Repaského najlepšie predstavujú jeho obrazy a grafiky. Vystavuje ich v priestoroch Základnej umeleckej školy na Námestí Majstra Pavla v Levoči, na ktorej v súčasnosti pôsobí ako zástupca riaditeľa školy, a na dvoch samostatných výstavách v Bratislave v galérii Hoa a v galérii Grémium.

Po ukončení Strednej priemyselno-umeleckej školy v Košiciach, odbor grafika, pokračoval v štúdiu na vysokej škole v Prešove. Ako učiteľ ZUŠ vo výtvarnom odbore v Levoči vstupuje do povedomia tohto (jeho rodného) mesta viacerými aktivitami (monumentálna nástenná maľba v koncertnej sieni ZUŠ, návrh plagátu, pozvánky a bulletinu k otvoreniu Levočského divadla atď.).

Ako metodik pre výtvarnú výchovu som sa stretla s prácou L. Repaského pri konzultáciách a obhajobe 1. kvalifikačnej skúšky. Téma záverečnej práce Maliarske impresie niektorých výtvarných smerov 20. storočia ma natoľko zaujala, že metodicko-odborný seminár pre učiteľov výtvarnej výchovy sa uskutočnil práve v Levoči, hlavné vystúpenie mal L. Repaský.

Jeho tvorba je zaujímavou mozaikou pestrosti myšlienky a farieb. Nekonečnou nevyčerpanou inšpiráciou,

ktorá sa odzrkadľuje v maľbe, grafike i kombinovanej technike, je žena. V rôznych podobách, v spleti reálnych i nereálnych podôb a fantázií.

Vo figurovaných kompozíciách cítiť vyváženosť, záhadnosť a tajuplnosť erotiky, námety vyvierajúce z hĺbky podvedomia. Zaujímavou odpoveďou na otázku, čím je pre neho umenie a ako vzniká tvár jeho obrazu:

“Umenie vyjadruje dobu a doba si žiada individualizmus. Moderné umenie tvorí veľmi široký záber. Nikdy nekreslím ľudí takých, akých ich vidím, ale kreslím to, čo vo mne vzbudzujú. Popri tom vzniká aj fyzická podoba.”

Vari najviac charakterizujú tvorbu Lubomíra Repaského slová, ktoré odzneli na vernisáži: hravá spontánnosť, radosť z tvorby, ako samoznaku. Zvíjajúce a spájajúce sa siluety postáv a hláv tvorivo konkretizujú jeho sny a zážitky. Nemenej zaujímavá je línia, čierna, hadovitá pripomínajúca lešenia. No vždy je tu cítiť človeka so všetkým, čo autora fascinuje.

Tento mladý umelec si pomaly oťukáva svet na svojom plátne. Myslím si, že vie, čo chce. Dávať svojim pocitom individualitu a zdroj nových inšpirácií.

Prajeme mu, aby jeho diela fascinovali nás divákov tak, ako jeho fascinuje krása a krásne veci.