

SÚČASNOSŤ A VÝCHOVA

Olga Križová, Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Anotácia: *Dôležitosť výchovy a jej preferovania v školskej praxi v dnešnej realite..*

Kľúčové slová: *výchova, výchovné prostredie, dôležitosť rodiny, škola, reforma školy, výchova prosociálneho spoločenstva.*

O dôležitosti výchovy a jej preferencii v školskej praxi nepochybuje dnes nikto. Vedie nás k tomu realita, v ktorej žijeme a dôležitosť pripravenosti mladej generácie prevziať zodpovedne do rúk našu i svoju budúcnosť.

Ak povieme **dnešná realita**, myslíme v prvom rade na svet society, ktorá nás obklopuje, ktorej sme tvorcami i obeťami zároveň. Musíme konštatovať, preferovanie materiálna nad duchovnom upozorňuje na posun všeobecne uznávaných hodnôt. I keď v rovine deklarovania sa dostáva človeku – jednotlivcovi väčší priestor a podpora (rozšírenie poznania ľudských práv, práv dieťaťa... ich vonkajšia formálna akceptácia), reálny stav nás denne často presviedča o opaku. Rovnako aj svet mravnosti a etiky presúva svoje ohnisko (plexus solaris) od absolútneho dobra len k čiastkovému dobru a tie podsúva za „stred vesmíru“.

V našej realite zaujal popredné miesto hrubý ekonomický egoizmus v množstve podôb, a čo je veľmi zlé, je legalizovaný a prezentovaný ako vzor v diplomacii, manažmente, marketingu, trendoch, právnom názore a pod. Dnes úspech znamená často zvíťaziť akýmkoľvek spôsobom a za akúkoľvek cenu nad iným. Konkurencia nie je čestná prestíž, kde si na záver výberu všetci podajú ruky a najlepšiemu zablahožejajú. Víťaz býva zvyčajne už dopredu istý. Skoro po každom výberovom konaní nasledujú trestné oznámenia, nedôvera.

Dôstojnosť ľudskej osoby má v chápaní mnohých ľudí jeden konštantný rozmer – peniaze. A to nehovoríme o tom, čo priniesla „druhá sexuálna revolúcia“, aké postavenie má rodina, starí a chorí ľudia. Táto realita volá po výchove? Načo jej je? Ako nálepka? Egoizmus nepotrebuje etiku. Stačí mu jeho rozpinavosť...

Do tejto reality našťastie vstupuje vždy nový a nový život, ktorý nám ukazuje, že nech sa akokoľvek nekompetentne a hrubo narába s ľudskou bytosťou, ona predsa túži po niečom inom. Nie je šťastná – v zmysle vnútornej vyrovnanosti a radosti. Realita, o ktorej sme hovorili vyššie, je chorá, a práve preto potrebuje výchovu. Nie je jednoduché vychovávať v prostredí, ktoré je výchove často neprajné a proti nej namierené. Ale nie je to nemožné. Tí, ktorí to chápu a vnímajú výchovu mladej generácie ako prvú a najpotrebnejšiu úlohu, je vhodné, aby sa do nej pustili i za sťažených okolností.

Do reality, v ktorej žijú mladí, patrí v prvom rade **rodina**. Napriek mnohým experimentom neuzatvárať manželstvo a nevytvárať trvalý zväzok, napriek úvahám o prekonanosti a neopodstatnenosti trvalého zväzku heterogén-

neho páru rodina naďalej ostáva optimálnym miestom výchovy. V rodine sú všetci vychovávatelia a všetci i vychovávaní. Bezprostredný vplyv jedného člena na druhého je nesporný. Na rozvoj väčšiny ľudí má rozhodujúci vplyv práve rodina, a to najmä počas detstva a dospievania, v dvoch najtvárnejších obdobiach života.

Chceme upozorniť na primárnu rolu rodiny na vytváraní reality, v ktorej žijeme. Deti, ktoré vyjdú zo stabilných rodín, ktoré napriek ťažkostiam vedú splniť svoju výchovnú úlohu, majú väčší predpoklad zakladať nové rodiny a viesť harmonický rodinný život (samozrejme, aj s trvalým zápasom o jej harmóniu).

Ak nepodporíme rodinu, aby ona mohla plniť svoju výchovnú funkciu, potom školská výchova bude postupne prechádzať do oblasti resocializácie, do reparácie nevhodného správania, do niečoho, čomu postupne nebudeme ako pedagógovia rozumieť, lebo dieťa bude viac a viac potrebovať nie vychovávateľa, ale terapeuta – liečiteľa.

Druhou veľmi silnou realitou pôsobiaceou na človeka v období detstva je **škola**. Aké silné prepojenie má vo výchove s rodinou? A čo všetko si deti prinesú do školskej triedy z rodiny?

Ak má škola a súčasná školská politika v chápaní hodnôt a cieľov rozvíjanie osobnosti žiaka, prípravu na jeho pracovný život a vzdelávanie k občianstvu, k demokracii, tolerancii... , potom bude nutné nadväzovať na to, čo si žiak nesie z rodiny. Ak ide o dobrý vplyv rodiny v zmysle rozvoja osobnosti i charakteru dieťaťa, potom je na čom stavať, čo motivovať a aktivizovať. Avšak ak je dieťa vedené k egoizmu, individualizmu alebo je v rodine ponechané samé na seba a „svoj“ svet (možno svet médií), je veľmi diskutabilné plné rozvinutie jeho osobnosti. Orientácia na etické hodnoty pri rozvíjaní charakteru dieťaťa je možné, hoci veľmi náročné, vyžaduje si však mimoriadne výchovné kompetencie učiteľa, a samozrejme, i množstvo času na takéto výchovné pôsobenie.

Nad prípravu učiteľov sa treba zamyslieť. Iba tak sa zmení aj výchova v škole. Iba ak učiteľ prijme výzvu na zmenu seba samého, bude schopný meniť svoje prostredie. Učiteľ by sa mal stať živým svedectvom zápasu za dobro - v sebe i v svojom prostredí pre dobro svojho žiaka. On mu svojim príkladom dáva nádej, že dobro je možné, že byť dobrým sa oplatí. Charakterný človek sa nerodí, o charakter treba denne bojovať.

Pripravenosť mladých ľudí prijať zodpovednosť za svoj život a postupne za život spoločnosti prostredníctvom kompe-

tencií v tom najširšom zmysle. Pod pripravenosťou rozumieme nielen reagovať na výzvy spoločnosti, ale samotné výzvy vytvárať. Ide o to, aby mladý človek nemusel iba reagovať na okolie, aby jeho život nebol iba zápasom, ale aby v jeho reakcii na realitu bola nová výzva. Výchovou by sme mu mali pomáhať stať sa tvorcom novej reality, ktorá bude zveľaďovať svet. Rozvoj osobnosti vždy ráta s dimenziou toho druhého. Iba vstupovanie do hlbokých ľudských vzťahov, ktoré prinášajú pokrok a úspech pre čo najširšie spoločenstvo, človeka naozaj hlboko naplnia. Sebaúcta, integrita osobnosti, komunikácia, tvorivosť, riešenie problémov má vždy priamy vzťah k spoločenstvu.

Pomôcť mladým ľuďom rozoznávať dobro od zla je jednou z kľúčových otázok výchovy, a teda aj pripravenosti mladého človeka prevziať zodpovednosť za zodpovedné užívanie slobody.

Nevychovávajme úspešného egoistu, ale človeka, ktorý má vládu nad sebou i nad svojimi záujmami, ktorý rozmýšľa a rozhoduje sa aj s ohľadom na iných. Disponovanosť vychovávateľov (rodičov, učiteľov...) prijať túto víziu výchovy, a teda aj naplnenia svojho života, je možno prvou výzvou dobrej výchovy.



B. Žilinková: Kráľovná pokoja. 1998

BÁLA SOM SA ÍŠŤ DO ŠKOLY...

(Esej získala 1. miesto v celoslovenskom kole Olympiády ľudských práv a cenu primátora mesta. I. Mikuláš)

Zuzana Grochalová, Obchodná akadémia Čadca

Áno priznávam, bála som sa. Kto by sa nebál, veď škola vraždí ilúzie, dobré úmysly aj pozitívne očakávania. Na každom kroku sa povarľuje nespravodlivosť, intolerancia, bezprávie a iné nežiadúce javy hrdúsia naše vzdelávacie inštitúcie.

Veľmi nespravodlivým vynálezom v oblasti školstva sa mi zdajú komisionálne skúšky. Obyčajný študent sa môže poctivo pripravovať na každý deň, no nik nie je dokonalý a stane sa, že sa zabudne naučiť slovička. Tresk! Päťka v klasifikačnom hárku sa škodoradostne škľabí. Jediné zlyhanie by sa dalo odpustiť, horšie je, ak si profesor študenta zapamätá ako nezodpovedného lenivca. Hotová katastrofa! Ešte väčšia, ak prichyteného študenta pred tabuľou skrúca tréma. Vyučujúci ho podusí vo vlastnej šťave, poopeká zo všetkých strán, no ak má úbožiak obavy z vystupovania pred väčším množstvom ľudí, mohol sa učiť dofiatova, je to márne. Jachtá a koktá chudáčik, akokeby učebnicu či poznámky videl len z diaľky. Zachrániť sa dokáže len testami a písomkami. Na vysvedčení horko-ťažko dostane trojku. Na druhej strane pohodlný študent s lenivosťou v krvi, nazveme ho špekulant, si radšej nepríde do školy, keď mu príhára. Napokon sa musí dostaviť na komisionálne skúšky. Vyjde z toho s celkom nepoškodenou kožou, pretože sa na týždeň, dva zakuklí doma, hltá fakty, bifľuje sa do úmoru, až chudáčik celý obledne. Pred komisiou však exceluje a odchádza s trojkou. Kde je chyba a kde spravodlivosť? Oplatí sa vôbec chodiť do školy pri systéme podporujúcom

vypočítavosť? Je teda potrebné zaviesť opatrenia na kontrolu, či študent simuluje a fláka sa, alebo je skutočne chorý. Nemožno predsa hádzať všetkých do jedného vreca.

Príčinu možno hľadať i v motivácii študentov. Naháňame sa za známami, vedomosti sú vedľajšie. A to už od základnej školy. V štátoch Európskej únie, kam sa hmieme i my, si to zariadili inak. Aby sa predišlo znervózňovaniu detí, napríklad vo Švédsku sa v prvých siedmich ročníkoch vôbec neznámkuje, pedagógovia vypracovávajú osobitné hodnotenie každého žiaka. Znamky sa udeľujú až v ôsmom a deviatom ročníku, aby boli žiaci pripravení na prechod na strednú školu.

I samotné známkovanie sa líši od nášho spôsobu klasifikovania práce študentov. Stupnica v našej krajine má päť stupňov, čo často spôsobuje ťažkosti, ak sa má profesor rozhodnúť pre známku a výkon študenta bol medzi dvoma stupňami. Prikloniť sa k horšej alebo lepšej možnosti? USA je známe svojou písmenkovou stupnicou, v Dánsku sa používa 13-stupňový systém na klasifikáciu, Veľká Británia má k dispozícii 7 stupňov na ohodnotenie, na Islande známkujú študentov v rozpätí 1 až 10... Žiaci sa viac sústreďujú na učivo než na zháňanie známok. To by malo byť cieľom našich škôl.

Prístup rodičov k deťom je na úplne inej úrovni: u nás je zaužívané mať dobré vysvedčenie aj preto, aby sa rodičia mohli pochváliť známym a susedom – veď majú také šikovné deti. V Škótsku sa poobede stretávajú rodičia, profesori

i študenti a spoločne riešia konflikty, problémy. Hľadajú najlepšie riešenia, kompromisy vyhovujúce všetkým.

Vyučovací proces v zahraničných krajinách sa zameriava na posilnenie talentu, nadania a osobitných vlastností študenta. Pedagógovia sa snažia venovať každému študentovi individuálne. Dôraz sa kladie na cudzie jazyky, vypracovávanie projektov a ich prezentácia pred triedou.

Niektoré naše hodiny vyzerajú asi takto: So zazvonením vkročí do triedy vyučujúci, začne sa 45-minútový únavný monológ, z ktorého si študenti načmárajú poznámky, pričom možno päť ľudí rozumie, o čom je reč. Zvyšok sa neodváža opýtať, pretože by ich zasypala lavína odborných termínov a cudzích slov. Nakoniec ich zničí suché konštatovanie: „Je to detinsky jednoduché!“. Po zazvonení ukončujúcom hodinu profesor vycupitá z triedy spokojný sám so sebou, veď si odučil svoje. My nebožiatka sa doma drvíme zbytočnosťou, pretože sú v osnovách a skoro každý profesor si myslí, že jeho predmet je ten najužitočnejší a najdôležitejší. Keby to tak bolo aj v skutočnosti, a našťastie nie je, museli by sme denne nad knihami stráviť štyri až šesť hodín, aby sme sa poriadne pripravili. Môj mozog by toľký nápor možno zvládol, obávam sa však, že moj zadok až taký odolný nie je. Keďže žijeme v ekonomicky nestabilnej krajine s vysokou mierou nezamestnanosti, nikto mi nezaručí, že v budúcnosti ma zadok neuživí lepšie než rozum. Ako najlepšie riešenie sa mi javí šetriť si obe hodnoty...

Ďalšou stranou mince je, že v malej a prepchatej triede sa profesor nemôže venovať každému jednotlivo, čo sa v krajinách Európskej únie, ako som už spomenula, považuje za samozrejmosť. Študenti sú plemeno prispôsobivé, situácia sa dá zneužiť vo vlastný prospech nasledujúcim spôsobom. Stačí zatrepať paprčkou vo vzduchu, usmievať sa, vykriknúť správny výsledok, poslušne prikyvovať a mám zabezpečené pohodlné prežitie vyučovania s obstojnými známami vo vrecku.

Rozdielny prístup našich a zahraničných profesorov je zapríčinený možno aj nepriaznivým finančným ohodnotením pedagógov a kritickou situáciou vo financovaní školstva. Napriek tomu rovný prístup medzi študentmi a vyučujúcimi v zahraničí existuje už roky – bez pozastavovania sa nad tým. To nie je rozprávka, ale realita.

Na Slovensku mnohými profesormi lomcujú nálady. Ak sa jeho či jej veličnosť nevyispinká doružova, máme sa na čo tešiť... Pozostatky z komunizmu sa prejavujú i v tom, že na strednej škole existuje jediná pravda, a to pravda profesora. Profesor má pravdu vždy, keď ju nemá, mylí sa ten, čo sa opováži pochybovať o posvätnosti, nemenosti a stálosti pravdy profesorského zboru. Právo na vlastný názor zapadá prachom. Našťastie existujú vyučujúci, ktorí si dokážu priznať chybu a, čuduj sa svete, dokonca im nerobí problém ospravedlniť sa. Väčšina profesorov zo staršej generácie vyučujúcich na našich školách trpí neudhom zvaným intolerancia. Trňom v oku sú najmä študenti s pearcingom, prefarbenými či vyholenými vlasmi, osobitne im prekážajú dievčatá s kratučkými účesmi a chlapi s dlhými pačesami.

Holé brucho, tetovanie alebo diera na nohaviciach im spôsobujú priam fyzickú slabosť. Prihodí sa, že profesor odchovaný na konzervatívnych názoroch netaktnými a uštipačnými poznámkami znemožní, zhodí neistého mladého človeka pred triedou. Ten sa prevínil len tým, že sa snaží dať najavo svoju snahu o originalitu, snahu nájsť samého seba a dáva to najavo i oblečením, výzorom.

Pokiaľ viem, začal štrnásty rok po zvrhnutí totalitného režimu a ak sa nemýlim, súčasné zriadenie je demokratické...

Za zmienku stojí i správanie sa študentov navzájom. Šikanovanie možno už nie je tak časté, no stále pretrváva. Na psychické ponižovanie medzi študentmi stačí už len to, ak je niekto iný, odlišný od väčšiny. Prejavuje sa to i v maličkostiach. Rozdielny štýl hudby, obliekania sa, pôvod z rozličných sociálnych pomerov a odchýlky v názoroch sú dostatočným dôvodom na to, aby človeka označili za podivné individuum, začali ho ignorovať a vylúčili spomedzi seba. Opodstatnená diskusia, spoznávanie nového, cudzej kultúry musí ustúpiť, lebo strach býva väčší. Radšej si nažívame v našich škrapinkách, zbytočne nám na ne niekto klope, čo ak by sa niečo zmenilo – nebudaj my?! Nie, nie... Nech všetko ostane po starom!

Jasný príklad nechuti k zmenám možno pozorovať i v spôsoboch presadzovania požiadaviek. Z času na čas sa objaví niekto prichádzajúci s novým návrhom. Nadšene s ním súhlasíme, len čo prednesie svoj návrh profesorovi, nenájde sa nikto, kto by ho podporil. Odvážlivec pôsobí ako pomätenec vykrikujúci nezmysly. Ak sa nám nepáči, môžeme odísť, nik nás nedrží, povinnú školskú dochádzku sme ukončili prvým ročníkom strednej školy...

Navyše akékoľvek pokusy dosiahnuť aké-také ústupky zväčša stroskotajú na tom, že nás posudzujú ako kolektív. Nad hlavami by nám mohla blikotať svätožiara, pokiaľ sa v stádočku vyskytnú dvaja-traja ľudia túžiaci byť stredobodom pozornosti, odnesie si to celá trieda. Najmä ak sa zbojníci musia za každú cenu predvádzať, odvrávať, provokovať a byť drzí. Naším previnením je len to, že sme s nimi v tej istej skupine. Upozornenia a pokarhanie od profesorov nepomáhajú, prosíkanie a dohováranie zo strany spolužiakov nemá význam. Jediným riešením tohto problému je odvliečť „škodnú zver“ cez prestávku do kúta a tam jej vysvetliť, že takto sa to ďalej nedá... Ale pozor! Nech si každý dopraje potešenie z úderu, sme predsa kolektív, nie? Po zamyslení som prišla k záveru, že za neposedné sklony môže do určitej miery i výchova. Kto si nemôže povedať svoje doma, otvorí si ústa v škole – aj napriek tomu, že drvivá väčšina nemá záujem počúvať. Keby rodičia venovali viac času svojim ratolestiam, hádam by sa niečo zmenilo. A možno i k lepšiemu... V tejto súvislosti mi nedá nespomenúť, ako krvopotne profesori zisťujú, z čej hlavy vzišiel nápad utiecť z vyučovania. Keď držíme spolu, nepáči sa im to, ale sme predsa kolektív, nie?

Tým, že som vpadla do určitého systému, prijala som zároveň isté obmedzenia a spoločné pravidlá. Samo-

zrejme, určiť hranice odkiaľ pokiaľ je nevyhnutné. To beriem. Lenže ktorý mudrlant strčil do školských poriadkov nariadenia, ktoré mi pripadajú ako porušovanie ľudských práv? Za čo iné než porušovania základných slobôd možno považovať zákaz študentom pohybovať sa vonku v zimnom čase po 21.00 hod a v letnom po 22.00 hod? Nie je zákaz vzdáľovať sa cez veľkú prestávku z priestorov školy obmedzením práva na slobodu pohybu? Kde sa stratilo právo na informácie? Prečo na stredných školách neexistuje predmet sexuálna výchova? Azda i nedostatok poznatkov z tejto oblasti zapríčiňuje, že každoročne istý počet študentiek otehotnie. Nečudo, keďže prerušovaná súlož sa v niektorých kruhoch dospievajúcich považuje za dostatočne bezpečný spôsob ochrany pred nechceným tehotenstvom.

Celý čas nás v škole vodí za ručičku, ukazujú nám: aha, toto je fúúúj! Nesmieš! Toto je dobré, pre teba najlepšie...

Čo takto nechať nám trošku viac zodpovednosti? Je príliš jednoduché chodiť vo vyšľapaných koľajach, no nájsť si svoju vlastnú cestu určite prinesie viac pozitív. My už nemáme právo na omyly? Staré porekadlo hovorí, že človek sa najlepšie učí na vlastných chybách.

A moja maličkosť v tom všetkom? Týka sa to aj mňa, uvedomujem si to. V súčasnosti som sa udomácnila v 2. B na Obchodnej akadémii v Čadci. Zvládam vrtochy profesorov, spolužiakov i vlastné. Skrotila som strach zo zmeny, samoty a toho, že už nič nebude ako predtým, ktorý mi spokojne polihuje pri nohách a pradije. Lenže chvíľami vystrčí pazúrky a zaškrieka: „Nemáš na to, vzdaj sa!“ Som už veľká a veľké dievčatá sa neboja strašidiel....

A tak sa každé ráno vykotúlam zo svojho pelechu, ponáhľam pochybnosť, zdrapnem ju za hrivu a šmarím na posteľ. Zadasím ju vankúšom, aby vzkriesená na nasledujúce ráno absolvovala so mnou ďalšiu rozcvičku.

VÝCHOVA ŽIAKA JE PRIORITOU ŠKOLY

Miroslav Valica, Metodicko-pedagogické centrum B. Bystrica

Anotácia: *Výchova - priorita v Miléniu, zmena prístupu ku žiakovi ako subjektu - individualite. Normatívne a rozvojové hľadiská vo výchove žiaka, bariéry tvorivosti žiaka, podmienky rozvoja osobnosti žiaka - kvalita vzťahov učiteľ - žiak, rešpektovanie zákonitosti riadenia procesov učenia, kvalita osobnosti učiteľa.*

Kľúčové slová: *výchova, rozvoj osobnosti žiaka, žiak ako subjekt, hodnotenie žiaka, vzťah učiteľ - žiak, riadenie učenia, kvalita učiteľa*

Návrh Národného programu výchovy a vzdelávania slovenského školstva do roku 2015 zdôrazňuje prioritu výchovy pred vzdelávaním. Tradičný dôraz cieľov školy je zameraný na ovplyvňovanie vývoja dieťaťa v poznávacej oblasti podnecovaním rozvoja jeho kognitívnych schopností, osvojovaním vedomostí a nácvikom praktických zručností. Motivačné pôsobenie školy je orientované predovšetkým na podnecovanie úsilia na dobrý výkon žiakov v tejto oblasti. Na výkon je zameraná prevažná časť školského hodnotenia žiaka. Výkonnostné zameranie našej kultúry tak dostáva veľmi silnú socializačnú podporu. Školské hodnotenie je na rozdiel od hodnotenia v rodine, kde je dieťa prijímané vo svojej jedinečnosti a hodnotené najviac vo vzťahu k jeho osobnej „vzťahovej norme“, typické snahou hodnotiť „objektívne“ vo „vzťahovej“ norme k ostatným žiakom.

Škola má však vo vlastnom záujme i v záujme spoločnosti - výchovné úlohy. Explicitne je to vyjadrené v hodnotách a cieľoch súčasnej školskej politiky, minimálne primárneho i sekundárneho (stredoškolského) vzdelávania v krajinách Európy. Všade sa objavujú hodnoty a ciele zdôrazňujúce rozvoj osobnosti, prípravu na pracovný život a vzdelávanie k občianstvu, založené na demokracii a tolerancii, akceptácii a porozumení seba a druhých, na účasti všetkých partnerov školy, včítane žiakov, na riadení procesov vyučovania a učenia sa žiakov. Niekde prevažuje dôraz na výchovu osobnostných vlastností a motívov

predovšetkým k učeniu prípadne k práci; väčšinou je však výučba chápaná skôr len ako jeden z prostriedkov výchovného rozvíjania osobnosti detí, s akcentom na rozvoj ich schopnosti sebariadenia a sebarealizácie (Průcha, 1999).

Školské vzdelávanie v praxi vždy (či už cieľavedome, ale i nevedomele, mimovoľne) významne ovplyvňuje vývoj dieťaťa v utváraní jeho motívov, povahových vlastností a postojev. Základnou podmienkou zvýšenia možnosti cieľavedomého výchovného pôsobenia školy je to, aby súčasná škola prekročila vlastné hranice vnímania žiaka ako „objektu“ manipulovaného v smere zvládnutia obsahových požiadaviek učebných plánov a učebných osnov jednotlivých vyučovacích predmetov a začala uvádzať do pohybu **hodnoty, ciele a aktivity samotného vychovávaného a vzdelávaného žiaka ako subjektu. Ide o kľúčovú zmenu, ktorá bude mať d'alekosiahly vplyv na poslanie, stratégie škôl a vnímanie ich efektívnosti, poslanie učiteľov, očakávania na ich pedagogickú prácu a posudzovanie jej kvality.**

Vzhľadom na urýchľujúce sa premeny u nás i v Európe, na globalizáciu vo svete sa škola musí vysporiadať s tým ako vybaviť žiaka potrebnými inštrumentálnymi a osobnostnými predpokladmi na úspešný život v širokom a premenlivom spoločensktve; **normatívne a kvalitatívne vymedziť, čo si dieťa má a musí osvojiť kľúčové kompetencie a za čo má byť hodnotené, a pritom zachovať a rozvíjať jeho aktívny, experimentujúci a tvorivý**

prístup k riešeniu problémov inštrumentálnej a osobnej povahy. Na to potrebuje dieťa odvahu na prekročenie pasívnej konformity, možnosť kritickej reflexie hodnôt rodiny, školy, prostredia, v ktorom žije (najmä v období puberty a adolescencie). Prevládanie iba normatívneho hľadiska v škole vedie k narušeniu úspešného osobnostného vývoja dieťaťa, jeho schopností aktívneho a tvorivého riešenia a zvládania životných problémov. V našej tradičnej škole je to najčastejšie spôsobené **nadmerným uplatňovaním formalizovaného školského hodnotenia** (Pařížek, 1988) s dôrazom na:

- bezprostredný výsledok namiesto perspektívneho osobného zisku pre žiaka;
- kritiku chýb žiaka namiesto zdôrazňovania jeho aj čiastočných úspechov;
- upevňovanie sebaznehodnocujúceho sebapoňatia žiaka v dôsledku neúspechu - namiesto sebapoňatia aktivizujúceho sebadôveru žiaka;
- obmedzovanie úlohy jazyka ako prostriedku osvojenia si obsahu predmetnej skutočnosti a nie ako nástroja aktívneho zaobchádzania s ním.

To všetko vedie k vzniku **syndrómu neúspešného žiaka**, ktorý bráni jeho osobnostnému rozvoju.

Možnosti školy na podporovanie úspešného vývoja osobnosti žiaka sú čiastočne podmienené postojmi a vlastnosťami, s ktorými žiak prichádza z rodiny. Závisí však aj na jeho skúsenostiach, ktoré mu poskytne škola. Kľúčovou úlohou v súčasnosti je presadenie len **nevyhnutnej miery konformity v oblasti výkonov a postojov žiakov tak, aby ich plnenie netlmilo, či priamo neblokovalo ich spontánne tvorivé aktivity.** Je to podmienené tým, či sa škola prispôsobí potrebám celkového (nielen vedomostného a zručnostného) vývoja osobnosti dieťaťa tak, aby mu pomáhala využívať a uplatňovať jeho tvorivé možnosti a talent v ňom a v jeho svete. Výskumy vo vývojovej psychológii ukázali, že **vývoj tvorivého myslenia detí je utlmovaný:**

- v predškolskom období tlakom na dieťa, aby sa prispôbilo očakávaniam na jeho prežívanie a správanie, zodpovedajúce jeho pohlaviu (psychológovia objavili významné diferencie medzi chlapcami a dievčatami v psychofyziológii procesov myslenia a stratégiách učenia i v neskoršom veku a v dospelosti);
- počas prvých rokov školy sú tvorivejšie deti vystavené kritike spolužiakov, ktorí sa ich nápadom smejú alebo ich odmietajú. Tieto deti sa potom radšej neprejavujú. Ich prejav sa tým ochudobňuje a ak učiteľ zdôrazňuje najmä presnosť a konvenčnosť v postupoch a výsledkoch školskej práce, deti sa učia „byť rovnaké“. Veľa by o tomto fenoméne mohli hovoriť žiaci, ktorí sú po absolvovaní alternatívnych tried učiteľmi na 2. stupni ZŠ často tlačeniami nemilosrdne a autoritatívne do „rovnakosti“ za cenu ich izolácie v triedach;
- s nástupom dospievania sa musí dieťa vyrovnávať s požiadavkami pohotového a spoločensky prijateľného správania a vyrovnávania sa so zvýšenou potrebou kladného prijatia

druhým pohlavím; istotu hľadá dieťa (namiesto vlastného experimentovania) v prijímaní vonkajších vzorov;

- koniec strednej školy alebo učenia je spojené s požiadavkami „dospelého“ myslenia a vylučovania „detských“, hravých (a tým tvorivých) prvkov v správaní zmenou spoločenského postavenia (vstup do zamestnania, na vysokú školu), čo reprezentuje opäť zvýšený tlak na ich konformitu (Fontana, 1997).

Je zrejmé, že uchovanie a rozvoj tvorivých schopností a tvorivého prístupu k životu vyžaduje (pri súčasnej potrebe dať deťom i osvedčené konvenčné spôsoby myslenia a správania) aj **v škole vyvážené spojenie slobody voľby a zodpovednosti (sebadisciplíny) žiaka.** Často totiž žiaci s vysokou úrovňou tvorivosti nemajú vysokú motiváciu na dosahovanie čo najlepších školských výsledkov (najmä pri preferencii reprodukčného, memorovacieho učenia žiakov) a nemajú záujem vyvolávať čo najlepší dojem u učiteľov. Učители často nízko hodnotia vlastnosti žiakov spojené s tvorivosťou - odvahu a nezávislosť úsudku - v hierarchii vlastností, ktoré pokladajú za potrebné podporovať u žiakov. Rovnako aj celoslovenské „Monitory“ organizované MŠ SR v minulých rokoch príliš často snímali najmä reprodukčnú vedomosť žiakov. To isté možno hovoriť o charaktere neúmerneho množstva reprodukčných otázok, úloh, požiadaviek na prijímacích pohovoroch na mnohých vysokých školách.

Vzhľadom na tento vzájomný rozpor zamerania tvorivých žiakov a ich učiteľov, iných inštitúcií, neprekvapuje, že korelácia medzi prospechom a tvorivosťou dosahuje záporné hodnoty a že **školský prospech je slabým prediktorom tvorivej výkonnosti a životného štýlu v dospelosti.**

Treba povedať, že učители sú niekedy sami vystavovaní hodnoteniu riaditeľa, školskej inšpekcie, ktoré záporne koreluje s ich tvorivosťou. Všeobecne asi platí, že stupeň, ktorým je odmeňovaná ich vlastná tvorivosť v škole, môže ovplyvniť stupeň, v ktorom sami podnecujú a odmeňujú tvorivosť vlastných žiakov.

Úspech, či neúspech vo vývoji žiaka v škole spočíva najčastejšie v (Průcha, 1997):

1. **rešpektovaní zákonitostí riadenia učenia sa žiakov zo strany učiteľov,**
2. **kvalite osobného vzťahu učiteľa k žiakovi.**

K bodu 1: Zameranie motivácie k učeniu je často nedostatočné, nadmerné alebo nevhodné, napr. vyvolávanie neúnosnej miery strachu zo známky, z trestu, vyvolávanie odporu voči vnucovanému vzoru iného dieťaťa, takých spôsobov a podmienok výučby žiakov, ktoré presahujú poznávacie možnosti žiakov, napr. len logické presvedčanie detí 1. st. ZŠ, neprímeraná obťažnosť mnohých učebníc na 2. st. ZŠ, silový prístup k žiakom na stredných školách. Žiakom často chýba navzájom sa podporujúce a usmerňujúce výchovné spoločenstvo triedy, pričom jeho

utváranie ovplyvňujú učitelia. Účinné výchovné pôsobenie školy si vyžaduje, aby učitelia rešpektovali zákonitosti riadenia učenia sa žiakov. Uvediem niekoľko príkladov:

Vytváranie hygienických, študijných, sociálnych návykov žiakov si vyžaduje zabezpečujúce upevnenie (odmeny, tresty), aby sa mohol príslušný návyk fixovať a „zabehnúť“. To predpokladá sústavnosť a vhodnú mieru dôslednosti. Proti často požadovanej prísnej dôslednosti výchovných opatrení (tá je namieste na začiatku vytvárania návyku na jeho najrýchlejšie „odštartovanie“) psychológia odporúča miernu dôslednosť prestúpenú občasnými nedôslednosťami a trpezlivosťou, ktorá vedie k pomalšiemu, ale omnoho trvalejšiemu upevneniu návykového správania žiakov postupným upevňovaním bez výrazného usmerňovania dieťaťa. Pri snahe výchovného pôsobenia príkladom je potrebné zaistiť, aby zamýšľaný vzor mal okrem požadovaného správania aj ďalšie dôležité znaky, ktoré z neho urobia atraktívny vzor pre žiaka. Vzor môže odpudzovať už tým, že sa ničím nepodobá samotnému žiakovi, nemá vlastnosti, o ktoré má dieťa záujem, či ktoré vzbudzujú jeho rešpekt, nedostatok zisku, ktorý dieťa získa napodobňovaním vzoru alebo jednoduchým spojením vzoru s nepríjemnými zážitkami v živote dieťaťa, keď je dieťa trestané a súčasne je mu pripomínaný vzor. Vplyv vzoru môže byť zložitejší, ako ukázali výskumy vplyvu filmových vzorov, keď víťazstvo obdivovaného kladného hrdinu nad zlom, dosiahnuté násilnými prostriedkami zvýšilo príťažlivosť násilia ako spôsobu riešenia osobných problémov detí (Balcar, 1992).

Výchovné pôsobenie získaním vhl'adu do správania sa dieťaťa a jeho dôsledkov tzv. **induktívna disciplína** je účinná vtedy, ak dieťa môže jeho obsah v poskytnutej podobe pochopiť, zmysluplne umiestniť vo vlastnom obraze o svete a súvislostiach v ňom. Spätnú väzbu je nutné prispôbiť rozumovým schopnostiam žiaka, pretože inak môže vyvolať a zväčšiť neistotu žiaka, bez odstránenia jeho deštruktívneho správania.

K bodu 2: Najpôsobivejším zdrojom vplyvu vo výchove je kvalita vzťahov výchovnej interakcie učiteľ - žiak, žiaci. Kvalita vzťahového rámca výchovných zásahov do vývoja osobnosti dieťaťa je najčastejšie vyjadrená dvoma rozmermi, ktoré zodpovedajú dvom základným rozmerom ľudských vzťahov - citu a moci (Cangelosi, 1994). Vo výchove majú povahu:

- a) **kontroly alebo riadenia s polárnymi pólmí presadzovania vonkajších požiadaviek učiteľov a ponechávanie voľnosti dieťaťa;**
- b) **citového vzťahu s protikladmi kladného citu, prijatia z lásky a naopak, záporného citu až nenávisti.**

Zdá sa, že kombináciou uplatňovania miery moci - voľnosti a kladného - záporného citového vzťahu ku žiakovi učiteľ vytvára určité predpoklady pre osobnostný rozvoj žiaka. Psychológovia zistili, že (Fontana, 1997):

1. silná kontrola s kladným citom vytvára osobnostné pred-



B. Žilinková: *Túžby a premeny*. 1998

2. silná kontrola so záporným citom vytvára predpoklady na neurotické poruchy, nespoločnosť, neprispôbitivosť spoločenským požiadavkám a na agresivitu voči sebe;
3. veľká voľnosť s kladným citom vytvára predpoklady na spoločenskú podnikavosť, nezávislosť, tvorivosť, malú prispôbitivosť požiadavkám okolia, avšak zároveň ľahšie osvojovanie si dospelých rolí;
4. veľká voľnosť so záporným citom vytvára predpoklady na odmietanie vonkajších požiadaviek, na agresivitu voči okoliu a v krajnom prípade na delikventný vývoj dieťaťa.

Miera súladu či rozporu uplatňovaných požiadaviek na dieťa v rodine, medzi rodinou, školou a iným okolím a psychologickou konštitúciou dieťaťa môže mať pre jeho vývoj väčší význam ako samotná povaha týchto požiadaviek.

Zraniteľnosť vyvíjajúceho sa dieťaťa je zvýšená najmä neprimeranými citovými nárokmi, ktorým je vystavené. Citovú potrebu dieťaťa „byť milované“ nemožno manipulatívne zneužívať ani rodičmi, ani učiteľmi. Techniky „manipulačnej lásky“, keď akceptácia a základný pozitívny vzťah k dieťaťu je podmienený len plnením výchovných požiadaviek (často redukovanými na školský výkon dieťaťa) vytvára stále ohrozenie tejto životne dôležitej potreby a traumy dieťaťa, čo vedie k vytvoreniu základnej nedôvery k svetu, k ľuďom a k sebe samému. Zablokuje sa tak rozvoj tvorivosti, samostatnosti a nezávislosti dieťaťa, jeho

schopnosť vyrovnat' sa s problémami a rizikami, ktoré ho čakajú v dospelosti. Pre úspešnú výchovu pokladáme za podstatné **bezvýhradné pozitívne citové prijatie dieťaťa a ako osoby aj v škole**, zatiaľ čo zrozumiteľné a primerané kritické hodnotenie - súhlas či odmietanie - nech uplatňuje učiteľ len ku konkrétnym činom žiaka.

Kvalita výchovného pôsobenia na žiaka závisí najmä od etických, psychodidaktických, riadiacich a sebariadiacich kompetencií učiteľa, od jeho schopností riadiť psychosociálne učenie sa žiaka. Za dobrých učiteľov sa považujú tí, ktorí sa vyznačujú (Burns, 1986):

1. *emocionálnou stabilitou, osobnostnou zrelosťou a zodpovednosťou,*
 2. *schopnosťou prejaviť „teplo“ a zainteresovanosť v komunikácii so žiakmi,*
 3. *adekvátnosťou, neskreslenosťou vnímania žiakov a podmienok ich života*
- Naopak, **negatívne na rozvoj osobnosti žiakov**

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BALCAR, K.: Úvod do štúdia psychológie osobnosti. Praha : SPN, 1992. – 217 s.
 BURNS, R. B.: Rozvítie Ja koncepcie i vospitanie. Moskva : Progres, 1986.
 CANGELOSI, J. S.: Strategie řízení třídy. Praha : Portál. 1994. – 289 s. ISBN 80-7178-406-0.
 FONTANA, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha : Portál, 1997. – 383 s.
 PAŘÍZEK, V.: Učitel a jeho povolání. Praha : SPN, 1988.
 PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika. Praha : Portál, 1997. - 495 s.
 PRŮCHA, J.: Vzdělávání a školství ve světě. Praha : Portál, 1999. - 319 s.
 ROSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M.: Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania v SR: Projekt Milénium. Nitra : Slovidiac, 2000.

Summary: *The author stresses the priority of school that should be education of children. Its success is conditioned by teachers' personality and their skills to manage psycho-social learning.*

STRACH ZO ŠKOLY

Andrea Hudáková, Prírodovedecká fakulta UPJŠ Košice

Anotácia: *Výsledok prieskumu, zameraného na problematiku strachu u žiakov základnej školy. Ako by sa tento stav na školách dal zmeniť.*

Keľúčové slová: *humánne vzťahy, školská atmosféra, aktivity pre žiakov, šikanovanie, negatívne hodnotenie, príčiny strachu, direktívny štýl riadenia.*

V posledných rokoch sa do popredia čoraz častejšie dostávajú otázky humanizácie výchovno-vzdelávacieho procesu a transformácia, kde sa škola nemá zameriavať len na teoretickú, ale aj výchovnú stránku vyučovacieho procesu. Učítelia v humánne orientovanej škole by mali učiť žiakov zdvorilosti, spravodlivosti, pravdovravnosti, súcitu a spolupíceniu, dobroprajnosti, prejavom citlivého vzťahu k duchovným a materiálnym hodnotám, pomoci druhému.

Zintenzívnil sa tlak na vzdelávanie a vznikol nerovnovážny stav medzi vzdelávaním a výchovou, najmä mravným a humánnym ovplyvňovaním detí a mládeže. Na utváraní humánných vzťahov medzi učiteľom a žiakom by mali prevládať mravné, prosociálne, estetické a etické city, empatia, tolerancia, demokratická sloboda, vzájomná pomoc, dôvera a úcta, rešpekt a zodpovednosť. (Mihálik, 1996)

Má sa inovovať obsah, metódy, ale nemalo by sa zabudnúť

pôsobí učiteľ, ktorého znížené sebavedomie sa prejaví vo vytvorení takého výchovného štýlu, ktorý je charakteristický tendenciami:

1. *záporne reagovať na tých žiakov, ktorí ho nemajú radi,*
2. *využiť akúkoľvek možnosť na vytvorenie ťažkostí pre žiakov, aby sa nemohli uvoľniť,*
3. *stimulovať žiakov ku učeniu, vyvolávajúc v nich pocit viny za svoje omyly,*
4. *podľa možnosti zakladať učebnú činnosť na konkurenčnom boji medzi žiakmi,*
5. *vychádzať z pravdepodobnosti nečestného správania sa žiakov pri skúšaní,*
6. *usilovať sa o zavedenie tvrdej disciplíny v triede,*
7. *zväčšovať stupeň trestu pre žiaka proporcionálne voči jeho previneniu.*

Tieto osobné tendencie učiteľa nasmerované na seba a žiakov značne ovplyvňujú charakter medziľudských vzťahov učiteľ - žiaci a výchovnú efektívnosť výkonu práce učiteľa.

aj na mnohé elementárne požiadavky, aby bol výchovno-vzdelávací proces úspešný. Patrí sem aj problematika strachu, šikanovania, nárast psychických a neurotických ochorení u žiakov, zvyšujúci sa počet samovražď a pokusov o samovraždy detí.

Úzkosť, samota, výčitky svedomia, bezpredmetné otázky, šikanovanie, odpor ku škole, negatívne hodnotenie, bojazlivosť, ostýchavosť, krik, bitka, plač, útek, samovražda... Určite sa každému z nás pri tomto pojme vynoria nepríjemné chvíle, okamihy zo života, na ktoré by sme chceli čo najskôr zabudnúť. Či chceme alebo nie, kúsok tohto strachu nosíme stále v sebe. Strach ovplyvňuje našu osobnosť od útleho detstva až po starobu.

Už na tie najmenšie deti sú kladené veľmi vysoké nároky, či už zo strany rodičov, školy, spolužiakov a kamarátov. V posledných rokoch sa mnohí psychológovia a pedagógovia

govia začali zaoberať práve otázkou strachu detí zo školy, čo ho vyvoláva, ako mu predchádzať a zabrániť.

Táto problematika ma zaujala, preto som medzi žiakmi základnej školy uskutočnila prieskum pomocou dotazníka pre žiakov ako vnímajú tieto problémy. Prieskumu sa zúčastnilo 309 žiakov 2. stupňa základnej školy, v ktorej som pôsobila.

Každá z položiek dotazníka bola zameraná na zistenie názoru žiakov na niektoré oblasti, ktoré úzko súvisia so školskou klímou, atmosférou na hodine, postavením žiaka vo vyučovacom procese, rolou učiteľa na hodine a vzťahmi medzi žiakmi. Uvádzam vyhodnotenie výsledkov.

Otázka: *Rád chodíš do školy?*

Na túto otázku 27% žiakov odpovedalo, že školu nenavštevujú vôbec radi.

Vzťah ku škole môže ovplyvňovať niekoľko faktorov. Jedným z nich môže byť aj rozvrh hodín, aké predmety majú žiaci v daný deň, ich zaťaženosť. Preto by bolo potrebné, aby učitelia, ktorí sú poverení zostavovaním rozvrhu, prihliadali na obťažnosť daných predmetov a pokúsili sa vytvoriť vyvážený stav.

Otázka: *Aká je atmosféra vo vašej škole?*

Pri tejto otázke 51% žiakov uviedlo, že niekedy je atmosféra v škole napätá, 46% žiakov vníma školskú atmosféru ako uvoľnenú, priateľskú.

Určite aj tu zohráva úlohu množstvo faktorov. Či už je to prostredie, v ktorom žiaci prežívajú učebnú činnosť, vzťahy medzi samotnými žiakmi, ale aj vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi.

Otázka: *Aká je atmosféra vo vašej triede?*

50% žiakov uviedlo, že atmosféra v ich triede je priateľská, uvoľnená, 41% uviedlo, že niekedy je atmosféra v ich triede mierne napätá.

Tieto percentá ovplyvňuje hlavne zloženie kolektívu a vzťahy medzi samotnými žiakmi. Ak sú vzťahy medzi žiakmi narušené, potom sa tam mnohí z nich cítia ohrozeni. Môže medzi nimi dochádzať k rôznym konfliktom, čím sa atmosféra v triede zhoršuje, zvyšuje sa napätie a strach.

Otázka: *Aké sú podmienky štúdia na vašej škole?*

Pri tejto otázke 52% žiakov, považuje podmienky na štúdium za dostatočné, 16% žiakov si myslí, že podmienky na škole sú nevyhovujúce, 32% žiakov charakterizovalo podmienky ako vynikajúce, napriek tomu, že žiakom chýbajú učebné pomôcky a ak sa nejaké používajú, sú zastaralé a nevyhovujú podmienkam dnešnej školy.

Otázka: *Ponúka vaša škola pravidelné popoludňajšie aktivity?*

38% žiakov navštevuje tieto aktivity pravidelne, skoro polovica opýtaných žiakov sa na nich nezúčastňuje. Ostatní žiaci sa zúčastňujú aktivít nepravidelne.

Možno je to spôsobené aj materiálnym vybavením školy

a samotnými priestormi, ktoré nie sú veľmi vhodné na oddych a relaxáciu. Na druhej strane asi ani nie je pre žiakov atraktívne celý deň stráviť na jednom mieste v prostredí so školským režimom.

Otázka: *Organizuje vaša škola podujatia pre žiakov (výlety, exkurzie...)?*

Tieto podujatia bývajú väčšinou celodenné a žiaci sa na nich zúčastňujú veľmi radi, možno aj preto, že sa vyhnú samotnému vyučovaniu a môžu navštíviť miesta, ktoré nepoznajú. Týchto podujatí sa zúčastňuje 89% žiakov. Majú možnosť vidieť veci, ktoré doposiaľ ešte nevideli. Samotní žiaci pri týchto podujatiach nevnímajú samotný akt učenia, pretože sa neodhráva v škole, ale každé takéto učenie pôsobí na afektívnu, kognitívnu aj psychomotorickú oblasť každého žiaka.

Otázka: *Máš svojho obľúbeného spolužiaka?*

Na túto otázku 94% žiakov odpovedalo, že majú svojho obľúbeného spolužiaka.

Vo väčšine prípadoch je to žiak, ktorý dosahuje v škole veľmi dobré výsledky a je akoby pre ostatných vzorom, či už je to v správaní alebo učení.

Otázka: *Stretol si sa v škole so šikanovaním?*

Pojem šikanovanie sa v poslednom čase veľmi často objavuje v médiách a zaujímalo ma, či sa už deti na základnej škole s ním stretli. 35% žiakov uviedlo, že sa na škole so šikanovaním stretlo, 65% žiakov sa vyjadrilo záporne.

Šikanovanie a strach určite veľmi úzko spolu súvisia. V školskom prostredí je to ešte závažnejšie, pretože deti by nemali trpieť menejcennosťou, mať predsudky voči vystupovaniu v role vodcu a podriadeného, pretože to môže vyvolať veľmi závažné psychické a neurotické poruchy.

Otázka: *Je pre teba obťažné sústrediť sa na vyučovacej hodine?*

Ak je človek v psychickej pohode, dokáže sa veľmi dobre sústrediť. To isté platí aj pre žiakov v škole. Ak majú vyriešiť nejaký problém, musia sa naň sústrediť. Až 68% žiakov sa nedokáže sústrediť na hodine. Má tu vplyv mnoho vnútorných aj vonkajších faktorov. Medzi tieto vonkajšie faktory patrí aj samotný učiteľ a jeho prístup k organizácii vyučovacej hodiny. Ak žiaci nie sú iba pasívnymi poslucháčmi, ale aktívne sa zapájajú do vyučovacieho procesu, aj ich sústredenie je na oveľa vyššej úrovni. Hlavne je to obťažné pre žiakov s pomalším tempom učenia, ktorí potrebujú oveľa viac času na zapamätanie si nových pojmov. Veľkú úlohu tu zohráva strach z toho, aká bude reakcia učiteľa na vyučovacej hodine. Žiaci budú radšej ticho sedieť, ako by mali vysloviť svoj vlastný názor.

Otázka: *Zadávajú ti učitelia veľa domácich úloh?*
62% žiakov súhlasí s tým, že im učitelia zadávajú veľké množstvo úloh.

Potom sú žiaci preťažovaní nielen v škole, ale aj doma, pretože všetok svoj voľný čas musia venovať príprave na vyučovanie. U niektorých to môže prerásť až k „nenávisť“ voči učiteľom i samotnej škole.

Otázka: Často som negatívne hodnotený?

Pri tejto otázke 73% žiakov odpovedalo kladne.

Takéto hodnotenie si dospelí často vôbec neuvedomujú a berú ho ako samozrejmosť. Mali by mať na zreteli, že každý človek, čiže aj žiak, je jedinečná a neopakovateľná bytosť. Deti máme brať také, aké sú, so všetkými kladmi aj záporami.

Z prieskumu, ktorý som uskutočnila, vyplýva potreba zmeny v školstve, aby sa deti tešili na stretnutia s učiteľmi a spolužiakmi. Škola má byť pre nich zdrojom inšpirácii tvorivosti, nie nočnou morou, ktorá spôsobuje iba nepríjemné pocity strachu a úzkosti. Závisí od každého učiteľa, aký postoj zaujme k žiakom. Deti by sa mali v škole cítiť príjemne, bezpečne. Úlohou všetkých zamestnancov, ktorí denne prichádzajú do kontaktu s deťmi v škole, je, aby k nim pristupovali ako partneri, ktorí sú im ochotní kedykoľvek podať pomocnú ruku. Negatívne hodnotenie, preťažovanie žiakov, šikanovanie spôsobuje zmenu v psychickom stave každého človeka, teda aj žiakov.

Každý učiteľ sa v priebehu svojej pedagogickej praxe stretáva s tým, že niektorí žiaci nedosahujú žiaduce výsledky. Príčiny tohto stavu môžu byť viaceré: málo podnetné rodinné prostredie žiaka, nezáujem o vyučovanie, preťažovanie žiakov, nedostatočná úroveň psychických poznávacích procesov.

Strach má zábranný, inhibičný vplyv na aktivitu žiaka, na jeho tvorivosť, aj na samotný učebný proces. Učiteľ by mal diagnostikovať, čo vyvoláva u žiakov strach. Konštatovania učiteľov o žiakoch, že sú bojzliví, nepomáha rodičom (a ani žiakom) zbavovať dieťa a strachu, keďže nevedia, v čom strach spočíva.

Strach môže byť podmienený viacerými príčinami:

- školskou klímou a prácou (negatívne hodnotenie, používanie trestov),
- učivom a obavami pred výsledkami učenia (náročnosť učiva),

- stigmatizmom zo strany učiteľa a spolužiakov (rôzne slovné osočenia blokujú zvyšovanie výkonov u žiakov),
- vylúčením (vyčlenením) žiaka z kolektívu (žiak prežíva pocit samoty, uzatvára sa do seba),
- neuváženými trestami (zo strany učiteľov alebo rodičov),
- strachom pred ľuďmi (učiteľmi, riaditeľom, spolužiakmi),
- strachom pred konfliktmi,
- samotnou školou a vyučovaním (vyučovanie a výchova s nárokmi na žiaka u mnohých vzbudzuje rešpekt až strach),
- strachom z budúcnosti,
- neurotickým strachom (strach pred strachom, fetišizmus známky, rôzne fóbie). (Petlák, 2000)

Všetky uvedené skutočnosti sú určite známe všetkým učiteľom, ale napriek tomu sa vo výchovno-vzdelávacom procese učiteľa dopúšťajú chýb a podporujú vznik strachu. Je to spôsobené predovšetkým tým, že na mnohých školách pretrvávajú direktívny štýl riadenia a pod jeho vplyvom žiaci prežívajú pocity neistoty, ohrozenia, a samozrejme, aj strachu, ktoré môžu vyústiť až do konfliktných situácií, frustrácií a nervozity.

Učelia si často neuvedomujú svoje pôsobenie (podceňovanie schopností žiakov, negatívne vyjadrenia, náročnosť učiva), čím spúšťajú mechanizmus strachu. Mali by sa týmto javom vyhýbať, a to pozorovaním a poznávaním žiaka v rôznych situáciách, vedením priateľských rozhovorov so žiakom, všestrannou anamnézou žiaka, zisťovaním statusu žiaka v triede. Pri týchto pozorovaniach žiaka možno využiť i projektívne metódy (analýza žiakových prác a na tomto základe vyvodzovanie úsudkov, hľadanie súvislostí jeho konania). Sú to zdroje, pomocou ktorých možno lepšie spoznať žiaka, optimálnejšie k nemu pristupovať a odstrániť strach. Ak učiteľovi naozaj záleží, aby žiaci na jeho hodinách nemali strach, musí aj on zmeniť svoj prístup, že bude u žiakov rešpektovať ich nálady a pocity, tomu prispôbi aj metodickú činnosť a zároveň bude regulovať interakčné vzťahy, povzbudzovať aj menej úspešných žiakov rôznymi motivačnými prostriedkami.

Učelia môžu sčasti zabrániť negatívnym skúsenostiam žiaka praktizovaním „pedagogických konzílií“. Pri týchto stretnutiach sa učelia navzájom radia, vymieňajú si skúsenosti z pozorovaní žiakov, navzájom sa informujú o účinnosti zvolených prístupov k žiakom.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- MIHÁLIK, L.: Humanistická orientácia základnej školy. Bratislava : ŠPÚ, 1996.
 PETLÁK, E.: Pedagogicko-didaktická práca učiteľa. Bratislava : IRIS, 2000.

Summary: The author presents results of her survey in which she aimed at summarizing reasons of learners' fear of school.

KATALÓG VZDELÁVACÍCH PODUJATÍ A PUBLIKÁCIÍ

Metodicko-pedagogického centra B. Bystrica na šk. r. 2003/2004

bol expedovaný do všetkých škôl a školských zariadení v našej pôsobnosti začiatkom júna.

Uzávierka prijímania prihlášok na vzdelávacie podujatia v novom školskom roku je **17. júna 2003.**

VČAS SI VYŽIADAJTE OD SVOJHO RIADITEĽA NÁŠ KOMPLETNÝ KATALÓG NA PREŠTUDOVANIE, aby ste si mohli vybrať z ponuky také vzdelávanie, ktoré najviac zodpovedá vašim potrebám a záujmu.

VESELÁ ŠKOLA

ALEBO: VYUČOVANIE, KTORÉ VYCHÁDZA Z POZNATKOV O TOM, AKO SA UČÍ ĽUDSKÝ MOZOG

Tatiana Kizivatová, ZŠ J. A. Komenského, Majerníkova 60, Bratislava

Anotácia: *Integrované tematické vyučovanie – vyučovací model presadzujúci zmenu metód a didaktických postupov práce učiteľa, model vytvárajúci mozgovosúhlasné učebné prostredie.*

Kľúčové slová: *integrovane tematicke vyučovanie, mozgovosúhlasne prostredie, neprítomnosť ohrozenia, významnosť obsahu, možnosť výberu, adekvátny čas, obohatené prostredie, spolupráca, okamžitá spätná väzba, dokonalosť, Gardnerových 8 typov inteligencií, Bloomova taxonómia, porovnanie klasickej triedy s triedou ITV, učiteľ, žiak*

Na bratislavských Dlhých Dieloch stojí škola, ktorá hrdo nesie názov učiteľa a národov – Základná škola Jána Amosa Komenského. Nedávno oslávila 10. výročie svojho otvorenia. Tento čestný názov jej bol prepožičaný od ministra školstva za zásluhy v oblasti zavádzania nových, moderných, netradičných demokratických metód a princípov vo vyučovaní – integrovaného tematického vyučovania (ITV).

Prečo práve ITV?

Tento veľmi účinný vyučovací model vychádza z najnovších výskumov mozgu. Výsledky výskumu vnášajú viac svetla do toho, **ako sa človek najlepšie učí. Za prioritu** v procese učenia považuje **vytvorenie mozgovosúhlasného prostredia** – triedy. Prostredia, ktoré umožňuje žiakovi učiť sa čo najefektívnejšie. Takéto prostredie podmieňuje preukázateľné pokroky vo výsledkoch žiakov a vstúpuje im celoživotnú lásku k učeniu.

ITV považuje za nevyhnutné, aby sa deti popri prijímaní nových vedomostí, objavovaní, skúmaní neznámeho učili aj celoživotné pravidlá a zručnosti, aby im neboli neznáme pojmy ako spolupráca, priateľstvo, flexibilita, riešenie problémov, vytrvalosť pri práci, starostlivosť, organizácia, zmysel pre humor, iniciatíva, zodpovednosť, snaha, trpezlivosť, používanie zdravého rozumu a pod.

Od čoho závisí mozgovosúhlasné prostredie?

Tak ako rastlinka potrebuje na svoj rast určité podmienky, aj ľudský mozog sa môže lepšie rozvíjať, ak dodržíme pri učení sa dieťaťa určité podmienky. Autorka tohto vyučovacieho modelu Susan Kovaliková z USA definuje 8 základných zložiek mozgovokompatibilnej triedy:

- neprítomnosť ohrozenia
- významnosť obsahu
- možnosť výberu
- adekvátny čas
- obohatené prostredie
- spolupráca
- okamžitá spätná väzba
- dokonalosť

Aké je to neohrozené prostredie?

Učiteľ pri riadení triedy využíva metódy a postupy **kladného** riadenia, usmerňovania triedy, hodnotenia. Ide mu o **dosiahnutie vzájomnej úcty a dôvery** učiteľa so žiakmi a žiakmi medzi sebou navzájom. V každej triede platí **5 celoživotných pravidiel**:

- *aktívne počúvam, keď niekto hovorí, nevyrušujem;*
- *hovorím vždy pravdu;*
- *nevysmievam sa nikomu;*
- *podávam pri práci svoj najlepší osobný výkon;*
- *dôverujem učiteľovi a spolužiakom.*

Žiak nemá strach ísť do školy, cíti sa v nej príjemne, vie, že si ho vypočujú. Môže sa zdôveriť so svojimi „boláčkami“, nik sa mu nebude vysmievať. Môže očakávať pomoc.

Vyučovanie začína netradične. Učiteľ vstupuje do triedy ešte pred príchodom žiakov. Na tabuli si pripraví program dňa (na 2. stupni hodiny). Častokrát aj motto, citát, ktorý ich bude daným dňom (hodinou), týždňom sprevádzať. Hrá tichá, príjemná hudba. Vyučovanie (hodina) sa začína komunitou. V nej si deti vyrozprávajú, čo zažili, čo sa stalo, čo nové očakávajú, prípadne sa motivujú na tému, o ktorej sa budú dnes učiť. Aj komunita má svoje presne stanovené pravidlá. Každý ich musí dodržiavať. Na druhom stupni nie je komunita v úvode každej hodiny, iba v rámci modelových týždňov, mesiacov, vyučovacích blokov – 90 a viac minút.

Čo znamená významnosť obsahu?

Nie celý učebný obsah je pre žiakov príťažlivý, zaujímavý. Je však dôležité, aby učiteľ žiakov čo najlepšie motivoval, aby obsah učebných osnov čo najviac priblížil dieťaťu, aby to, čo sa učí, bolo pre dieťa osobne významné.

Žiaci majú možnosť výberu

Keď učiteľ vysvetlí nové učivo a chce, aby si ho žiaci čo najlepšie a najtrvalejšie osvojili, pripraví pre nich výberové – aplikačné úlohy. Žiak má možnosť rozhodnúť sa, ktorý typ úlohy mu na osvojenie učiva najlepšie vyhovuje a vypracuje ju takým spôsobom. Učiteľ pri tvorbe úloh berie ohľad na 8 typov Gardnerových inteligencií dominujúcich, resp. prejavujúcich sa u žiakov:

- logicko-matematická
- lingvistická
- priestorová
- prírodovedná
- telesnopohybová,
- muzikálna,
- intrapersonálna,
- interpersonálna

Pri tvorbe aplikačných úloh využíva činnostné slovesá usporiadané v diagrame Bloomovej taxonómie. Úlohy by mali byť zoštylizované podľa týchto 3 kritérií:

1. Pobádacie činnostné slovesá sú na začiatku vety

v rozkazovacom spôsobe (napr.: Usporiadaj..., preskúmaj..., charakterizuj..., urob zoznam..., nakresli..., porovnaj..., vymysli... a podobne).

2. Pokyny **musia byť presné, jasné!**

3. Učiteľ pri tvorbe úloh zohľadňuje maximálny počet typov inteligencií!

Žiaci musia mať na prácu adekvátny čas

Každé dieťa potrebuje na osvojenie nových poznatkov iný čas. Učiteľ sa v ITV-triede snaží popri možnosti výberu úlohy aj o poskytnutie primeraného času na jej riešenie. Ak dieťa nie je stresované, je schopné podať oveľa lepší výkon, ako keď ho budeme naháňať. Je však dôležité vopred upozorniť na maximálne možný čas pri riešení úlohy.

Obohatené prostredie zlepšuje chuť do práce

Triedy ITV svojou výzdobou, usporiadaním nábytku chcú čo najviac priblížiť prostredie na učenie domácejmu prostrediu. V mnohých triedach nechýba koberec, ležadlo, knižnica a podobne. Trieda v maximálnej miere odráža to, o čom sa žiaci učia. Mala by byť obohatená rôznymi dodatočnými zdrojmi informácií, knihami encyklopedického charakteru, mali by ju navštevovať odborníci na prebraté učivo a pracovať s deťmi.

Najpodnetnejším prostredím pre žiaka pri učení je „**byť pri tom**“, mať zážitok z vnorenia sa do situácie, dotýkať sa danej veci. Výskumy dokázali, že v takomto prípade je uchovanie poznatkov dlhodobé. Preto ITV presadzuje pri učení a osvojovaní si poznatkov ako prvoradú zásadu „byť pri tom“.

Spolupracujúce spoločens- stvo vyprodukuje viac

Človek v zamestnaní väčšinou pracuje v kolektíve, s ktorým musí úzko spolupracovať, riešiť jednotlivé úlohy, pracovné problémy. Je veľmi dôležité, aby si už v detstvom veku osvojoval zásady spolupráce formou skupinovej práce. Pri nej si nacvičuje celoživotné pravidlá a zručnosti, napr. aktívne počúvanie, tolerovanie, oceňovanie spolužiakov, riešenie problémov a i. Preto môžu žiaci svoje výberové úlohy riešiť aj v skupinách. Opäť majú možnosť výberu. Intrapersonálne typy osobností pracujú častejšie samostatne.

Ak chceme vedieť, čo sme naučili, potrebujeme okamžitú spätnú väzbu

Po vyriešení aplikačných úloh sa žiaci prezentujú. Učiteľ získava spätnú väzbu, ako pochopili preberané

učivo. Pohotovo hľadá metódy, postupy, aby čo najviac reagoval na správnosť pochopenia naučeného. Nezabúda pozitívne hodnotiť. Sám chce od žiakov vedieť, čo oceňujú, čo by chceli inak, čo ich najviac oslovilo a pod.

Majstrovstvo – dokonalé zvládnutie

Ak žiak dokáže v živote využiť to, čo sa naučil v škole, dokonale zvládol učivo. Ide tu o súhrn predchádzajúcich zložiek. Učiteľ na overenie poznatkov využíva reálne situácie každodenného života.

Aké výhody prináša ITV?

- *prináša radosť z učenia a odbúranie stresových situácií,*
- *rozvíja tvorivosť detí,*
- *rešpektuje, že každý sa učí iným spôsobom,*
- *učí deti, ako vytvárať kvalitné medziľudské vzťahy,*
- *umožňuje spojenie vyučovania so životom,*
- *prináša deťom objavné vyučovanie cez vlastný zážitok,*
- *rozvíja kritické myslenie,*
- *rozvíja komunikačné zručnosti detí,*
- *vedie deti k prevzatíu svojej časti zodpovednosti za učenie,*
- *podporuje sebareflexiu dieťaťa, formovanie vnútornej disciplíny*

Porovnanie triedy s 1. úrovňou zavádzania ITV a klasickej triedy:

Čo je potrebné vedieť? Vyučovacie model ITV sa zavádza postupne v piatich úrovniach.

Aké sú spoločné a rozdielne črty? (Rozdiely sú zvýraznené v tabuľke.)

<i>Trieda s 1. úrovňou ITV</i>	<i>Klasická trieda</i>
➤ odovzdávanie poznatkov a rozvoj osobnosti cez sociálne zručnosti	
➤ vyučovanie začína komunitou , odbúranie ranného stresu preladenie na vyučovanie, nezvoní, hrá príjemná hudba	➤ vyučovanie používa viac formálne metódy
➤ odovzdávanie poznatkov, vyučovanie začína nepríjemným zvukom	➤ dôraz je kladený na osvojovanie si poznatkov
➤ prístup k dieťaťu je viac diferencovaný	
➤ vyučovanie prebieha v klasických hodinách s používaním moderných vyučovacích metód, niekedy sa hodiny spájajú do vyučovacích blokov (asi 90 min.), čo umožňuje integráciu predmetov a lepšie striedanie činností	➤ triedy sa naplňujú do maximálnych počtov 30 – 40 žiakov
➤ dôraz je kladený na schopnosť vedieť aplikovať poznatky a rozvoj tvorivosti detí	➤ po vyučovaní sa deti zaoberajú iba rekreačnou činnosťou
➤ uprednostňuje nižší počet detí v triedach	
➤ v školskom klube si deti hrovou formou rozvíjajú tvorivosť , prepájajú učenie so životom	

Čo povedať na záver?

Ministerstvo školstva SR v januári 2000 prijalo Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania v SR – projekt Milénium.

Tak Milénium, ako aj model ITV vychádzajú z rovnakej filozofie výchovy a vzdelávania, ktorá sa odlišuje od tradičných postupov. Filozofia, ktorá si vyžaduje aktívnu zmenu postojov a náhľadov na život a poznávanie sveta okolo nás.

To, že model ITV je dnes úspešný a atraktívny pre deti, učiteľov i rodičov, potvrdzuje množstvo tried ITV nielen v ZŠ J. A. Komenského v Bratislave a po celom Slovensku, ale aj vo viacerých európskych štátoch a v USA.

Na Slovensku pracuje veľa škôl, ktoré využívajú model ITV. Môžete sa s nimi stretnúť skoro v každom meste. Sú zastrešené Asociáciou S. Kovalikovej so sídlom v Bratislave na Majerníkovej 60, v budove spomínanej školy. Jej členovia a nadšenci pravidelne organizujú celoslovenské konferencie. Už aj Metodicko-pedagogické centrum mesta

Bratislavy zriadilo sekciu ITV, kde sa učители navzájom stretávajú v kluboch ITV a vymieňajú si skúsenosti, školia nových kolegov a pod.

Jedno africké príslovie hovorí: „Keď sa pavúčie siete spoja, môžu spútať aj leva.“ Keď sa spoja všetci demokraticky a humanisticky zmýšľajúci učители, nájdú spoločne cestu k modernej škole, škole tvorivého myslenia, kde láskavý učiteľ dokáže zapáliť iskru hladu po poznání. Nikto potom mladého človeka nezastaví v túžbe spoznávať a vo viere vo vlastné schopnosti. My učители k tomu veďme, motivujme, nadchýňajme svojich zverencov. Aj tým, že budeme využívať najmodernejšie metódy pri výchove a vzdelávaní.

Ak chcete ZŠ J. A. Komenského spoznať lepšie, navštívte našu internetovú stránku: www.zskom.sk, ZOZNAM

BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Interné materiály Asociácie S. Kovalikovej, Majerníkova 60, Bratislava.

Interné materiály ZŠ J. A. Komenského, Majerníkova 60 v Bratislave vypracované v období rokov 1992 – 2001 pedagógmi počas overovania modelu ITV na workshopoch a výcvikoch ITV.

KIZIVATOVÁ, T.: *Riadenie v alternatívnom type školy...* Bratislava : Záverečná práca štúdia Príprava vedúcich pedagogických pracovníkov na Pedagogickej fakulte UK, 1999.

KOVALIKOVÁ, S.: *Integrované tematické vyučovanie.* Bratislava : Nadácia S. Kovalik, 1996.

Summary: *The author characterizes advantages of a teaching process in which a teacher applies the ITV model. She compares this model to a traditional one.*

VPLYV POZITÍVNEHO HODNOTENIA ŽIAKA NA VZŤAH UČITEĽ – ŽIAK

SKÚSENOSTI UČITEĽA S POZITÍVNYM HODNOTENÍM ŽIAKOV

Martin Baxa, Základná škola Brezno

Anotácia: *Do akej miery ovplyvní preferovanie pozitívneho hodnotenia žiaka učiteľom vzťah žiaka k učiteľovi. Výsledky malého učiteľského experimentu.*

KLúčové slová: *pozitívne hodnotenie, vzťah učiteľ - žiak, žiak - učiteľ, prieskum*

Žiaci (a nielen deti), vedome alebo nevedome kopírujú správanie ľudí, s ktorými sú v kontakte, a tak učiteľ, ktorý je s deťmi pomerne často v kontakte, ovplyvňuje svojím správaním aj správanie detí. Triedny učiteľ je v kontakte aj s rodičmi žiakov, čo tiež, aj keď nepriamo, vplýva na samotné deti. Osobnosť učiteľa vplýva na žiakov bez ohľadu na to, aký vzťah k nemu majú. Žiak je spoluvytvárajúcim faktorom vzťahu učiteľ – žiak. Pochopiteľne, že žiaci si skôr nájdú cestu k takému učiteľovi, ktorý má rovnaké alebo aspoň podobné osobné vlastnosti ako oni. Ak sú deti otvorenejšie, flexibilnejšie, učiteľ ich bude vnímať pozitívnejšie ako deti, ktoré sú menej prispôsobivé, tvrdohlavejšie.

Cieľ prieskumu

Cieľom môjho malého učiteľského experimentu bolo zistiť, či žiaci budú vnímať svojho učiteľa pozitívne, ak ich aj on hodnotí pozitívne. Je skutočne pravda, že žiak zmení svoj postoj k učiteľovi, ak sa jeho zážitky s ním menia? Pretože v praxi často počuť námietku: Môžem s nimi robiť

čo chcem, ale už ich nezmením alebo „už neviem, čo mám robiť, všetko je neúčinné, pretože ma neakceptujú“.

Ďalšia otázka, na ktorú som chcel získať odpoveď, znela: „Zneužijú deti slobodu, ktorú im ponúkame?“ Často sa možno stretnúť aj s tvrdením, ktoré deti posúva do roviny neschopnosti zodpovedať za seba.

Problémová otázka: Ak učiteľ preferuje pozitívne hodnotenie žiaka, prejaví sa to pozitívne u vo vzťahoch žiaka k učiteľovi?

V súčasnosti sa ako najprogresívnejší trend vo výchove považuje pozitívne hodnotenie žiaka, ktorý odstraňuje možné stresy z vyučovania, a zvyšuje sebahodnotenie žiaka. Na druhej strane existujú názory, že preferovanie pozitívneho hodnotenia žiakov znižuje vážnosť učiteľa vo vzťahu k žiakom.

Príprava pred vyučovaním

Zmena mojej prípravy sa začala tým, že začiatky hodín sa pre mňa posunuli už niekoľko minút pred zvončením.

Človek je často zaneprázdnený, čo sa prejavuje v jeho myšli. Myšlienky behajú ako splašené alebo, naopak, jedna a tá istá sa neustále vracia, nemožno sa jej zbaviť. V zborovni sa často „pretriasajú“ problémy, ktoré nemôžu učiteľ a dobre naladiť. Preto som sa pred začiatkom hodiny vedome vyhýbal rozhovorom s kolegami na akúkoľvek tému. Fyzika, ktorú som v triede vyučoval, sa na našej škole učí v špeciálnej učebni, takže som už cez prestávku šiel dnu a bol tam chvíľu sám. Snažil som sa nejakým krátkym (5-10 minút) meditačným cvičením zbaviť všetkých myšlienok. Metóda na uvoľnenie či relax je veľa. Napríklad často som využíval dýchacie cvičenia či jednoduché pozorovanie okolia triedy alebo okolia školy.

Pozitívny prístup k žiakom

Druhá zmena, na ktorú som sa vedome zamerl, bol výraz tváre na začiatku hodiny. Keď som so žiakmi prišiel do kontaktu, zásadne som sa usmieval. Snažil som sa, aby to nebol úsmev ľadový, škodoradostný či ironický, ale vždy úprimný.

Pomáhalo mi v tom opakovanie vety: „Sú to deti, sú to dobré deti.“

Nikdy som nevynechal pozdrav. Postavil som sa pred deti a chvíľu stál bez slov, snažiac o zrakový kontakt s každým žiakom, či už stál aj on alebo nie. Ak niekto zostal sedieť, nekarhal som ho, ani nijako inak neupriamoval pozornosť na neho. Ak ma niekto pozdravil verbálne, odzdravil som aj ja verbálne.

Tretia zmena spočívala v tom, že som programovo, cielene používal v prevažnej miere „ghándiovský“ spôsob. Ak napríklad niekto porušil pravidlá školského poriadku alebo nemal dostatočné vedomosti, nehodnotil som ho, ani som na neho nekričal, ani žiadny trest či postih som mu neuložil. Naše školy nie sú ani zďaleka na také niečo prispôsobené.

Preto vznikalo veľa problémov napríklad s hodnotením vedomostí. Pri určovaní vedomostí z daného predmetu je učiteľ povinný klasifikovať žiaka predpísaným spôsobom. A tu vzniká základný konflikt, pretože už samotná známka môže vyvolať negatívne emócie, nech je okomentovaná akokoľvek. Znamka môže byť pridelená podľa najspravodlivejšej normy, ale aj tak ju žiak môže vnímať negatívne, ohrozujúco. Nakoľko to bol závažný moment v mojom experimente, musel som ho riešiť zásadným spôsobom.

So žiakmi som sa dohodol na nasledujúcom spôsobe hodnotenia ústnych odpovedí. O ohodnotenie svojich vedomostí mohli žiaci požiadať kedykoľvek. Ak im nevyhovovalo moje hodnotenie, mohli požiadať o anulovanie celej odpovede. Tým odpadla psychická trauma či dilema žiaka: „Ísť či neísť odpovedať?“. Pokiaľ žiak nesúhlasil so známku, pokojne si sadol bez zápisu známky do záznamu. Musím ale podotknúť, že kritériá na pridelenie tej-ktorej známky sa nijako neznižovali ani nezmäkčovali. Podobne som postupoval aj pri písaní písomných prác. Už na začiatku



B. Žilinková: Život, dar, túžba. 2001

písania písomnej práce som im povedal, že ak nebudú spokojní so známku, nemusím ju akceptovať. Uvedomujem si, že tento spôsob klasifikovania nie je doriešený, nakoľko pri konečnej klasifikácii žiakov nastane rovnaký problém, ako v priebehu školského roka. Pravdepodobne by to vyžadovalo aj úpravu školského poriadku či ďalších predpisov. Mohlo by sa zdať, že pri tomto systéme všetci čakali len na jednotky a iné známky neakceptovali. Ale po určitom čase boli pre niektorých (pravdepodobne po uvedomení si svojich možností) prijateľné aj iné známky, a to bez akejkolvek ich nevôle, skrúsenosti alebo agresivity.

Na jednej z prvých hodín som využil aktivitu „Som obľúbený?“ (5) - na naladenie detí na pozitívne myšlienky aj ako prípravu na prijímanie môjho pozitívneho hodnotenia. Deti si pripravili papiere a jednou rukou ich držali na svojom chrbte. Ich úlohou bolo, aby tým spolužiakom, ktorým chcú, adresovali nejaké pozitívne hodnotenie či prejav sympatie, a to tak, že dotyčnému napíšu na papier držiaci na chrbte odkaz. Deti sa pri tom voľne prechádzali po triede a hľadali jeden druhého. Ešte na začiatku som im povedal, že zlé vlastnosti a nevhodné prejavy správania sa spolužiakov si nemajú všimnúť a majú sa zamerať len na pozitívne stránky. Celá aktivita trvala približne 10 až 15 minút. Po jej skončení si deti prečítali svoje odkazy. Niektorí, asi traja, ich chceli prečítať nahlas, pred všetkými. Pri čítaní týchto odkazov bolo vidieť na tvárach detí spokojný úsmev a do konca hodiny akokoľvek nevraživosť medzi nimi ustala. Dokonca

aj tí žiaci, ktorí sú považovaní za „vyvrhel'ov“, boli oveľa miernejší v svojich prejavoch.

Individuálny prístup, ktorý som musel zaviesť pri hodnotení žiakov, bol dosť náročný čo sa týka informácií, ktoré som potreboval zistiť o jednotlivých žiakoch, o ich rodinnej situácii či iných záležitostiach, ktoré sa ich dotýkajú. Zaujímal som sa aj o ich mimoškolský život, ktorý mi sprostredkovali oni sami, prostredníctvom spolužiakov a zapojil som do toho aj celé svoje okolie. Takto som sa dozvedel informácie o jednom chlapcovi a o jeho zlej situácii doma.

Chlapec bol celú hodinu mimoriadne nervózný, často vykrikoval iné veci, než sme preberali, snažil sa zosmiešniť, alebo dokonca napadnúť spolužiakov, jednoducho sa snažil vytvoriť konfliktnú situáciu za každú cenu, a to s kýmkoľvek - s učiteľom alebo žiakom. Konflikty riešil veľmi impulzívne a emotívne. Neskôr som sa dozvedel, že jeho mama pred dvoma dňami vyhodila otca z domu; oni sami nemali na zaplatenie nájomného a hrozilo im, že celú rodinu vystaňujú, čo by bola pre rodinu i pre neho samotného veľká hanba. Vedel som, že jeho otec pracuje ako vodič nákladného auta a syna viedol týmto smerom, čo pre chlapca v jeho veku je celkom prijateľná, povedal by som, až veľmi prít'azlivá príležitosť. Na nasledujúcej hodine bol opäť v rovnakom emocionálnom rozpoložení ako na predchádzajúcej hodine. V priebehu hodiny som deťom položil otázku o spaľovacích motoroch, a to v prepojení na prax. Samozrejme, náš chlapec zareagoval a odpovedal správne, preto som ho náležite verbálne pred celou triedou pochválil za praktické vedomosti a spýtal som sa, kde ich nadobudol. Neodpovedal mi. Pri druhej otázke podobného charakteru dal opäť správnu odpoveď, za čo som mu, pochopiteľne tiež udelil pochvalu. Potom už sám povedal, že uvedené vedomosti získal od otca. Pravdepodobne to preňho znamenalo, že mohol byť na svoju rodinu pyšný a svoje správanie do konca hodiny do značnej miery skorigoval. Inak som na neho nereagoval. Na nevhodné správanie som ho neupozorňoval, ani som ho netrestal.

Celkovo možno povedať, že otázky žiakov sú vhodnou príležitosťou na pochvalu či uznanie. Na jednej hodine žiaci predostreli problém, že nechápu učivo, ktoré za mňa odučila kolegyňa. Keďže celý problém formulovali príliš všeobecne („ničomu nerozumieme“), moja reakcia bola taká, že ich (triedu ako celok) poznám a myslím si, že sú natoľko schopní a múdri, že aspoň niečo z učiva porozumeli a dokážu otázku sformulovať konkrétnejšie. Po chvíli sa prihlásila jedna žiačka a položila veľmi konkrétnu otázku vzťahujúcu sa na dané učivo. Táto žiačka mala veľmi slabý prospech, preto som ju veľmi za túto otázku pochválil. Počas celej hodiny bola aktívna a snažila sa všetky úlohy riešiť čo najsvedomitejšie – aj keď s premenlivým úspechom, ale o to aktívnejšie.

Negatívne hodnotenie som takmer nepoužíval alebo len veľmi výnimočne, ale nikdy nie na osobu eliminovať osobnosť žiaka. Možno sa mi stalo, že som pri určitých

zabehaných postupoch niečo také povedal, ale uvedomiac si zlý dopad, vždy som sa ospravedlnil. Celkovo som sa snažil, aby hodnotenie malo pozitívny emotívny charakter.

V komunikácii som sa citovo zainteresovane prejavoval vždy, keď to šlo. Ak nejaký žiak urobil niečo chvályhodné moje hodnotenie sa začínalo slovami: „Som naozaj rád, že sa ti to podarilo.“ Vyjadril som svoju osobnú účasť na úspechu iných. Pri hodnotení správania alebo iných prejavov som tiež začínal slovami osobnej emocionálnej zainteresovanosti.

Často som používal aj pochvaly a uznanie osoby, nielen ich skutkov, napr.: „Som rád, že ste všetci tu. Som s vami veľmi spokojný. Verím, že ste šikovní. Neverím tomu, že si hlúpy, ako si to povedal. Vôbec si nemyslím, že by si to nezvládol, veď si šikovný.“

Prijímanie takýchto pochvál alebo uznaní deti neprijímali vždy jednoznačne pozitívne. Niekedy sa na mňa pozerali s nedôverou alebo s pochybovačným úsmevom na perách. Niektorí vyslovene za tým čakali z mojej strany úskok. Pri pohladení som si vždy kládol na srdce, aby som bol úprimný. Ak by z mojej strany totiž išlo len o pretváрку a neúprimnosť, veľmi rýchlo by to odhalili. Ale aj napriek mojej snahe boli často zaskočení a zmätení. Týkalo sa to najmä tých, ktorí mali pečať problémových alebo nepolepšiteľných žiakov. Niektorí z nich si už asi ani nevedeli predstaviť, že by mohli od učiteľov počuť priaznivé hodnotenie.

V školskom poriadku je množstvo ustanovení o tom, ako sa majú žiaci správať, čo majú a čo nemajú, resp. čo môžu a čo nesmú robiť. Tento školský poriadok však vytvárajú učitelia na začiatku každého školského roka minimálne na rok (ak vôbec nejaký je). Ale pravidlá by mali byť jasné a zřejmé. A predsa, porušovanie školského poriadku je úplne bežné a sankcie, ktoré nasledujú, spravidla na tom nič nezmenia. Po určitom čase som preto predstúpil pred deti s nastolením potreby vytvorenia konkrétnych pravidiel správania sa a chodu práce v našej triede. Chcel som, aby mi oni dali nejaké návrhy. Ako prvá prišla z ich strany požiadavka, aby si do zošitov zapisovali len to, čo chcú oni. Prisľúbil som akceptovať to. Druhé pravidlo som navrhol ja: Cez hodinu treba sedieť na svojich miestach a zo stoličiek vstávať len vo veľmi výnimočných situáciách. Na nasledujúcej hodine, na moje veľké prekvapenie, skoro celú hodinu všetci sedeli na svojich stoličkách, a aj na ďalších hodinách. Ako pravdivé sa ukázalo tvrdenie, že pravidlá, na ktorých tvorbe sa môžu zúčastniť, sú ochotní oveľa viac akceptovať ako tie, ktoré dostanú direktívne nariadené. Pri nariadených pravidlách majú tendenciu hľadať miesta, ktoré sú zdanlivo proti logike alebo proti ich ľudským právam, ale tie, ktoré vytvorili sami, prijímajú oveľa ochotnejšie a prirodzenejšie.

Záver: Hypotéza o tom, že pozitívne hodnotenie žiaka učiteľom sa pozitívne prejaví aj v zlepšení vzťahov žiaka k učiteľovi sa v mojej pedagogickom experimente potvrdil.

Pri použití stratégie pozitívneho prístupu evidentne došlo vo významnej miere k úprave vzťahu žiakov k učiteľovi i minimálne k zmene vzťahov medzi žiakmi v triede pri uplatnení pozitívnej hromadnej atribúcie

Skúsenosť

*Ani za peniaze v hotovosti
nedajú sa kúpiť skúsenosti.*

J. Bily

Summary: *The author presents his own experiences from a long term observation the aim of which was to find out learners' reactions to positive and motivating evaluation.*

INTEGRÁCIA DETÍ SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

Oľga Pavlíková, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Anotácia: *Pojem integrácia. Východiská integrácie a podmienky integrácie.*

Kľúčové slová: *dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, integrácia detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, inklúzia, podmienky na integráciu*

Úvod

O integrácii detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v školách bežného typu sa začalo oficiálne uvažovať v súvislosti so zmenami v spoločnosti i v školstve v 90. rokoch minulého storočia. V procese integrácie dochádza k obohateniu emocionálnej i sociálnej sféry detí formou rozšírenej interakcie s intaktnými deťmi, pričom nie je zanedbateľný ani vplyv na ostatné stránky osobnosti.

Jednoznačná odpoveď na otázku, aká forma edukácie je vhodná pre dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej ŠV-VP), zrejme neexistuje. Proces integrácie má určité zákonitosti, ktoré vyplývajú z poznania individuálnych daností dieťaťa. Toto poznanie umožňuje efektívnejšie formulovať edukačné ciele pre konkrétne dieťa.

Aby mohla každá inštitúcia i pedagóg, ktorý sa zaoberá integráciou detí so ŠV-VP do škôl bežného typu, vytvárať optimálne podmienky pre každé dieťa, musí tieto zákonitosti poznať.

Až po dôkladnom rozanalyzovaní a prehodnotení vlastných možností v súvislosti s rozličnými aspektmi integrácie konkrétneho dieťaťa so ŠV-VP môže škola adekvátne zabezpečiť realizáciu integrácie. Vždy však treba mať na mysli fakt, že integrovať áno, ale nie za každú cenu!

Dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Pri výklade jednotlivých pojmov využívaných v terminológii špeciálnej pedagogiky je nevyhnutné spomenúť fakt, že označenie objektov špeciálnopedagogickej starostlivosti nie je jednotné a neustále sa vyvíja. V prvej polovici 20. storočia a v povojnovom období sa najviac používali termíny abnormálny, chybný, obmedzený, zmrzačený jedinec. Tieto pejoratívne označenia postupne nahradil pojem defektný jedinec.

Terminologický a výkladový slovník špeciálnej pedagogiky pod pojmom „defekt“ (z lat. defectus = chyba, nedostatok) rozumie relatívne trvalý výrazný nedostatok

(chybu) integrity alebo funkcií (ľudského) organizmu alebo jeho významnej časti. Menší nedostatok sa označuje ako deficit, porucha alebo narušenie. Anatomický defekt sa označuje ako poškodenie. Poškodenie jednotlivca je taká zmena integrity jednotlivca v somatickej, senzorickej, mentálnej, komunikačnej či sociálnej oblasti, následkom ktorej je potrebná špeciálnopedagogická starostlivosť v individuálne podmienenom rozsahu (Vašek a kol., 1994, s. 28).

Podľa Prevandárovej (1998) v zahraničnej odbornej literatúre sú dnes najznámejšie a najčastejšie používané tieto súhrnné názvy, označujúce objekt starostlivosti v špeciálnej pedagogike:

- znevýhodnené, hendikepované deti (handicapped children),
- výnimočné deti (exceptional children),
- chybné, postihnuté, obmedzené deti (behinderte Kinder),
- fyzicky - psychicky poškodené deti (physisch- psychisch geschädigte Kinder),
- neprispôsobivé, inadaptované deti (enfants inadaptés),
- anormálne deti (anomal'nije rebjata).

U nás sa v poslednom období používa aj termín „jedinci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“ (children with special needs).

Zákon NR SR č. 229/2000 Z.z. mení a dopĺňa zákon č. 29/1984 Z. z. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov. V § 3, ods. 2 tohto zákona sa zavádza nový pojem žiak (dieťa) so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Pojem „dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“ môžeme definovať aj v súlade s názorom Požára a Andreánskeho (1992, s. 79) na postihnutého jedinca. Ide o dieťa, ktoré má v sociálnom uplatnení ťažkosti vyplývajúce z nedostatku alebo deficitu orgánu, jeho funkcie alebo procesu. Je to jedinec, u ktorého sa prejavujú zmeny a charakteristické ťažkosti pri poznávaní okolitého konkrétneho sveta a u ktorého sa prejavujú špecifické osobitosti pri utváraní osobnosti. Vzhľadom na tieto špecifické osobi-

tosti, ktoré môžeme označiť aj za špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, si jedinec vyžaduje poskytovanie špeciálno-pedagogických intervencií, liečebnej a sociálnej rehabilitácie, poradenstvo či ďalšie intervencie, ktoré mu umožnia v maximálne možnej miere rozvinúť jeho schopnosti, zručnosti a vedú k progresu v jednotlivých deficitných oblastiach. Tým urýchlia jeho proces integrácie prípadne inklúzie do intaktnej spoločnosti.

Môžeme konštatovať, že dieťa s akýmkoľvek špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami potrebuje určitú pomoc, či kompenzáciu v individuálnej miere pri uspokojovaní „samozrejmych ľudských potrieb“, ktoré sú prirodzenou súčasťou každej osobnosti. Rozdiel je len v tom, akým spôsobom môže jedinec tieto potreby uspokojovať.

Čo je integrácia?

Integrácia je jednou z foriem starostlivosti o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ako zložky všeobecnej edukácie), ktorá sa má poskytovať deťom so ŠV-VP v rámci bežných edukačných inštitúcií, ak to umožňujú charakter postihnutia a aktuálna vývinová úroveň dieťaťa.

J. Jesenský (1995) chápe integráciu v širšom obraze a nazýva ju pedagogickou integráciou. Uvádza, že pedagogická integrácia zahŕňa dva smery:

a) asimilačný: integrácia je splyvanie (inklúzia) zdravotne postihnutých s intaktnými alebo s hlavným prúdom spoločenského diania;

b) koadaptačný: integrácia predstavuje partnerské spolužitie postihnutých a intaktných.

Rozsah a kvalita integrovanej edukácie je rozdielna. Opisujú sa tri formy:

a) miestna: deti vyžadujúce špeciálnu starostlivosť sa vzdelávajú v tej istej budove, alebo v tom istom areáli ako intaktné, ale vo vyhranených priestoroch, triedach, herniach a pod., takže kontakty intaktných detí a detí so ŠV-VP sú značne obmedzené a sporadické;

b) sociálna: výchova a vzdelávanie sa uskutočňujú v odlišných priestoroch, ale dochádza k pomerne bohatému a pravidelnému stretávaniu intaktných detí a detí so ŠV-VP;

c) funkčná: deti so ŠV-VP sú zaraďované do skupín s intaktnými deťmi.

Podľa zloženia skupiny sa integrovaná edukácia člení na:

1. úplnú – jedno dieťa so ŠV-VP zaradené v skupine (resp. triede) s intaktnými deťmi,

2. čiastočnú – špeciálna trieda detí so ŠV-VP v škole bežného typu,

3. otočenú – intaktne deti zaradené do skupín detí so ŠV-VP.

Čo je inklúzia?

Súčasný trendy edukácie detí so ŠV-VP manipulujú práve s pojmom inklúzia. Kladie sa otázka: Integrácia či inklúzia? Odpoveď nie je vždy jednotná ani u odborníkov. Názory sa neustále vyvíjajú, čo je ovplyvnené aj pomerne

krátkym obdobím, najmä u nás, kedy sa zaoberáme otázkami súžitia intaktnej populácie s populáciou so ŠV-VP.

Inklúzia je stratégia vyučovania rešpektujúca rozdiely medzi deťmi a právo všetkých na rovnaký prístup ku vzdelávaniu. Cieľom inklúzie je vybudovať komunity starajúce sa o všetkých a otvorené pre všetkých, vytvoriť prostredie, kde má každý jedinec svoju hodnotu a môže sa učiť v neohrozenom a otvorenom prostredí bez diskriminácie a predsudkov (Lang, 1998).

V procese inklúzie:

- majú byť učiteľmi moderátormi aktívneho učenia sa žiakov, nielen sprostredkovateľmi vedomostí;
- každé dieťa má nejakú schopnosť, nadanie, ktoré môže byť prínosom pre ostatných, odlišnosť každého obohacuje učenie sa;
- skutočné učenie si vyžaduje pozitívne sebahodnotenie a sebadôveru detí;
- všetky deti majú právo učiť sa v bezpečnom a priateľskom prostredí;
- edukácia detí so ŠV-VP je prospešná pre všetkých zúčastnených;
- kto sa usiluje o vytvorenie takéhoto spoločenstva, musí mať k dispozícii rôzne druhy podpory. (Lang, 1998)

Východiská integrácie v škole bežného typu

V minulosti sa starostlivosť deťom so ŠV-VP rôzneho charakteru poskytovala prevažne v špeciálnych školách (väčšinou internátneho typu), resp. v špeciálnych triedach škôl, čo spôsobilo odlúčenie dieťaťa od rodiny na určité obdobie. Nie vždy je však takéto riešenie najpriateľnejšie – či z citových alebo ekonomických dôvodov.

V súčasnosti sa kladie dôraz na poskytovanie edukácie detí so ŠV-VP rôzneho charakteru v školských zariadeniach bežného typu. Tým sa naplňa základné a nepopierateľné právo dieťaťa žiť v ľudskom spoločenstve a plne rozvíjať svoju osobnosť a uspokojovať základné životné potreby.

Pri takejto forme edukácie, kedy sú do spoločnej komunity v edukačnej rovine zaradené deti intaktne i deti so ŠV-VP, je potrebné brať do úvahy, že najmä týmto deťom je nevyhnutné venovať osobitnú odbornú pozornosť, ktorá im bude umožňovať nielen zúčastňovať sa edukačných aktivít spolu s intaktnými deťmi, ale aj primerane individuálnym schopnostiam rozvíjať svoju osobnosť.

Edukačné snaženia nesmú byť na ujmu intaktných detí, musia participovať na rozvoji osobnosti všetkých detí, aby sa vzájomne ovplyvňovali v rámci určitej interakcie.

Podstatným zámerom edukačných snažení je to, aby každému dieťaťu bola poskytnutá individuálna starostlivosť zodpovedajúca jeho individuálnym osobitostiam a vývinovým možnostiam. Predpokladom je vytvorenie legislatívnych, odborných personálnych, priestorových i materiálnych podmienok.

Aj napriek existujúcej legislatíve je realizácia integrácie v praxi problematická z rôznych dôvodov.

Analýza problematiky integrácie v súčasnej škole Šance:

- nenarušenie citových väzieb – dieťa zostáva v rodine;
- vytváranie legislatívy;
- vytváranie pozitívnej klímy v škole – sociálne kontakty;
- snaha dieťaťa so ŠV-VP prispôbiť sa úrovni intaktných spolužiakov;
- učenie sa intaktných detí pomáhať a spoločiť s deťmi so ŠV-VP;
- skvalitnenie života – zmena hodnotovej orientácie.

Riziká:

- rozdielnosť v chápaní cieľov integrácie;
- uprednostňovanie iných záujmov v riadení školy pred individuálnymi potrebami detí;
- kvalifikačná nepripravenosť pedagógov – absencia špeciálnopedagogických metód;
- absencia dostatočného poradenského servisu (regióny);
- absencia priestorových a materiálnych podmienok.

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

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

Ak sa pokúsím získané názory zhrnúť, môžem konštatovať, že značný počet **špeciálnopedagogickej verejnosti** sa k integrácii stavia skôr kladne, ale len za predpokladu, že budú vytvorené nevyhnutné podmienky vyplývajúce pre daný druh a stupeň postihnutia integrovaného dieťaťa. Tieto názory sú ovplyvnené skúsenosťami, ktoré majú s prácou so žiakmi so ŠV-VP a poznajú špecifiká práce s týmito deťmi so všetkými pozitívami i negatívami.

Učiteľia základných škôl bez špeciálnopedagogického vzdelania častokrát nevedia, aké požiadavky na nich bude žiak so ŠV-VP klásť. Často pracujú s dieťaťom skôr na emotívnej rovine a na základe vlastných skúseností než na základe znalostí z oblasti špeciálnej pedagogiky. Obmedzená je komunikácia s poradenskými zariadeniami príslušného zamerania, učiteľia nemajú prístup ku vhodnej odbornej literatúre. Očakávajú „hotové informácie“, ich rozhodovanie je značne subjektívne.

Rôzne sú aj názory **rodičov**. Prevažná väčšina z nich preferuje za každú cenu integráciu svojho dieťaťa, čo je síce zo psychologického a sociálneho hľadiska pochopiteľné, ale na druhej strane je otázne do, akej miery je naozaj integrácia dieťaťa so ŠV-VP prospešná.

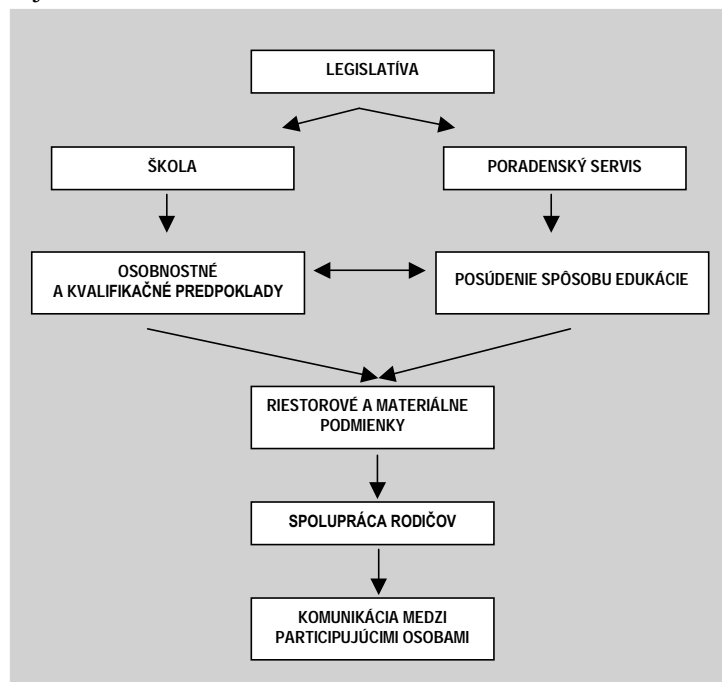
Problémy integrácie detí so ŠV-VP nevyplývajú len

z povahy a stupňa postihnutia, ale do veľkej miery aj z faktu, ako jedinec a jeho okolie postihnutie prežíva. Jednotný recept na efektívnu integráciu žiaka so ŠV-VP neexistuje. Táto etická, sociálna, psychologická, pedagogická otázka edukácie detí so ŠV-VP je veľmi náročná. V každom prípade je povinnosťou spoločnosti vytvoriť pre deti so ŠV-VP také podmienky, aby mohli plne uplatniť svoje právo na primerané vzdelanie. Podľa prístupu ku slabým a postihnutým jedincom sa hodnotí etická úroveň celej spoločnosti.

Podmienky na integráciu v škole bežného typu

Pred rozhodnutím umiestniť dieťa so špeciálnopedagogickými potrebami rôzneho charakteru do školy je potrebné zväziť všetky premenné participujúce v procese edukácie. Z daného faktu vyplýva potreba vytvorenia elementárnych podmienok pre integráciu, aby sa v konečnom dôsledku dalo realizovať spoločné použitie detí so ŠV-VP s intaktnými deťmi.

Graf 1 Štruktúra podmienok



Legislatívne podmienky na zaistenie integrovanej edukácie

Legislatívne podmienky týkajúce sa integrácie v predškolských zariadeniach sú ustanovené vo vyhláske Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky č. 353/1994 Z. z. o predškolských zariadeniach v znení zmien a doplnkov vyhlásky Ministerstva školstva SR č. 81/1997 Z. z. Ustanovenia jednotlivých paragrafov určujú podmienky zaraďovania a preraďovania zdravotne postihnutých detí do špeciálnych tried materských škôl, podmienky integrácie detí do intaktnej populácie detí. Týka sa to najmä úpravy stanoveného počtu detí v triede v danej vekovej kategórii, do ktorej bude dieťa zaradené vzhľadom na závažnosť postihnutia.

Legislatívne podmienky týkajúce sa integrácie v školách sú spracované v Informatívno-metodickom materiáli k integrácii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do ZŠ schválenom MŠ SR pod č. 1437/1999 - 4 s účinnosťou od 1. 9. 1999 a Usmerneniach k evidencii integrovaných detí a žiakov so ŠV-VP do tried MŠ, ZŠ, SŠ schválených MŠ SR pod č. 370/2001 - 44 a aktuálnych POP.

Konkrétne podrobnosti sa nachádzajú v citovaných dokumentoch.

Vyhláška MŠ SR č.43/1996 Z. z. o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a poradenských zariadeniach konkretizuje úlohy jednotlivých článkov poradenstva (špeciálnopedagogického), ktoré poskytujú špeciálnopedagogický servis pre integrovanú edukáciu.

Kvalifikačné predpoklady pedagógov na integráciu

V prípade zaradenia dieťaťa so ŠV-VP do kolektívu intaktných detí je nevyhnutné, aby učiteľky, ktoré sa priamo podieľajú na realizácii výchovno-vzdelávacích činností s týmito deťmi, spĺňali určité kvalifikačné predpoklady.

- A. Je potrebné zabezpečiť učiteľky so špeciálnopedagogickou kvalifikáciou v príslušnom odbore. Mali by ovládať špeciálne pedagogické metódy: reedukačné, kompenzačné a didaktické, potrebné na to, aby boli schopné deťom priblížiť potrebné vedomosti, zručnosti a návyky a splniť tak edukačné požiadavky zariadenia v rámci možností a schopností dieťaťa.
- B. V prípade, že učiteľka nie je špeciálny pedagóg, mala by mať aspoň dostatočné základy zo špeciálnej pedagogiky a nevyhnutné osobnostné predpoklady zvládnuť zvýšené nároky pri organizácii práce so skupinou detí, do ktorej sú zaradené aj deti so ŠV-VP.
- C. Je nutné prideliť do každej skupiny (triedy) s dieťaťom so ŠV-VP asistenta učiteľa, rehabilitačného zamestnanca, prípadne pomocného vychovávateľa v rámci zabezpečenia bezpečnosti detí a poskytovania rehabilitácie ako prostriedku pri poskytovaní komplexnej rehabilitácie, výchovných či korekčných cieľov jednotlivca.
- D. Formy výchovno-vzdelávacích činností zamerať na individuálne schopnosti detí so ŠV-VP aj intaktných detí vypracovaním individuálnych výchovno-vzdelávacích programov a plánov.
- E. Zaisťovať podporné služby a opatrenia na integrovanú edukáciu, najmä čo sa týka poskytovania špeciálnopedagogického servisu. Poradenský systém (špeciálnopedagogická poradňa, detské integračné centrum) poskytuje pomoc deťom v procese integrovanej edukácie a spoločenskej integrácie v spolupráci s rodinou, školou, odbornými lekármi, sociálnymi pracovníkmi.

Zariadenia špeciálnopedagogického poradenstva poskytujú špeciálnopedagogický servis zariadeniam, ktoré navštevujú deti so ŠV-VP.

Ich hlavnou úlohou je:

- v rámci špeciálnopedagogickej diagnostiky zisťovať aktu-

álny stav dieťaťa, na základe ktorej sa stanovujú výchovné potreby a požiadavky detí;



B. Žilinková: *Neprebudená*. 1998

- metodicky usmerňovať pedagógov a poskytnúť im prehľad o špeciálnopedagogických problémoch integrovaného dieťaťa;
- pomáhať pri vybavení zariadení kompenzačnými pomôckami a didaktickým materiálom;
- spolupracovať pri vytváraní individuálnych stimulačných programov, podieľať sa na ich realizácii formou individuálnych aktivít.

Určenie vhodného spôsobu edukácie dieťaťa so ŠV-VP

Je dôležité správne určiť druh, stupeň a aktuálnu úroveň dieťaťa vo všeobecnosti, poznanie daností a dispozícií. Na zabezpečenie tejto podmienky je nevyhnutná tímová spolupráca odborníkov (lekára, psychológa, špeciálneho pedagóga a iných klinických pracovníkov).

V prípade, že závery diagnostík poukážu na viacnásobné, ťažké postihnutie, treba spôsob edukácie prísne posúdiť, aby nedošlo pri nevhodne zvolenej edukácii k nadmemej záťaži dieťaťa a porušeniu edukačných princípov.

Integrovaná edukácia však nesmie byť na ujmu intaktných detí. Malo by platiť pravidlo, že deti integrovať, ale len natoľko, nakoľko je to naozaj v prospech dieťaťa.

Spolupráca s rodičmi (zákonnými zástupcami) detí so ŠV-VP

Integráciu detí so ŠV-VP si musia želať rodičia, ich súhlas s tým, aby sa ich deti učili v škole bežného typu, je nevyhnutný.

Edukačný úspech závisí v rozhodujúcej miere od toho,

nakol'ko sa i rodičia zúčastňujú na edukačnom procese. Deti sú v tomto vekovom období veľmi citlivé na rozpory vo výchove. Preto edukačná činnosť musí prebiehať vo vzájomnom porozumení a v úplnom súlade medzi rodičmi a odborníkmi. To predpokladá hospitácie rodičov v zariadeniach, pravidelné návštevy odborníkov v rodinnom prostredí a pod.

Rodičia by sa mali reálne pozerať na aktuálny stav dieťaťa, na jeho prognózy, akceptovať postihnutie, poznať možnosti a potreby dieťaťa, rešpektovať ich. Musia byť prístupní radám odborníkov, rešpektovať ich pokyny, snažiť sa dosiahnuť u dieťaťa maximum – v rámci možností.

Priestorové a materiálne podmienky pre integrovanú edukáciu

Účinné zabezpečenie rozsiahlych úloh integrovanej edukácie v škole si vyžaduje zaistenie dostatočných priestorov, zodpovedajúcej funkcie. Pri usporiadaní a vybavení priestorov treba vychádzať z faktu, že sa musia vytvoriť základné jednotky v zmysle priestorového súboru pre jednotlivé skupiny.

Priestorové podmienky integrácie v škole zahŕňajú:

- bezbariérovosť prostredia;
- priestory pre skupiny, kde je vždy priestor pre malú skupinu na individuálnu prácu, alebo prácu malej skupiny, diagnostikovanie;
- dostatočný hygienický priestor s toaletou pre postihnutých;
- relaxačné kútiky;
- priestor na poskytovanie fyzioterapie a rehabilitačnej gymnastiky.

Priestory treba vybaviť zariadením a hrovým materiálom zodpovedajúcim veku a aktuálnej vývinovej úrovni dieťaťa, kompenzačnými pomôckami nevyhnutnými pre určitý druh a stupeň postihnutia.

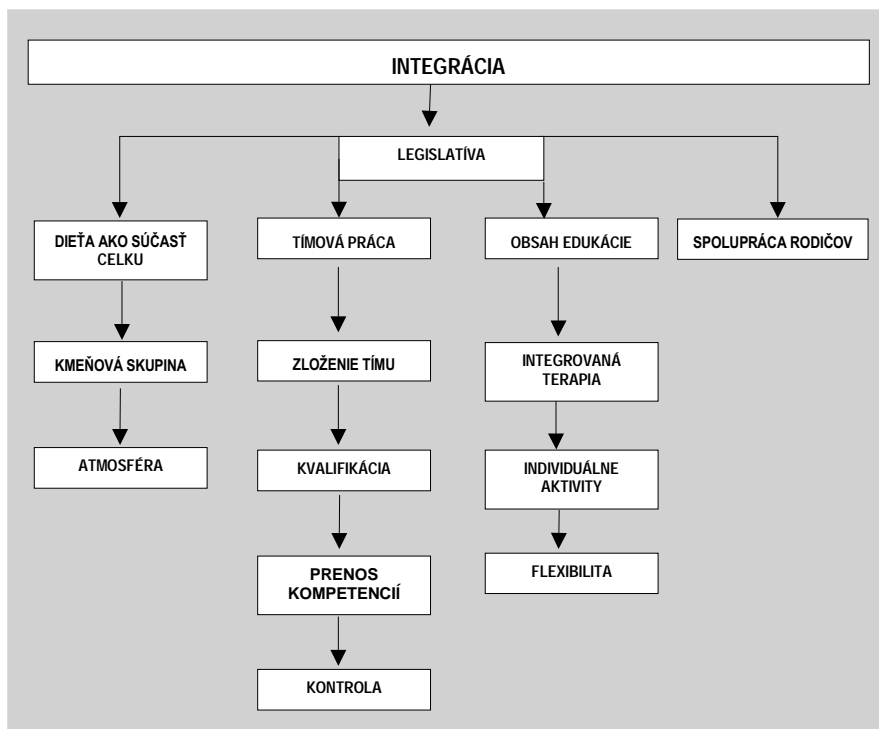
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- DINKMAJER, D. – McKey D. G.: *Step: Efektivní výchova krok za krokem*. Praha : Portál, 1996.
 JESENSKÝ, J.: *Prostor pro integraci*. Praha : Comenius Conculat, 1993.
Kurs integrace dětí se speciálními potřebami. Praha : Portál, 1995.
 LANG, G. – BERBERICHOVÁ, CH.: *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha : Portál, 1998.
 MERTIN, V. : *Individuální výchovno-vzdelávací program*. Praha : Portál, 1995.
 POŽÁR, L. et. al.: *Školská integrácia dětí a mládeže s poruchami zraku*. Bratislava : UK, 1996.
 PREVENDÁROVÁ, J.: *Rodina s postihnutým dieťaťom.*, Dunajská Streda : Artus, 1998.
 PAVLÍKOVÁ, O.: *Možnosti využitia pohybových hier pri stimulácii úrovne hrubej motoriky dětí predškolského veku so speciálními výchovno-vzdelávacími potrebami mentálneho charakteru*. Bratislava : RIGO, UK, 2001.
 VAŠEK, Š. et. al.: *Špeciálna pedagogika*. Bratislava : SPN, 1994.

Princípy integrácie

Pri realizácii integrácie je nutné uplatňovať určité princípy, ktoré je nevyhnutné prispôbovať možnostiam dieťaťa so ŠV-VP, intaktným deťom, možnostiam školy a podporných systémov (pozri graf 2).

Graf 2 Princípy integrácie



Záver

Integrácia detí so špeciálnymi výchovno vzdelávacími potrebami je na začiatku svojho vývinu. Aj vo vyspelých krajinách Európskej únie je zabezpečenie adekvátnej edukácie v rámci integrácie veľmi náročné – z hľadiska ekonomického a personálneho zabezpečenia.

Treba si uvedomiť, že zmyslom integrácie by malo byť zlepšenie kvality vo všetkých úrovniach života jedincov so špecifickými potrebami i intaktnej populácie.

Každý človek je, bez ohľadu na svoj stav a výzor, človekom s absolútnou ľudskou dôstojnosťou a neobmedzenými základnými právami. Má právo žiť v ľudskom spoločenstve a tu plne rozvíjať svoju osobnosť, schopnosti, zručnosti, návyky, uspokojovať svoje základné životné potreby.

Summary: The author explains the notion integration of a child with special needs and focuses on bases and conditions of such a process.

MODELOVANIE PROJEKTU ŽIVOTNEJ CESTY V SKUPINOVOM PORADENSTVE PRE STREDOŠKOLÁKOV

Ján Špitka, Pedagogicko-psychologická poradňa pre SŠ Košice

Anotácia: Projektovanie životnej cesty v práci so skupinou stredoškolákov. Využitie techniky „Desať želaní“ pri tvorbe a realizácii osobného projektu.

Kľúčové slová: plánovanie kariéry, vyhľadanie cieľa, kategorizácia a hierarchizácia plánov, výber a realizácia projektu, prekonávanie prekážok na ceste k dosiahnutiu cieľa, prekážky

V skupinovej práci so stredoškolákmi zameranej na životné plánovanie využívame široké spektrum metód a prostriedkov na poznávanie a hodnotenie vývinu osobnosti so zreteľom na profesijnú orientáciu, s následnou intervenciou, poradenstvom, pomocou a facilitáciou, pri tvorbe zmysluplného plánu - projektu životnej cesty žiakov. Aj keď pojmy „projekt a projektovanie“ sa používajú skôr v inžinierskej terminológii, snahou kariérového poradenstva je využiť ich konštrukčno-technologický princíp pri projektovaní životnej a profesionálnej dráhy mladého človeka. To znamená vychádzať z dôkladnej analýzy stavu a na jeho základe vypracovať návrh na uskutočnenie zámeru, spolu s určeným spôsobom jeho realizácie. Mohli by sme hovoriť aj o „kariérovom inžinierstve“, ktoré stavia na atribútoch: presnosť, merateľnosť, hodnotenie faktov, kontrola, spätná väzba, alternatívne riešenia, vrátane ekonomických a sociálnych faktorov, vynaloženého času, peňazí a podobne.

Hlavným objektom projektovania životnej cesty je plánovanie kariéry. Toto je dôležité vo všetkých fázach profesionálneho vývinu človeka. Počas štúdia a prípravy na povolanie je plánovanie kariéry jedna z významných úloh školy v procese výchovy a vzdelávania vzhľadom na optimalizáciu profesionálneho uplatnenia a je jednou z funkcií systému výchovného poradenstva. Tvorí dokonca ich najvyššie poschodie, lebo je vyústením vzdelávania na danom stupni školy a prípravy na povolanie.

Vo všeobecnosti sa **individuálne plánovanie kariéry premieta do nasledujúceho postupu:**

- identifikácia osobných schopností, záujmov, preferencií, skúseností,
- plánovanie životných a pracovných cieľov,
- hodnotenie identifikovaných variantov/ciest kariéry z aspektu štúdia a pracovného uplatnenia v rôznych smeroch a za rôznych predpokladov a podmienok,
- tvorba plánu na dosiahnutie stanovených cieľov,
- posúdenie uskutočnených krokov, zvažovanie potreby korekcií v pláne.

Tento scenár s rôznymi modifikáciami má väčšina programov zaoberajúcich sa profesijnou orientáciou a kariérovým poradenstvom. Jeden z najznámejších je **program riadenej explorácie kariéry** (E. Super, J. A. Harris-Bowlsbeyová, 1979), ktorý obsahuje tieto časti:

1. V prvej časti ide o **učenie sa základnej problema-**

tike vývinu životnej kariéry. Približuje adolescentovi základné otázky vývinu sociálnej a osobnostnej orientácie človeka na životnej ceste, otázky výskumu povolání, profesiovej explorácie atď.

2. Táto časť je venovaná učeniu o sebe, skúmaniu seba samého, svojich schopností, záujmov, hodnôt, ako sa prejavujú vo vykonávaných aktivitách individua. Na doplnenie informácií o sebe sa pritom používajú testy schopností, dotazníky záujmov a pracovných hodnôt.
3. V tejto časti sa žiak učí **rozumieť klasifikačnému systému povolaní**, jeho jednotlivým skupinám, vyhľadávať informácie, rozprávať sa s ľuďmi vykonávajúcimi zamestnanie, o ktoré má žiak záujem.
4. V štvrtej časti ide o **učenie, ako sa rozhodovať**, naučiť sa zručnostiam a stratégiám rozhodovania, typom a následkom rozhodnutí, so zreteľom na rozhodovanie v situáciách voľby povolania a životnej cesty. Schopnosť adekvátne sa rozhodovať sa považuje za významný znak profesionálnej zrelosti, predpoklad väčšej kontroly priebehu vlastného života a jeho plánovania.
5. Táto časť je kritická a konfrontačná. Na základe skúseností z predchádzajúcich častí požaduje, aby jednotlivec vypracoval **zoznam alternatívnych povolaní**, zozbieral informácie o pracovných úlohách a rolách v nich, usporiadal ich do istého poriadku podľa priority.
6. V šiestej časti jednotlivec **zužuje svoj záujem o povolanie**, skúma spôsoby, ako si vypracovať reálne kariérové plány, skúma prípadné možné alternatívy a náhradné riešenia. O svojich plánoch rozpráva s prizvanými odborníkmi, učiteľmi, rodičmi. Pre viacerých je to aj priestor na pokusné odskúšanie si práce v podmienkach vybraných povolaní – cestou brigády, stáže, odbornej praxe, školských a mimoškolských klubov a služieb.

Na záver žiaci absolvujú kontrolné práce, vypracujú kontrolný zoznam profesionálnej explorácie, v ktorom si overujú postup, jeho zisky i zostávajúce medzery. Program má pomôcť mladým ľuďom naučiť ich koncepčnému prístupu k vlastnej životnej ceste, jej úlohám a nárokom, k znalostiam potrebným v jej jednotlivých štádiách a k zastávaniu životných rol, ako sa v nich sebarealizovať a pod. Starším adolescentom a dospelým má pomôcť analyzovať to, čo dosiahli na životnej ceste (kariére) – ako sa vyvíjali, spresňovanie cesty a projektovanie do budúcnosti – ako by sa ďalej mali a mohli vyvíjať.



B. Žilinková: *Alternatívy*. 1998

Technika „Desať želaní“

V skupinovej práci so stredoškolákmi často využívame ako súčasť poradenského programu (ale aj samostatne) techniku „Desať želaní“. Táto umožňuje modelovým spôsobom získať vhl'ad a kontrolu nad pripravovanými rozhodnutiami o dôležitých životných krokoch, rovnako aj identifikovať rôzne etapy rozpracovania a vyhodnotenia individuálneho projektu. Projekt sa môže týkať čohokoľvek: či je to voľba štúdia a povolania, výber životného partnera, príprava svadby alebo inej dôležitej udalosti, rozhodovanie o vložených investíciách, plánovaných cestách a podobne.

Samotná technika pozostáva z viacerých krokov:

1. Vyhl'adávanie cieľ'a. – Žiaci sú požiadaní, aby písomne uviedli desať želaní, ktoré chcú, aby sa stali v priebehu dvoch najbližších rokov. Želania sa môžu týkať čohokoľvek – čo by sa chceli naučiť, vedieť, poznať, ovládať a opačne – odnaučiť, zabudnúť, vymazať z pamäti..., čo by chceli nadobudnúť, získať, vlastniť, mať – a naopak, čoho by sa chceli zbaviť, odstrániť, zlikvidovať, nemať..., čo by chceli uskutočniť, vytvoriť, vypracovať, vykonať..., kde by chceli žiť, ísť, byť, cestovať...atď.

2. Kategorizácia a hierarchizácia:

a) Po vytvorení zoznamu desiatich želaní sú žiaci vyzvaní na hľadanie väzieb a možných zoskupení svojich želaní, čoho sa želania týkajú – štúdia, vzdelávania, pracovného uplatnenia, rodiny, medziľudských a partnerských

vzťahov, osobných, sociálnych, ekonomických, majetkových, finančných problémov a podobne.

Taktiež je možné hovoriť o množstve želaní – niektorí žiaci ich majú veľmi veľa, iní nevedia uviesť len jedno-dve želania. Problémom bývajú aj málo konkrétne, nereálne želania alebo želania v podobe hodnôt, napr. zdravie, bohatstvo, mier na celom svete a pod. Žiakom treba neustále zdôrazňovať časové ohraničenie želaní do dvoch rokov a súvisiace len s ich osobou. Napr.: byť zdravý môže byť želaním pre toho, kto zdravie nemá, je chorý a potrebuje vyzdraviť.

b) Nasledujúcim krokom je vytvorenie **poradia týchto želaní podľa priority, dôležitosti**, t. j. v akom poradí si prajú, aby sa ich želania plnili; začať tým najžiadanejším, ktoré žiaka najviac drží za srdce, teda želaním na prvom mieste, na druhom, atď.; **podľa obťažnosti**, počnúc od najľahšie uskutočniteľného želania po najťažšie. Druhé triedenie ukazuje na realizovateľnosť želaní.

3. Výber. – Nakoniec sú žiaci požiadaní, aby uskutočnili kombináciu želaní podľa dôležitosti aj podľa obťažnosti ich vzájomným vynásobením. Kombináciou týchto kritérií sa žiaci dopracujú k poradiu želaní, ktoré sú najreálnejšie, s najlepšou predikciou úspešnej realizácie. Je v tom obsiahnutá súčasne aj motivácia, aj reálne možnosti. Najnižší násobok pri počte 10 želaní môže byť jedna a najväčší sto. Pri rovnakom násobku žiak sám rozhodne, ktoré želanie uprednostní.

Pri výbere cieľ'a ide o modelovú situáciu, považovanú väčšinou žiakov za prít'azlivú a užitočnú metódu, ktorou možno identifikovať životné ciele, do ktorých sa oplatí investovať čas a energiu. U niektorých žiakov, zvlášť problémových, ide niekedy o želania vysoko dôverné aj životne dôležité, ktoré súvisia s ich osobnými problémami, dôležitými rozhodnutiami a s prežívaním. Preto je potrebné k všetkým želaniam žiakov pristupovať veľmi obozretne a s rešpektom. Cieľom techniky nie je dopátrať sa k tajným želaniam žiakov. Žiaci nakoniec sami rozhodujú o tom, ktoré informácie skupine poskytnú a ktoré nie. Podstatné je priviesť ich k poznaniu, že dôležité je zvládnutie metódy vypracovania a realizácie projektu.

4. Realizácia projektu. – Želanie, ktoré žiak najviac túži realizovať a ktoré má najväčšiu prediktabilitu úspešného zavŕšenia, je potrebné vypracovať v podobe projektu – s plánovanými úlohami a s časovým rozvrhnutím. Žiaci majú za úlohu :

- písomne si zafixovať aktuálny dátum, s odhodlaním a vyjadrením, že od dnes za ...roky/mesiace alebo do určitého termínu zrealizujú svoj projekt;
- zostaviť listinu všetkých priebežných akcií, ktoré je potrebné uskutočniť na úspešné dokončenie projektu. Pre každú priebežnú akciu osobitne určiť časový termín. Ide o súpis všetkých podmienok, aktivít a úloh, ktoré je treba spraviť, aby sa želanie splnilo, aby sa projekt vydaril. V tomto bode programu i v nasledujúcich bodoch je dobré využiť poznatky

a návrhy členov skupiny, ktorí môžu tvorivo prispieť k vymýšľaniu ďalších prvkov a alternatív, na ktoré by žiak sám sotva prišiel (táto práca sa môže vykonávať vzájomnou výpomocou v dvojiciach alebo trojiciach);

- vymedziť čo najväčší počet prekážok, ktoré môžu sťažovať realizáciu projektu, (napr. prekážky materiálne, rodinné, psychologické...a pod.; potrebné je veľmi presne ich špecifikovať a konkretizovať.)
- pre každú prekážku porozmýšľať o možnom odstránení – opäť formou úloh ako na to, so stanoveným harmonogramom. Ak sa eventuálna prekážka ukazuje ako neodstrániteľná, je treba počítať s úpravou projektu, prípadne s jeho úplnou zmenou.

5. Záver. – V záverečnej časti ide o vyjadrenie každého účastníka o výsledkoch a pocitoch pri cvičení, čo bolo ľahké a čo ťažké, čo žiaka oslovilo, prípadne prekvapilo, aké očakávania mali od ostatných členov skupiny a akej pomoci/podpory sa im dostalo. Možno hovoriť prípadne aj o tajných želaniach a zábranách pri ich zverejňovaní, o dôvere a nedôvere, o fikciách a realite v súvislosti s plánmi a želaniami, o sebadôvere a sebaapresadzovaní, o ťažiadosti a cieľavedomosti pri uskutočňovaní svojich cieľov a podobne. Nakoniec sa zopakuje postup: od výberu cieľa cez vypracovanie akčného plánu, po realizáciu projektu.

Túto techniku s úspechom používame v skupinovom poradenstve pre stredoškóľakov i absolventov škôl všetkých stupňov, vrátane dospelých. Má univerzálnejšiu využiteľnosť nielen v kariérovom poradenstve, aj keď tu má určite prioritu.

Z preferovaných želaní, ktoré stredoškóľáci v jednej výcvikovej skupine produkovali a boli ochotní ich zverejniť, sa najviac vyskytovali tieto:

- úspešne ukončiť školu a získať maturitu,
- dostať sa na zvolenú vysokú školu,
- nájsť si vhodné zamestnanie.

Ďalšie želania:

- mať vlastné auto,
- prísť k peniazom,
- osamostatniť sa od rodičov,
- kúpiť si vlastný byt,
- prestať (odnaučiť sa) fajčiť,
- nájsť si partnera,
- vylepšiť si partnerský vzťah,
- vycestovať do zahraničia,
- skomponovať hudobnú skladbu,
- ísť pracovať ako Au pair do zahraničia,
- schudnúť,
- zlepšiť svoj zdravotný stav,
- priniesť na svet zdravé dieťa,
- zabehnúť maratón...

Ak je dostatok času pracovať na projektoch individuálne alebo v malých skupinkách, možno tak urobiť v priebehu jedného – dvoch sedení, pričom sa všetci účastníci, prípadne len vybraní, alebo tí, ktorí sami chcú predstaviť svoj projekt,

vystriedajú pri prezentácii s tým, že skupina sa môže zúčastniť na ďalšom rozpracovaní, dopĺňaní a vylepšovaní jednotlivých postupov a krokov. Toto je možné dosiahnuť najmä vtedy, keď skupina je pohromade počas celého výcviku a je zainteresovaná na jeho úspechu a úspechu každého účastníka. Pri stretnutiach so skupinou s časovým odstupom alebo pri jednorázových poradenských stretnutiach tomu tak nie je. A preto tu možno uplatniť taký postup, že sa so skupinou dohodne spoločná práca na jednom projekte, ktorý si skupina sama vyberie a spoločnými silami ho rozpracuje.

Príklad - projekt „Dostať sa na štúdium medicíny“

Vychádzame z apriori definitívneho rozhodnutia žiaka, ktorý má za úlohu vypracovať akčný plán s fixáciou dátumu a cieľa, ktorý chce dosiahnuť. Musí konkretizovať úlohy a termíny:

- čo konkrétne treba urobiť (aby sa projekt vydaril),
- v akom poradí to treba urobiť,
- v akom čase to treba urobiť,
- akými prostriedkami,
- na aké prekážky môže žiak naraziť,
- ako prekonať prekážky.

A. Konkretizácia úloh a podmienok projektu (návrh žiaka)

žiada sa zadefinovať (charakteristika žiaka: – XY, žiak 3. ročníka gymnázia v Košiciach, s veľmi dobrým prospechom a vzťahom k učeniu, so záujmami o prírodné vedy, jazyky, o prácu s ľuďmi, prácu s PC a i.)

- Zabezpečiť si študijnú literatúru na prijímacie skúšky na lekársku fakultu.

Miesto: knižnica LF UPJŠ.

Termín: do konca augusta

- Získať kontrolné otázky na prípravu na prijímacie skúšky na LF vydané fakultou a podľa možnosti aj otázky z prijímacích skúšok z minulého roka.

Miesto: študijné oddelenie LF, prípadne od známej mojej mamy

Termín: do septembra

- Zapísať sa do kurzu na prípravu na prijímacie skúšky z Bi, CH, F.

Miesto: vzdelávacie centrum..., miesto... Termín: do konca septembra

- Vybaviť si čitateľský preukaz do vedeckej knižnice, prípadne do knižnice LF a oboznámiť sa so základnou literatúrou a časopismi z medicíny a zdravotníctva, ktoré je treba poznať v súvislosti s prípravou na prijímacie skúšky

Termín: do konca roka

- Oboznámiť sa so študijným programom lekárskej fakulty. Získať prehľad o študijných odboroch a špecializáciách, o obsahu štúdia v jednotlivých ročníkoch, o klinikách, katedrách a vyučujúcich, ktorých rodičia poznajú a iné informácie

Miesto. Knižnica, resp. študijné oddelenie LF, kabinet informácií PPP a pod.

Termín: do začiatku budúceho školského roka

- Predmetom Bi, CH a F venovať jednu hodinu denne, okrem soboty, nedele a prázdnin.

Termín: denne až do prijímacích skúšok na budúci rok

- Prihlásiť sa na nepovinný seminár z biológie a chémie.

Miesto: škola

Termín: do konca mája

- Navštíviť pedagogicko-psychologickú poradňu a *nechat sa otestovať*, prípadne poradiť sa o svojich plánoch.

Miesto: PPP pre SŠ

Termín: do konca školského roka

- Navštíviť 1-2 pracoviská FNsP a *porozprávať sa s lekármi o ich práci*. Pripraviť si pre nich otázky týkajúce sa prijímania, štúdia a uplatnenia sa v lekárskom zamestnaní.

Miesto: interná a neurochirurgická klinika FNsP

Termín: do konca budúceho šk. polroka

- Od rodičov a starých rodičov *si zabezpečiť peniaze na poplatky za prijímačky a štúdium, na prípravu na skúšky, na učebnice, pomôcky a iné potreby*. Pokúsiť sa *získať brigádu – aj neplatenú* (ako sanitár, roznášač stravy, sprievodca chorých, opatrovateľ nevládných, upratovač, záhradník a pod.) na jeden mesiac vo fakultnej nemocnici alebo inom zdravotníckom zariadení; najlepšie na oddelení, ktorého prednosta alebo primár je akademickým funkcionárom na lekárskej fakulte.

Miesto: FNsP Košice Trieda SNP

Termín: do konca augusta

- Pokúsiť sa bližšie *zoznámiť s dcérou primára interny FN*, ktorá chodí na našu školu. Jednak sa mi páči a jednak môže mi byť užitočná v mojich plánoch.

Termín: nedá sa stanoviť

Zoznam aktivít môže pokračovať ďalej.

B. Možné prekážky na ceste k dosiahnutiu cieľa (ide o umelé prekážky, prípadne viažuce sa na vlastné skúsenosti a záujmy nezainteresovaných účastníkov):

- Neprijmú ma na školu.
- Zdravotný stav mi nedovolí pripraviť sa na prijímacie skúšky.
- Nevládnem prijímačky kvôli tréme.
- Čo ak medzičasom objavím perspektívnejší plán, ako je štúdium medicíny?
- Na lekárskej fakulte bude veľa lepších uchádzačov než som ja.
- Rodičia sa budú možno rozvádzať, čo sa stane, ak ma prestanú podporovať v štúdiu?
- Moja priateľka, na ktorej mi záleží, ide študovať do Bratislavy.
- Kvôli príprave na skúšky a kvôli štúdiu nebudem mať čas na záujmy – hra na klavír a tenis.

V tomto bode sa žiada uviesť, že pri uvažovaní o prekážkach žiaci majú vychádzať z reálne odhadnutej situácie a nesnažiť sa do nej vniesť rôzne katastrofické scenáre a fiktívne predstavy typu „čo sa môže stať, keď...“. V praxi sa tomu nedá celkom vyhnúť. Žiaci majú tendenciu častejšie hľadať **prekážky a príčiny svojich neúspechov mimo seba** a v situáciách, ktoré nemôžu sami ovplyvniť. Okrem toho sú medzi nimi rozdiely v **nastavení sa na úspech** pri realizácii projektu – od pozitívneho, optimistického s cieľom zvíťaziť, alebo pesimistického, odovzdaného, s pasívnym očakávaním, že to nejako dopadne... Takže v rámci tvorby projektu je potrebné u niektorých, mimoriadne schopných žiakov pracovať aj

na motivovaní a posilňovaní ich sebavedomia a presadzovania sa.

C. Spôsoby prekonávania prekážok na ceste k cieľu

V prípade *neprijatia na školu* je treba dopredu pracovať na náhradných riešeniach a pre ne znova stanoviť podmienky a potrebné kroky.

Návrh takéhoto riešenia, ako vyplynulo z našej modelovej situácie, bol nasledujúci:

- Vytvoriť poradie volieb škôl, na ktoré pošlem svoje prihlášky: LF UPJŠ, LF UK Martin, Prírodovedecká fakulta UPJŠ, odbor Bi-Ch, Strojnícka fakulta TU Košice, odbor biomedicínske inžinierstvo. Po neprijatí na žiadnu z nich robiť rok Au Pair v Anglicku.
- Nájsť si prácu alebo zaevidovať sa na úrade práce a študovať popri zamestnaní.
- Požiadat' o odklad základnej vojenskej služby.
- Absolvovať rekvalifikačný kurz účtovníctva, resp. výpočtovej techniky, masérstvo a podobne.

Podobne možno pristupovať aj k ostatným prekážkam.

V závere je treba oceniť žiakov a ich ochotu pracovať na sebe a na projekte osobnej kariéry. Povzbudiť ich a pozitívne, optimisticky nastaviť na splnenie želaní a životných plánov.

Z praxe poznáme, že zďaleka nie každý dokáže realisticky rozpoznať, ktorá cesta (kariéra) je preňho vhodná, akú bude mať šancu uplatniť sa vo svojej zvolenej činnosti, nakoľko je daná práca všeobecne perspektívna, hoci len v danom meste či regióne. Vždy je preto rozumné, keď jednotlivci (žiaci i dospelí) svoje kariérové preferencie a ciele konzultujú s odborníkom, kariérovým/výchovným poradcom alebo s iným kompetentným činiteľom. Len u výnimočne nadaných jedincov funguje model: „Od detstva som chcel byť hudobným skladateľom a dnes som hviezda“, aj bez spolupráce poradcu.

Otázky, ktoré by si mal mladý človek položiť sám, alebo by mu mali byť poradcom položené, pokiaľ plánuje svoju osobnú kariéru, sa týkajú jednak osobných dispozícií a predpokladov, hodnotovej orientácie, záujmovo motivačnej štruktúry, informácií o trhu práce, možnostiach štúdia a pracovného uplatnenia, ako aj spôsobov realizácie kariérových plánov, vrátane náhradných riešení. Najčastejšie používané otázky s:

- Čo chceš skutočne robiť? Čo ťa zaujíma? Čo je pre teba dôležité? Bez čoho si nevieš svoj život a prácu predstaviť? Aké je poradie tvojich priorit, čo uprednostňuješ a čo naopak odmietaš, čomu by si sa najradšej vyhol?
- Čo vieš? Čomu rozumieš? V čom sa vyznáš? Ktoré sú tvoje silné stránky osobnosti a aké sú tvoje slabiny? Otázky týkajúce sa štruktúry schopností, napr.
- Aké máš informácie? Čo vieš o trhu práce, o možnostiach štúdia a pracovného uplatnenia, prípadne o čom by si sa chcel dozvedieť, alebo dozvedieť viac?
- Aké príležitosti očakávaš? Kam chceš až dôjsť? Čo na to hovoria rodičia a učitelia? Kto ťa podporuje a kto odhovára? Je niekto, s kým by si sa chcel poradiť o svojej

kariere a životnej ceste? Aké otázky by si potreboval zodpovedať? Čo sa ti zdá ťažké?

- Čo musíš urobiť, aby si sa tam dostal? Ako poznáš, že si na správnej ceste?

Také otázky je možné si klásť vo všetkých obdobiach kariérového vývinu, keď má človek dospieť k nejakému rozhodnutiu o svojej kariére alebo o profesionálnom postupe.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Úvod do sveta práce. Bratislava : Logos, 2000.

KOŠČO J. et al.: *Poradenská psychológia*. Bratislava : SPN, 1987.

SUPER D.E. – HALL D.T.: *Career Development: Exploration and Planning*. Ann. Rev. Psychol., 1978, 29.

ŠPITKA J.: *Poradenské intervencie pri vytváraní projektov profesijnej kariéry stredoškôľakov*. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1999, č. 3, str. 256-262.

Summary: The author presents approaches and methods of work with secondary school learners that focuses on planning their professional career. He presents a model of controlled exploration of a carrer.

O JEDNOM UČITEĽSKOM EXPERIMENTE...

Boris Sihelský, Metodicko-pedagogické centrum, B. Bystrica

2.4 Verifikácia a interpretácia subhypotézy D

2.4.1 Aká bola klíma na vyučovaní v experimentálnej triede? Boli v jednotlivých oblastiach klímy triedy odlišnosti medzi experimentálnym vyučovaním a vyučováním učiteľmi P1, P2?

Závisle premennú – klímu triedy (KT) na vyučovaní s učiteľmi ex., P1 a P2 sme zistili post-meraním pomocou výskumného nástroja, ktorým bol dotazník CES. Výsledky meraní za jednotlivé oblasti premennej KT sú zhrnuté v tabuľkách č. 21 a 22.

Tabuľka 21 Štatistická deskripcia klímy 4. A triedy

Dotazník CES KT – klíma triedy	Exp.					P1					P2				
	a.p.	md	s.d.	v%	v.r.	a.p.	md	s.d.	v%	v.r.	a.p.	md	s.d.	v%	v.r.
Vzťahy medzi žiakmi	11,2	12	0,93	8,3	2	11,1	12	0,95	8,5	2	11,2	12	0,96	8,6	2
Učiteľova pomoc žiakom	11	12	1,27	11,6	4	7,7	8	1,45	18,8	4	6,6	6	1,34	20,3	5
Zaujatie žiaka učeníím	10,6	11	1,31	12,4	4	9	9	1,29	14,3	4	6,3	6	1,40	22,0	5
Orientácia na „učenie sa“	11	12	1,18	10,7	4	9,4	9	1,13	12,1	4	7,4	7	1,31	17,8	5
Organizovanosť v triede	10,3	10	0,87	8,36	3	8,7	9	0,95	11,0	4	5,9	6	1,23	20,7	4
Jasnosť pravidiel	11,5	12	0,83	7,21	2	10	10	1,4	13,9	5	6,1	6	1,41	23,2	5

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

Stredné hodnoty skóre v tabuľke 21 popisujú klímu experimentálnej triedy v **troch doménach a šiestich oblastiach**. V **sociálnej** (vzťahy medzi žiakmi; učiteľova pomoc žiakom), **didaktickej** (zaujatie žiakov učeníím; orientácia žiakov na učenie) a **pedagogickej** (organizovanosť, poriadok v triede; jasnosť pravidiel). Mediany (ar. priemery) ukázali, že v tých oblastiach klímy triedy, ktoré najviac súvisia a sú priamo ovplyvňované vyučovacím prístupom učiteľa, sme namerali rozdiely. To nás oprávňovalo poukázať na potvrdenie výskumného predpokladu o rozdielnej klíme v experimentálnej triede. Merania ukázali, že na vyučovaní s učiteľom ex. bola **veľmi dobrá, učenie podporujúca**

Táto sebaanalýza býva naliehavá najmä:

- pred ukončením každého stupňa vzdelávania, školy, štúdia,
- pri neúspechu (buď dlhodobom alebo zásadnom) v určitej činnosti pri pocitoch silnej a trvalej nespokojnosti s tým, čo dosiaľ robil, v prípade školy čo dosiaľ študoval,
- pri hľadaní nového zamestnania,
- pri rozhodnutí zmeniť/zlepšiť svoje uplatnenie a zefektívniť svoje konanie.

Dokončenie z predchádzajúcich čísiel

klíma. Dobrá, pomerne priaznivá bola klíma na vyučovaní s učiteľom P1. **Menej priaznivú** klímu sme zistili na vyučovaní s učiteľom P2.

2.4.2 O čom vypovedali rozptyly priemerov skóre závisle premennej KT v experimentálnej triede? Boli namerané rozdiely skóre premennej KT štatisticky významné? Bola subhypotéza D pravdivá? (Tab. 23)

Analýza rozptylu závisle premennej KT odhalila príčinu rozdielnej klímy na vyučovaní v experimentálnej triede. V prvej oblasti (vzťahy medzi žiakmi) sme nezaznamenali regresný vplyv experimentálnej vyučovacej koncepcie

na klímu triedy. Systematické zdroje premenlivosti v ostatných piatich oblastiach (učiteľova pomoc žiakom, zaujatie žiakov učeníím, orientácia žiakov na učenie, organizovanosť a jasnosť pravidiel v triede) však spoľahlivo poukázali na skutočnosť, že projektový prístup uplatňovaný učiteľom

experimentátorom bol príčinou lepšej klímy triedy. Vysoké regresné koeficienty **vysvetlili príčinu účinku kvalitatívnej nezávisle premennej (PPU)**. Vypočítané vysoké F-hodnoty ponúkali silné testy nulovej hypotézy ($p \ll 0,001$). Rozdiely skóre závisle premennej KT (okrem prvej oblasti) medzi výbermi ex., P1 a P2 preto neboli náhodné, ale štatisticky rozlíšiteľné. Znamenalo to, že ak by učiteľia ex., P1 a P2 vyučovali v ktorejkoľvek inej triede základného súboru s rovnakým vyučovacím prístupom ako v triede experimentálnej, potom by klíma triedy bola pravdepodobne rovnaká ($p \ll 0,001$) ako v triede experimentálnej.

Tabuľka 22 Interpretácia klímy v experimentálnej triede

Dotazník CES	Podporná klíma		Defenzívna klíma	
	veľmi dobrá (12 – 10)	dobrá (9 – 8)	menej priaznivá (7 – 6)	nepriaznivá (5 – 4)
Vzťahy medzi žiakmi	Ex, P1, P2 (12)	x	x	x
Učiteľova pomoc žiakom	Ex (12)	P1 (8)	P2 (6)	x
Zaujatie žiakov učení	Ex (10)	P1 (9)	P2 (6)	x
Orientácia na „učenie sa“	Ex (12)	P1 (9)	P2 (7)	x
Organizovanosť v triede	Ex (10)	P1 (9)	P2 (6)	x
Jasnosť pravidiel	Ex, P1 (12, 10)	x	P2 (6)	x

Legenda: Klímu triedy popisuje median.

Tabuľka 23 ANOVA analýza závisle premennej KT

ANOVA KT	Zdroj premenlivosti		Celkový rozptyl	Regresný koef.	F - test $F_{kr}(8,25)$		
	systemat.	reziduálny			F-hodn.	p-hodn.	štat.test
Vzťahy medzi žiakmi	0,087	61,827	61,914	0,000 ...	0,12	p >> 0,1	nesignif.
Učiteľova pomoc	234,087	126,870	360,957	0,648	60,89	p << 0,001	signif.
Zaujatie žiakov učení	218,348	122,088	340,435	0,641	59,02	p << 0,001	signif.
Orientácia na učenie sa	139,594	98,697	238,291	0,586	46,67	p << 0,001	signif.
Organizovanosť v triede	226,290	73,044	299,333	0,756	102,23	p << 0,001	signif.
Jasnosť pravidiel	358,638	106,522	465,160	0,771	111,10	p << 0,001	signif.

Prezentované výskumné výsledky 2.4 potvrdili pravdivosť výskumných predpokladov zhrnutých do subhypotézy D. Ukázalo sa, že v triede vyučovanej učiteľom, ktorý uplatňuje na vyučovaní projektový prístup, bola lepšia učebná klíma ako v triede vyučovanej učiteľom, ktorý uplatňuje obsahovo-predmetový prístup k vyučovaniu. Subhypotéza bola pravdivá a jej platnosť ($p << 0,001$) je možné vzťahovať na základný súbor žiakov školy, kde sme kvázi-experiment zrealizovali.

3 Hodnotenie úspešnosti experimentu

3.1 Zhrnutie výsledkov

Zámerom nášho experimentu bolo prakticky overiť úspešnosť (opodstatnenosť) projektového prístupu učiteľa k vyučovaniu v podmienkach strednej školy. Predpokladali sme, že projektový prístup učiteľa k vyučovaniu bude úspešnejší ako obsahovo-predmetový prístup učiteľa k vyučovaniu. K akému poznaniu sme dospeli?

- Experimentálne vyučovanie s projektovým prístupom učiteľa viedlo v oblasti **motivácie žiakov k autoregulačnému učeniu sa k lepším výsledkom** ako vyučovanie s obsahovo-predmetovým prístupom učiteľa. Zistili sme štatisticky významné rozdiely ($p << 0,001$) v motivačných podnetoch učiteľov vyučujúcich v experimentálnej triede.
- Žiaci sa **aktívnejšie (lepšie) učili** na vyučovaní, ktoré riadil učiteľ s projektovým prístupom k vyučovaniu. Zistili sme štatisticky významné rozdiely ($p << 0,001$) v miere aktívneho učenia sa žiakov na vyučovaní.
- K experimentálnemu vyučovaniu mali žiaci **lepší vzťah**

ako k vyučovaniu, kde bol uplatňovaný obsahovo-predmetový prístup. Zistili sme štatisticky významné rozdiely ($p << 0,001$) v obľúbenosti a dôležitosti jednotlivých vyučovacích predmetov.

• Na experimentálnom vyučovaní bola **lepšia klíma** ako na vyučovaní, kde učiteľ uplatňoval obsahovo-predmetový prístup k vyučovaniu. Zistili sme štatisticky významné rozdiely ($p << 0,001$) v klíme triedy na vyučovaní v experimentálnej triede.

Na základe ostatných analýz sme ďalej zistili:

- V experimentálnej triede sa v období november 1999 – február 2002 **zlepšili sociálne vzťahy** žiakov (test sociability ante meranie: a.p = 31,30; s.d = 2,54 post meranie: a.p = 35,87; s.d = 2,56; t = 6,19; $p << 0,001$).

- Žiaci oceňovali **indirektívny edukačný štýl** na experimentálnom vyučovaní. Priaznivo hodnotili často sa vyskytujúcu možnosť **spolupracovať a komunikovať** pri „učení sa“ na vyučovaní. Vyučovanie hodnotili na základe svojich (žiackych) kritérií pozitívnejšie ako vyučovanie, kde učiteľia uplatňovali obsahovo-predmetový prístup.
- Žiaci oceňovali možnosť **sebahodnotenia** v procese „učenia sa“. Pozitívne vnímali formatívne hodnotenie cez portfólio svojich učebných výsledkov, ktoré sa im v obsahovo-predmetovom prístupe nedostávalo.
- Žiaci oceňovali **slobodu a dôveru**, ktorým sa im na experimentálnom vyučovaní dostávalo. Zároveň ochotne prijímali **zodpovednosť** za svoje učebné výsledky i za plnenie dohôd s učiteľom.
- Prezentované výstupy žiakov (napr. na maturitných skúškach) **neboli horšie** ako v predmetoch, kde učiteľia uplatňovali obsahovo-predmetový prístup k vyučovaniu.

Výskumné výsledky potvrdili predpokladanú úspešnosť projektového prístupu učiteľa k vyučovaniu. **Podľa štyroch exaktných hodnotiacich kritérií bol projektový prístup k vyučovaniu úspešnejší ako prístup obsahovo-predmetový**, pričom „kvalitu“ obsahovo-predmetového prístupu učiteľov P1 a P2 možno považovať za „relatívne vysokú“. Učiteľ P1 bol **špičkovým učiteľom** s 20-ročnou praxou a učiteľ P2 bol **uvádzajúcim učiteľom** s 8-ročnou pedagogickou praxou. Práve tieto skutočnosti pravdepodobne ešte lepšie zvýraznili **kvalitatívnu úspešnosť** projektového prístupu oproti obsahovo-predmetovému.

3.2 Možnosti aplikácie vo vyučovacej praxi

Poznatky a aplikačné skúsenosti z experimentálneho overenia vyučovania nám umožňujú vysloviť tri premisy. Od ich komplementárneho naplnenia je možné potom očakávať účelnosť uplatnenia tohto prístupu k vyučovaniu na rôznych úrovniach riadenia vyučovania. Na úrovni jednotlivých vyučovacích predmetov, triedy alebo aj celej školy.

Ktoré premisy máme na mysli?

• Prvou premisou je premisa hodnotová: **Humanistické postoje učiteľa**

Od učiteľa sa očakáva pedagogické pôsobenie v paradigme seba výchovy človeka, v ktorej každý žiak dostáva rovnakú možnosť, aby bol na vyučovaní úspešný. **Sloboda** žiaka v myslení a jeho **zodpovednosť** v konaní, uznanie a ocenenie individuality každého žiaka, **dôvera a akceptácia** žiaka, **spolupráca** s ním sú v tejto pedagogickej paradigme **hodnotami** prítomnými na vyučovaní. Základným predpokladom takto orientovaného pedagogického pôsobenia sú **humanistické postoje** učiteľa, v ktorých absen-tuje frontálna, hodinovo-predmetová predstava vyučovania poslušných, od učiteľa závislých žiakov. Humanistické postoje učiteľa nezávislého od moci, slobodného a zodpovedného za to, čo robí, učiteľa vnútorne motivovaného poskytovať deťom daňových poplatníkov kvalitné edukačné služby.

• Druhou je kompetenčná premisa: **Psycho-pedagogické a psycho-didaktické zručnosti**

Od učiteľa – tvorcu a overovateľa vyučovacích projektov orientovaných na rozvoj osobnosti žiaka, na riadený rozvoj jeho poznávacích funkcií, jeho motivácie a schopnosti učiť sa, myslieť a tvoriť sa očakáva ústup od obsahovo-predmetového vzdelávania, na ktoré postačuje znalosť vzdelávacích obsahov (predmetov). Z tohto dôvodu sa pedagogické a didaktické zručnosti javia ako druhý nevyhnutný predpoklad uplatnenia projektového prístupu na vyučovaní. Učiteľ by mal disponovať týmito psycho-pedagogickými zručnosťami:

- vytvárať učenie podporujúce klímu a podmienky na „učenie sa“ žiakov;
- motivovať a podporovať žiaka v sebarozvoji a učení;
- riadiť procesy „učenia sa“ a umožňovať žiakom učiť sa podľa individuálnych učebných štýlov a potrieb;
- diagnostikovať proces „učenia sa“ a poskytovať spätnú väzbu v učení;
- pracovať s chybou v procese „učenia sa“ a pomáhať ju žiakovi odstrániť;
- spravodlivo hodnotiť učebný proces a výstupy z procesu „učenia sa“.

Psychodidaktické kompetencie učiteľa potrebné na uplatnenie projektového prístupu vo vyučovaní je vhodné zhrnúť do troch zručností. Učiteľ by mal vedieť:

- naprojektovať proces „učenia sa“ žiakov na vyu-

čovani (napísať vyučovací projekt);

- riadiť a podporovať proces „učenia sa“ žiakov na vyučovaní (uskutočniť napísaný vyučovací projekt v triede na vyučovaní);
- hodnotiť proces „učenia sa“ žiakov na vyučovaní (urobiť analýzy a zhodnotiť zrealizovaný vyučovací projekt podľa napísaného; urobiť korekcie a napísať nový kvalitatívne lepší projekt ...).

• Treťou je funkcionálna premisa: **Organizácia a materiálna podpora vyučovania**

V našom experimente bol projektový prístup uplatnený na vyučovaní troch technických predmetov. **Na prípravu a hodnotenie vyučovania sme potrebovali čas, ktorý viacnásobne prevyšoval počet odučených hodín.** Jedna dvojhodinovka si vyžiadala približne tri až šesť hodín prípravy vyučovania a hodnotenia odučenej reflexie z vyučovania. Z časovo-organizačného hľadiska je preto požiadavka **integrácie predmetov** a vyučovania rozvrhnutého do **viachodinových blokov** nevyhnutnou podmienkou na účelné uplatnenie vyučovacieho prístupu. Skúsenosti hovoria o vhodnosti integrácie dvoch až piatich predmetov a úväzku učiteľa v dvoch, najviac v troch (najlepšie) paralelných triedach (skupinách).

Na uplatnenie vyučovacieho prístupu sú ešte potrebné aj „dobré“ **materiálne podmienky**, napr. výpočtová a rozmnožovacia technika a materiálna podpora na rozmnožovanie učenie žiakov podporujúcich úloh, textov, testov, projektov...

A celkom na koniec považujeme za dôležité zmieniť sa ešte raz o **hodnotiacich kritériách**. Naše štyri hodnotiace kritériá sme vo výskumnom projekte orientovali na odhalenie prítomnosti tých pedagogických javov, ktoré „dobré“ indikovali „kvalitu“ procesov na vyučovaní. Hodnotiace kritériá sme preto zámerne neorientovali do oblasti „krátkodobých efektov“, t. j. **kognitívnych výstupov žiakov**, napr. ich vedomostí. Týmto výstupom z vyučovacích procesov sme aj napriek ich dôležitosti prisúdili v našom experimente iba sekundárny význam. Kľúčovú dôležitosť sme prisúdili práve **procesom na vyučovaní**, v ktorých sa z dlhodobého hľadiska tvorí jedinečné „pedagogické dielo“ učiteľa a žiakov. **Ak bol proces „kvalitný“, potom výstupy z neho predsa nemohli byť „nekvalitné“.** A práve v „kvalite“ procesov na vyučovaní sme zistili a výskumne aj potvrdili predpokladané rozdiely v orientácii vyučovacích prístupov učiteľov. Môžeme preto zdôvodnene potvrdiť skutočnosť, že rozdiely vo vyučovacích prístupoch učiteľov sa prejavili v „kvalite“ procesov na vyučovaní. A „kvalita“ bola dosiahnutá zámerne, ako dôsledok experimentálneho pôsobenia.

Toto zistenie sa javí ako rozumný dôvod na uplatňovanie projektového prístupu vo vyučovaní bez ohľadu na vyučo-

vacie obsahy a predmety. Z tohto hľadiska je to pravdepodobne najlepši spôsob, ako v relatívne krátkom čase

zmeniť existujúcu kvalitu procesov na vyučovaní a zlepšiť tak najmä dlhodobé efekty práce učiteľa so žiakmi.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GAVORA, P.: Úvod do pedagogického výskumu. 1. vyd. Bratislava : SPN, 1993. 299 s. ISBN 80-08-02006-7.
 GAVORA, P.: Akí sú moji žiaci: Pedagogická diagnostika žiaka. 1. vyd. Bratislava : Práca, 1999. 240 s. ISBN 80-7094-335-1.
 LAŠEK, J.: Komunikační klima ve středoškolské třídě. In: Pedagogika, 44, 1994, č. 2, s. 155-162.
 LAŠEK, J. – MAREŠ, J.: Jak změřit sociální klima třídy. In: Pedagogická revue, 43, 1991, č. 6, s. 401-410.
 PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika: Věda o edukačních procesech. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 497 s. ISBN 80-7178-170-3.
 RÖTLING, G.: Motivácia žiakov na vyučovaní. In: Pedagogické rozhľady, 11, 2002, č.4, str. 6.
 WONNACOT, H. T. – WONNACOT, J. R.: Statistika pro obchod a hospodárství. 1.vyd. Praha : VICTORIA PUBLISHING a.s., 1993. 891 s. ISBN 80-85 605-09-0.
 ZELINOVÁ, M. – ZELINA, M.: Model tvorivého humanistického vyučovania: Metodický list. Bratislava : ŠPÚ, 1994.
 ZELINOVÁ, M. – ZELINA, M.: Flandersova metóda analýzy vyučovacej hodiny. In: Komenský, 115, 1991, č. 9-10, s. 395-397.

Summary: The author presents the results of his action research that offers opportunities for innovations in teaching and learning process. These innovations would enable learners to „learn“ in the learner-centered classroom.

PEDEUTOLÓGIA – VEDA O PEDAGOGICKEJ PROFESII

Bronislava Kasáčová, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Obsahové zameranie pedeutológie

Každá veda ma svoje obsahové zameranie určené hlavnými témami svojho záujmu, ktoré ďalej konkretizujú predmet vedy. V pedeutológii sú to najmä nasledujúce okruhy, ktoré sa riešia tak v teoretickej, ako aj v exploratívnej rovine. Niektorými okruhmi sa budeme podrobnejšie zaoberať v samostatných kapitolách.

1. Príprava učiteľov. – Pregraduálna (príprava na povolanie) učiteľská príprava je jedným z hlavných okruhov, ktoré sa ocitli v centre záujmu pedeutológov v novšom období z hľadiska formy, doby trvania, obsahu, metód a cieľových kategórií. Skúma sa profil absolventa, zručnosti, spôsobilosti a kompetencia učiteľa. Vytvárajú sa koncepcie prípravy učiteľov. Osobitne sa príprava učiteľa špecifikuje z hľadiska učiteľských subprofesií.

Hlavnými diskutovanými otázkami sú:

- *Obsah, resp. kurikulum* prípravy učiteľov na učiteľských prípravkách, resp. pedagogických fakultách, t. j. čo a v akom rozsahu sa má študent učiteľstva naučiť počas štúdia na učiteľskej prípravke a akými spôsobmi.
- *Proporcía medzi pedagogicko-psychologickou a odbornou-predmetovou zložkou prípravy.* Táto otázka sa výrazne líši medzi učiteľskými subprofesiami, čím rozumieme učiteľov pre 1. stupeň ZŠ, učiteľov všeobecno-vzdelávacích predmetov na 2. stupni a učiteľov pre stredné školy. Rozdiely v ponímaní pomeru pedagogickej a odbornej prípravy sa prejavujú aj v jave nazývanom *skryté kurikulum*, čo sa ukazuje ako významné napr. presadzovaním dôležitosti aprobačného predmetu na úkor pedagogickej a psychologickéj zložky prípravy v niektorých odboroch.
- *Podiel teoretickej zložky a praktickej prípravy* počas štúdia je otázka dlhodobou problémová a rozmanito ponímaná v závislosti od učiteľských subprofesií. Nie je to však len pomer vyjadrený percentom hodín v dotácii

(Dokončenie z minulého čísla)

v kurikulum, ale dôležité je aj ich obsahové a logické prepojenie.

➤ *Charakter, resp. filozofia* prípravy učiteľa, a to najmä z hľadiska prevažujúcich prístupov učiteľa. Vyskytujú sa temer protikladné prístupy k príprave založené na preferencii určitých cieľových kategórií: psychodidaktik – verzus metodik, univerzitný (akademický) vzdelanec – verzus vyššie (terciárne) vzdelaný praktik.

➤ *Typ prípravy alebo typ inštitúcie*, na ktorej učiteľská príprava prebieha: môžu to byť vysoké školy univerzitného alebo neuniverzitného typu (pedagogické inštitúty, vysoké školy pedagogické), alebo stredné školy (pedagogické akadémiie a pod.) pre učiteľky preprimárneho stupňa škôl. Typ prípravy prirodzene úzko súvisí s riešením všetkých vyššie uvedených otázok.

Tieto problémy tvoria významnú súčasť pragmatického okruhu pedeutológie – **tvorba koncepcií učiteľskej prípravy**, v rámci ktorej vznikajú *modely profesionálnej kompetencie učiteľa*.

2. Profesionálna dráha učiteľov je oblasťou, ktorá má výrazne interdisciplinárny charakter. Tak pedagogická a psychologická teória, ako aj pedeutologické výskumy sa zaoberajú rôznymi okruhmi súvisiacimi s vývojom profesionálnej alebo kariérnej dráhy učiteľa. Užšie okruhy súvisia s prístupmi na báze biodromálnych (*biodromálny – vzťahujúci sa k ceste životom*) teórií. Niektorí autori vychádzajú z fáz alebo etáp vývoja učiteľskej profesie. (Kolláriková, 1993, Kariková, 1999) Tu možno rozlíšiť niekoľko okruhov odborného záujmu a výskumných aktivít:

- *Voľba štúdia učiteľstva.* – Výskumne sa sledujú motívy študentov na voľbu učiteľského štúdia, resp. povolania. Tiež je dôležité vedieť, kto sú študenti učiteľstva, teda čo je typické pre nich ako osobnosti, ako sa líšia v osobnostných charakteristikách od študentov iných odborov (Schutz et. al., 2001, Kasáčová, 1995, 1996, Schnitzerová,

1994, 1995, Kariková, 2002, Krystoň, 1994). Je dôležité zaoberať sa touto problematikou pri výbere uchádzačov o štúdium, ako aj zohľadniť ju pri tvorbe a ponuke voliteľnej časti kurikula v príprave učiteľov.

➤ *Uplatnenie študentov učiteľstva.* – Spoločnosť aj učiteľské prípravky by mali spätnou väzbou sledovať, kam absolventi štúdia učiteľstva odchádzajú a ako sa uplatňujú. Osobitnou otázkou je *profesionálny štart začínajúceho učiteľa* (Šimoník, 1994). V tejto oblasti sa dá sledovať viacero ukazovateľov: či absolventi idú učiť, ak áno, aké sú ich adaptačné ťažkosti, prípadne nezdary. Alebo naopak, v ktorých rovinách sú dobre pripravení. Ak nenašupujú do učiteľských služieb, prečo je to tak, či je to kvôli nedostatku pracovných miest, finančne zaujímavejším ponukám alebo kvôli prvotnej dezilúzii zo zvolenej profesie. Takto orientované prieskumy vyžadujú spoluprácu pedagogických fakúlt s orgánmi štátnej správy, resp. riešenie problémov na vyššej úrovni, ako aj spoluprácu pedagógov a psychológov.

➤ *Celoživotné vzdelávanie učiteľov.* – Zvyšovanie kvalifikácie a špecializácia učiteľov a potreba ďalšieho vzdelávania (*life-long learning*) sú v súvislosti so spoločenskými zmenami prioritnou otázkou medzinárodných zámerov sledovaných OECD. Tak ako v iných profesiách, aj v učiteľskej profesii sa jej opodstatnenosť sleduje z hľadiska potrieb jednotlivca, spoločnosti, ako aj z hľadiska sociálnych a vzdelávaco-politických prognóz (Turek, Zeman, Jakubcová, 1999).

➤ *Charakteristiky skúseného učiteľa.* – Táto oblasť sa zaoberá hľadaním odpovedí na otázky, čím sa vyznačuje skúsený učiteľ a čím môže participovať na príprave mladých učiteľov ako uvádzajúci učiteľ, cvičný učiteľ, učiteľ – expert (Milénium, 2000). Sú to aj názory a postoje skúsených učiteľov k rôznym profesionálnym otázkam, napr. aká je pripravenosť súčasných študentov na pedagogickú realitu, motivovanosť cvičných učiteľov viesť študentov na praxi atď. (Doušková - Kasáčová, 2002).

➤ *Ohrozujúce faktory učiteľského povolania.* – Za jedno z významných možných ohrození v učiteľskej profesii sa považuje „vyhorenie“ učiteľa (*burn out*). Nejde o príčinu, ale o dôsledok záťaž, stresu a frustrácie. Popisujú sa jeho dôvody, možnosti prevencie, sprievodné znaky, následky pre učiteľa a žiakov, zdravotný stav učiteľov, spokojnosť učiteľov so svojím povolaním, postavením, ocenením práce a zabezpečením učiteľov zo strany štátu (Zelina, 1997, Hroncová, 2001, Valica, 2002, Daniel, 2002). Ďalšími ohrozujúcimi faktormi sú ekonomická „podvyživenosť“ učiteľstva, odborná stagnácia konfrontovaná s pokrokom vo vedách – najmä na stredných školách, ale aj strata sebaúcty v konfrontácii s inými profesiami, ktoré v minulosti nepoživali také uznanie ako učiteľské povolanie.

➤ *Špecifické javy učiteľskej profesie a jej subprofesií:* feminizácia a jej vplyv na edukačné javy, na žiakov, ako aj vzťahy na pracovisku, ďalej zdravotný stav učiteľskej populácie, zdravotné dôsledky profesie na učiteľskú

populáciu, stav spokojnosti a jej príčiny (Walterová, 2002, Valica, 2002, Chaplan, 1995).



B. Žilinková: *Len tak*. 1998

Tieto okruhy možno nazvať *náukou o praxi učiteľskej profesie*, je to **praxológia učiteľskej profesie**.

3. Profesionálne činnosti učiteľa. – Ide o širokú problematiku organizácie práce učiteľa, jeho profesionálnych činností priamo aj nepriamo súvisiacich s edukáciou. V rámci celej zložitej a v súčasnosti preferovanej problematiky sa dajú vyšpecifikovať tieto okruhy:

➤ *Pedagogické myslenie učiteľa*, resp. učiteľovo poňatie výučby, kde sa hľadá podstata toho, v čom spočíva rozdiel medzi učiteľmi pri ich vlastnej realizácii vyučovania. Táto oblasť sleduje osobnú zodpovednosť učiteľa v procese edukácie, pri plánovaní, stanovení a dosahovaní vyučovacích cieľov, didaktickej transformácii učiva, výbere učiva, kritériách hodnotenia vyučovacích výsledkov žiakov, jeho postojov a profesionálnych vzťahov (Mareš, 1996, Gavora, 1988).

➤ *Pedagogická komunikácia* ako špecifický typ sociálnej komunikácie je zameraná na dosahovanie pedagogických cieľov. Má vymedzený obsah, sociálne roly účastníkov a stanovené alebo dohodnuté komunikačné pravidlá. Z hľadiska učiteľskej profesie má vymedzené aspekty intencionálne, kognitívne, motivačné a regulačné. Študujú a výskumne sa sledujú jej aspekty obsahové, procesuálne a produktové (Průcha, 1995, Mareš, 1995, Gavora, 1988).

➤ *Pedagogické spôsobilosti a kompetencia učiteľa* – alebo tiež chápanie profesie učiteľa prostredníctvom vymedzenia jeho profesionálnych schopností, prejavujúcich

sa v zámerných činnostiach, zvládnutých na profesionálnej úrovni (Spilková, 1999, Horká, 1999, Kasáčová, 1999). Okrem kľúčových spôsobilostí (Kyriacou, 1996) sa niektorí autori zaoberajú aj špecifickými spôsobilosťami, napr. tvorivými kompetenciami učiteľa (Dargová, 2001).

➤ *Profesiografia učiteľského povolania* sa zaoberá analýzou konkrétnych profesionálnych činností učiteľa – v ktorom čase, po akú dobu a s akou záťažou. Je to pomerne nová problematika v pedeutológii, ktorá prostredníctvom výskumných metód a techník môže pomôcť sledovať zmeny v profesii a tiež odhaľovať príčiny iných javov, ako je záťaž, stres, neúspech a pod. (Špendla, 1974, Kurelová, 1998). Z najširšieho pohľadu možno túto oblasť zhrnúť pod termín **profesiografia učiteľa** a v našich podmienkach by si vyžadovala systematické interdisciplinárne skúmanie (pedagógmi, psychologmi práce, sociológmi).

4. Historický vývoj učiteľskej profesie. – Príprava na učiteľskú profesiu bola rôzne spoločensky preferovaná v jednotlivých historických etapách a krajinách. Rozdielne bol hodnotený spoločenský status učiteľov, ekonomické ohodnotenie učiteľov a menili sa aj nároky kladené na túto profesiu. Mnohé odpovede nám poskytujú historické dokumenty a aj syntetizujúce práce autorov, historikov pedagogiky, orientované na túto problematiku (Navrátilová, 1985, Cach, 1968, Schubert, 1987). Historický pohľad objasňuje proces emancipácie učiteľskej profesie, jej spoločenské uznanie a špecializácie v rámci učiteľských subprofesií. Z nášho pohľadu je dôležitý aj proces historického vývoja učiteľskej prípravy, začiatky vysokoškolskej prípravy učiteľov, vývoj univerzitnej prípravy učiteľov a jej ďalší vývoj. Tu možno rozoznať niekoľko okruhov:

- *vývoj učiteľskej profesie,*
- *vývoj pedagogických názorov na učiteľskú profesiu,*
- *vznik a vývoj učiteľských prípraviek,*
- *vývoj kurikula (obsahu) učiteľského vzdelávania.*

Uvedené okruhy problémov sa spoločne označujú termínom **historiografia učiteľskej profesie**.

5. Komparácia učiteľov v medzinárodnom meradle, zmeny v učiteľskej profesii a v príprave na ňu vyvolané spoločenskými požiadavkami a zmenami. V posledných rokoch sa medzinárodnej komparácii učiteľskej profesie (tak ako aj iným ukazovateľom týkajúcim sa vzdelávania v jednotlivých krajinách) venuje mimoriadna pozornosť. Nadnárodné organizácie UNESCO a OECD sledujú a vo svojich pravidelných prehľadoch (Education at a Glance – OECD Indicators, 1997) vydávajú komparatívne prehľady hlavných indikátorov dôležitých z hľadiska rozvoja v krajinách OECD a niektorých ďalších krajinách. Z medzinárodného hľadiska sa sledujú ukazovatele, ktoré uvádza Průcha (1999):

- dĺžka prípravy učiteľov na povolanie podľa subprofesií,
- typ inštitúcie, na ktorej sa pripravujú jednotlivé subprofesie,
- vekové rozvrstvenie učiteľov,

- zloženie učiteľov podľa pohlavia,
- iné demografické údaje o učiteľoch,
- *pedagogické činnosti učiteľov* (formy, metódy, preferencie vyučovaných tém)
- *výška plátov učiteľov a kritériá pre ich kariérny postup,*
- *iné.*

Komparatívne prístupy v pedeutológii sú dôležitým zdrojom pre pedagogickú teóriu, školskú politiku, prognózovanie v školstve, ako aj pre inovačné a modernizačné snahy v našom školstve, s priamym využitím v pedagogickej praxi. Ich poznanie je nevyhnutné aj na tvorbu a inovácie súčasných pedagogických teórií a najmä na prognózovanie v školskej a vzdelávacej politike.

Témy a okruhy spomínanej oblasti sa označujú termínom **komparatívna (porovnávací) pedeutológia**.

6. Typológia učiteľa. – Existuje niekoľko hľadísk triedenia učiteľov:

- *Podľa typu a stupňa školy* – označujú sa aj ako učiteľské subprofesie: učiteľky materských škôl, učitelia základných škôl, stredných škôl, vysokoškolskí učitelia.
- *Z hľadiska osobnostných charakteristík* – existujú psychologické (Kariková, 1999) a pedagogické typológie. Tieto sledujú rôzne hľadiská triedenia: podľa temperamentu, podľa sebahodnotenia, podľa aspiračnej úrovne, podľa stupňa kariérneho postupu (Šimoník, 1994), podľa miery direktivity (Flanders) a i.
- *Z hľadiska špecifických charakteristík učiteľov jednotlivých predmetov* uvádza Průcha (1997) určité špecifické rozdiely v charakteristikách učiteľov podľa ich aprobačných predmetov. Podľa tohto hľadiska sa výrazne odlišuje napríklad zastúpenie mužov a žien.

7. Sociálne a ekonomické postavenie učiteľa. – Táto oblasť sa skúma pomerne málo, hoci mnohé údaje sa dajú predpokladať, napr. učiteľovo postavenie v rámci makroekonomických štruktúr, hodnotové preferencie v porovnaní s inými profesiami a iné faktory ovplyvňujúce rozvoj osobnosti učiteľov. Skúmanie sociálno-ekonomického pozadia učiteľskej profesie má význam najmä v tom, že výskumné výsledky môžu vypovedať o vplyve ich profesionálnej činnosti na výkon, o účinkoch psychickej a fyzickej záťaže na výkon a kariéru učiteľa, o spoločenskom ocenení a kultúrnom zázemí učiteľov (Valica, 2002, Paulík, 1999).

8. Morálka učiteľského povolania. – Otázky profesionálnej etiky učiteľa majú svoju naddisciplinárnu a nadčasovú platnosť. Hlavnými témami tohto okruhu pedeutológie sú:

- *podstata a poňatie morálky učiteľského povolania,*
- *etická – mravná dimenzia osobnosti učiteľa,* jej eticko-personálny, interpersonálny a tiež normatívny rozmer,
- *etický kódex profesie pedagóga,* ktorý obsahuje záväzky voči žiakovi a voči povolaniu.

V obsahovom vymedzení etiky učiteľskej profesie

sa uplatňuje integratívne ponímanie etiky a pedagogiky (Brezinka, 1990, Žilínek, 1997, Samuhelová, 1996). Týmto okruhom sa zaoberá pedeutologická oblasť – *etika učiteľskej profesie*.

9. Pedeutologický výskum. – Výskum venovaný učiteľovi je v medzinárodnom meradle veľmi frekventovaný. V angličtine je zaužívaný termín *research on teacher*. V pedagogickej vede má táto oblasť osobitné postavenie, ktoré je určené všeobecnou metodológiou pedagogickej vedy, jej metódami a princípmi. Výskumným problémom pedeutológie je učiteľ a otázky súvisiace a determinované jeho profesiou. Jednotlivé oblasti výskumne riešených problémov sú rámcované horeuvedenými oblasťami pedeutológie a orientujú sa na tieto okruhy:

- učiteľské postoje,
- učiteľovo poňatie výučby,
- vzťahy učiteľov a žiakov,
- požiadavky na učiteľskú kompetenciu,
- príprava učiteľov v rôznych krajinách,
- vzdelávanie učiteľov popri zamestnaní,
- evalvácia práce učiteľov,
- psychologické charakteristiky učiteľských osobností,
- profesiografia učiteľskej profesie,
- história učiteľského vzdelávania.

Výskumné aktivity zamerané na učiteľa sú pomerne rozsiahle, no je stále veľa oblastí, ktoré by bolo treba skúmať na overovanie pedagogickej reality, ale najmä sledovať ich v širšom – celoslovenskom, medzinárodnom,

resp. európskom kontexte. Takéto výskumy majú hodnotu z evalvačného aj komparatívneho hľadiska a majú tiež prognostický význam. Takou je napr. práca *Stredoevropský učiteľ* autorov: Blížkovský, Kurelová, Kučerová (2000). Domnievame sa, že v súčasnosti nie je možné ignorovať existujúci stav skúmanej problematiky v zahraničí. Na porovnanie je vhodné použiť existujúce a dostupné výsledky v medzinárodnom meradle.

Záver

Rozsah problematiky, ktorou sa zaoberá pedeutológia, je široký. Zdôrazňujeme potrebu nielen venovať sa tu zmieneným okruhom, ale ich aj koncepcne zaradiť do pedagogického vedného systému. Význam spočíva v nasledujúcich okruhoch:

- vedecké spracovanie problematiky teórie učiteľskej profesie v uvedených okruhoch,
- teoretické rozpracovanie pedagogických problémov z aspektu učiteľov
- výskumné bádania v oblasti čiastkových okruhov pedeutologickej problematiky v spolupráci so samotnými učiteľmi,
- praktické využitie výsledkov výskumov a teoretických analýz pre profesiu učiteľ v jej pedagogicko-didaktickom, psychologickom, sociologickom a filozofickom rozmere.

Praktický význam pedeutológie je opodstatnený z hľadiska rozvoja pedagogickej vedy, inovácie školskej praxe a v neposlednom rade z hľadiska posilňovania profesionálnej hrdosti učiteľa.

BLÍŽKOVSKÝ, B. – KUČEROVÁ, S. – KURELOVÁ, M. a kol. Stredoevropský učiteľ na prahu učící se společnosti 21. století. Brno : Konvoj, 1999. ISBN 80-85615-95-9.

BLÍŽKOVSKÝ, B. Devatero podnětů pro soudobou pedeutologii. In: Pedagogická orientace. Brno : 1995, č. 16-17, s. 26.

CACH, J. Vývojové tendence a problémy učiteľského vzdelávani v posledním padesátiletí. In: Pedagogika, 18, 1968, č.6. s. 777-805.

ČERNOTOVÁ, M. Kedy sa začneme venovať príprave učiteľov? In: Učiteľské noviny, 52, 2002, č. 24, s. 3.

DANIEL, J. Zátěž a její zvládání v profesi učitele. In: Pedagogika, 54, 2002, 54, č. 1, s. 33-46.

DARGOVÁ, J. Tvorivé kompetencie učiteľa. Prešov : Privatpress, 2001. ISBN 80-968608-1-X.

GAVORA, P. Pedagogická komunikácia na základnej škole. Bratislava : Veda, 1988.

HRONCOVÁ, J. Učiteľská profesia na Slovensku v kontexte transformačných zmien. In: Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien. Prešov : FHPV PU, 2001. ISBN 80-8068-037-X.

CHAPLAN, R. P. Stress and Job Satisfaction: A Study of English Primary Teachers. Educational Psychology, 1995, vol. 15, no. 4, s. 473-485.

KARIKOVÁ, S. Osobnosť učiteľa. Banská Bystrica : PF UMB, 1999. ISBN 80-8055-239-8.

KARIKOVÁ, S. Osobnostný profil študentov učiteľstva 1. stupňa ZŠ. In: Zborník vedeckovýskumných prác PF UMB, Acta universitatis Mathaei Belii. Banská Bystrica : PF UMB, 2002 (in press)

KASÁČOVÁ, B. Pedagogické spôsobilosti v kontexte prípravy učiteľov elementárnych škôl. In: Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ. Banská Bystrica : PF UMB, 1999. s. 109-115. ISBN 80-8055-317-3

KOSOVIČ, B. Perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov. In: Vzdelávanie – brána k evropské integraci. Brno : Masarykova univerzita, 2000. s. 453-458. ISBN 80-210-2419-4

KRYSTOŇ, M. Niektoré aspekty využitia možnosti predprípravy žiakov na učiteľské povolanie. In: Acta universitatis Mathaei Belii. Pedagogická fakulta, č. 1. Banská Bystrica, PF UMB, 1994, s. 61-66. ISBN 80-85162-80-6.

PEDAGOGICKÁ ENCYKLOPÉDIA SLOVENSKA. II. zväzok. (ed. Pavlík, O. et. al) Bratislava : VEDA SAV, 1986.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1995. Pedagogický slovník. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, J.: Vzdelávání a školství ve svete. Praha : Portál, 1999, ISBN 80-7178-294.

PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

ŠIMONÍK, O. Začínající učitel. Brno : PdF MU, 1994.

SPILKOVÁ, V. Základní trendy ve vzdělávání učitelů primárních škol v zemích evropské unie. In: Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ. Banská Bystrica : PF UMB, 1999. s. 33-44. ISBN 80-8055-317-3

TUREK, I. – ZEMAN, M. – JAKUBCOVÁ, E. Návrh systému vzdelávania pedagogických pracovníkov v SR. Bratislava : Metodické centrum, 1999. ISBN 80-053-4.

ŽILÍNEK, M. Etos a utváranie mravnej identity osobnosti. Bratislava : IRIS, 1997. ISBN 80-88778-60-3.

Kompletný zoznam bibliografických odkazov je k dispozícii v redakcii (krátené z priestorových dôvodov).

Summary: The paper deals with the „pedeutology“ – the theory of the teacher profession. The author is engaged in the dimensions of this part of pedagogy that focuses on the content of the pedeutology continuities and interdisciplinary relations.

ZAUJÍMAVÁ PUBLIKÁCIA

KASÍKOVÁ, H.: KOOPERATÍVNÍ UČENÍ A VYUČOVÁNÍ. PRAHA : KAROLINUM, 2001

Tomáš Jablonský, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity Trnava

Keď požiadame pedagógov, aby formulovali všeobecný cieľ školskej edukácie, väčšinou sa zhodnú na tom, že naša mládež musí byť pripravená tak, aby sa vyrovnala s požiadavkami, ktoré na ňu bude klásť život v 21. storočí. A práve kooperácia je nielen veľmi žiaducou vlastnosťou človeka 21. storočia, ale pre väčšinou dospelých i detí priamo potrebou. Každý zložitejší spoločenský produkt je dnes výsledkom spolupráce väčšieho počtu ľudí. Táto spolupráca je o to efektívnejšia, o čo lepšie sú ľudia na ňu pripravení.

Jednou z najzávažnejších medzier v súčasnom výchovnom systéme je nedostatok pozornosti venovanej aspektom medziľudských a sociálnych vzťahov. Človek predsa žije v sociálnom prostredí. Na každom kroku sa stretáva s inými ľuďmi, je s nimi spojený sieťou spoločných potrieb, záujmov. Optimálne sociálne správanie má uľahčiť dobrú adaptáciu a úspech jednotlivcov v spoločnosti.

Ak sa však pozrieme na prax vyučovania v súčasnej dobe, kooperatívne stratégie nachádzame skôr vo vyučovaní v zahraničí (USA, Veľká Británia, Austrália a p.) v českej škole, ale aj v slovenských podmienkach ide o jav nie príliš rozšírený. A práve túto medzeru chce vyplniť aj táto, v poradí už druhá monografia českej pedagogičky PhDr. Hany Kasíkovej, CSc., ktorá je dnes v českých podmienkach už neodmysliteľnou súčasťou v oblasti zaoberajúcej sa problematikou kooperatívneho vyučovania. Predkladaná monografia, v porovnaní s prvou, hlbšie analyzuje problematiku kooperácie, hľadá východiská, pričom sa opiera o uznávané svetové autority v tejto oblasti.

Autorka si v predkladanej monografii stanovila cieľ prezentovať didaktický model kooperatívneho učenia z hľadiska reálneho uplatnenia vo vyučovaní na školách rôznych stupňov aj typov, ktorý sa chce stať jednou z podstatných podôb vzdelávania a vyučovania pre súčasné spoločenské podmienky a človeka v nich, ako aj perspektívnym modelom v podmienkach budúcich.

Svoju monografiu spracovala do piatich, logicky po sebe nasledujúcich kapitol - od kategorizácie kooperácie v rôznych vedných disciplínach, cez interpretáciu kooperácie v pedagogických a psychologických súvislostiach, historicko-vývojových východísk, až k samotnému modelu kooperatívneho učenia a jeho realizácii v podmienkach súčasnej školy. V dominantnej miere sa opiera o empirické zistenia zahraničných autorov, keďže problematika kooperatívneho učenia, ako som už v úvode spomenul, ešte nie je dostatočne preskúmaná v českej, ale ani v slovenskej škole.

Chápanie kooperatívneho učenia je v tejto publikácii prezentované na základe jeho podstatných, systémovotvorných znakov, ktoré ho robia efektívnym. Pochopenie kľúčových elementov umožňuje jeho užívateľom plánovať,

realizovať a hodnotiť vyučovacie jednotky kooperatívneho charakteru alebo ich časti; je však aj dôležitým podnetom na individuálne naplnenie všeobecnejších prístupov, tvorbu špecifických variantov podľa podmienok školy, predmetu, vyučovacieho štýlu učiteľa a podobne.

Pozitívne hodnotím autorkinu snahu prezentovať model kooperatívneho vyučovania, ktorý sa opiera o uznávané teórie, ale ktorý je zároveň rozpracovaný až do úrovne technológie pomáhajúcej učiteľovi v každodennej praxi.

„Odporúčania a ponuka činností pre učiteľov a žiakov, ktoré sú spojené s kooperatívnym učením, samozrejme neriešia všetky otázky súčasného vyučovania. Kooperatívny spôsob vyučovania nazerá z jedného, ale za to podstatného uhlu pohľadu – z pohľadu usporiadania sociálnych vzťahov.“ (Kasíková, 2001)

S autorkou môžem súhlasiť, pretože pedagogické, didaktické a sociálno-psychologické skúmania potvrdzujú, že zmena usporiadania ľudských vzťahov na princípoch kooperácie prispieva mnohostranne k uplatneniu tých parametrov vyučovania, ktoré sa označujú ako perspektívne: ide predovšetkým o zvýraznenie humanistickej dimenzie vzdelávania, posilnenie demokratického, participujúceho charakteru vyučovania, osobnostného a sociálneho aspektu edukácie.

Z toho vyplýva, že kooperatívne vyučovanie neprináša iba vonkajšie organizačné zmeny. Podstata tejto inovácie spočíva v tom, že vytvára didaktické situácie umožňujúce vzájomnú interakciu žiakov navzájom. Je to určitá nová dimenzia vyučovacieho procesu, ktorá umožňuje v širšej miere postihnúť väzby, ktoré objektívne určujú reálny priebeh vyučovania.

Pozitívne hodnotím autorkinu snahu spracovať problematiku v širšej teoretickej rovine, vybavenú bohatým dokumentačným materiálom. Preukázala rozhl'ad v hlavných teoretických východiskách a koncepciách, taktiež schopnosť orientovať sa v kľúčových pojmoch a ich charakteristikách v rámci jednotlivých teórií, ako aj v súčasných tendenciách a konkrétnych problémoch a prístupoch k nim.

Oceňujem aj autorkinu schopnosť spájania pedagogických, psychologických a napokon aj sociologických hľadísk na danú problematiku. Vyzdvihujem úsilie o čo najkomplexnejšie zachytenie problematiky kooperácie.

Z hľadiska formálnej stránky predkladanej monografie môžem konštatovať, že je výsledkom systematickej a koncepcnej práce. Autorka zozbierala a spracovala veľké množstvo informácií a priniesla aj podstatnú časť svojich pôvodných myšlienok a návrhov. Monografia Hany Kasíkovej je napísaná odborným, ale za to zrozumiteľným a jasným štýlom. Preto predkladanú publikáciu hodnotím pozitívne, je prínosom v skúmaní problematiky.

Na záver môžem konštatovať, že bez podnetov na realizáciu výskumu, mnohostrannej a mnohoúrovňovej podpory škôl učiteľov usilujúcich sa o účinné vyučovanie bude

kooperatívny spôsob výučby nevyužitým potenciálom, ktorý mal podľa prezentovaných kritérií predpoklad byť jedným z najvýraznejších faktorov zmysluplnej zmeny školy.

KNIŽKA, KTORÁ DÁVA UČITEĽOVI ÚCTU A MIESTO, AKÉ MU PRÁVOM PATRIA

KASÁČOVÁ, B.: UČITEĽ – PROFESIA A PRÍPRAVA. BANSKÁ BYSTRICA : PF UMB, 2002.

Beata Kosová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

O učiteľovi a učiteľskom povolani sa zvlášť v poslednom období veľa píše a hovorí, ale komplexná publikácia z oblasti pedeutológie (vedy o učiteľovi a učiteľskom povolani) na Slovensku doteraz absentovala. Knihu PhDr. Bronislavy Kasáčovej, CSc. možno bez obáv označiť za prvú podrobnú pedeutologickú publikáciu, ktorá na vedeckom základe analyzuje status, dimenzie, fázy vzniku a rozvoja učiteľskej profesie, ako aj históriu a súčasné premeny učiteľského vzdelávania u nás i vo svete s dôrazom na učiteľov 1. stupňa základnej školy. Môže zaujať nielen tých, ktorí sa učiteľstvom zaoberajú vedecky, ale aj všetkých, ktorí potrebujú prehĺbiť svoju učiteľskú profesionalitu či podporiť otrásenú profesionálnu identifikáciu a hrdosť.

Prvá kapitola *Teoretické východiská učiteľskej profesie* je venovaná pedeutológii – pedagogickej vede o učiteľovi. Vymedzuje jej miesto v systéme vied, jej predmet a pri popise deviatich obsahových oblastí, ktorým sa táto disciplína venuje, ukazuje mnohoaspektovosť učiteľského povolania. Na základe dôležitých medzinárodných učiteľských konferencií a dokumentov charakterizuje učiteľskú profesiu. Mapuje všetky československé a slovenské pedeutologické podujatia od sedemdesiatych rokov až dodnes, na ktorých sa táto vedecká disciplína formovala a všetkých autorov, ktorí ju rozvíjali.

Druhá kapitola *Učiteľská profesia a jej dimenzie* vysvetľuje, čo znamená profesionalita v učiteľskej profesii a aké sú jej chápania. Systémovo ju člení na tri základné dimenzie – personálnu, etickú a odbornú. V personálnej dimenzii je na základe teórie i výskumných výsledkov rozpracovaná motivácia k povolaniu, osobnostné, ale i kognitívne predpoklady na jej vykonávanie. Mimoriadne zaujímavá a podrobne je vysvetľovaná etická dimenzia, ktorá poukazuje na morálny kredit, ale i etické hranice a úskalia tohto povolania. Odborná dimenzia popisuje postupné utváranie učiteľskej osobnosti v príprave, v praxi i v ďalšom vzdelávaní podľa fáz jej vývoja, a to: od voľby profesie, cez prípravu na ňu, profesijný štart, adaptáciu a profesijný vzostup až po profesijnú stabilizáciu a nakoniec profesijné vyhasínanie. Autorka uvádza mnoho zaujímavých výsledkov výskumov týkajúcich sa jednotlivých fáz, ale zároveň metodické námety, ako úvodné fázy facilitovať, stabilizačné fázy podporovať a ako poslednej fáze predchádzať.

V tretej kapitole venovanej *vývoju vzdelávania*

učiteľov 1. stupňa u nás Dr. Kasáčová podáva prehľadný náčrt vývinu všetkých inštitúcií poskytujúcich učiteľskú kvalifikáciu od roku 1918 do súčasnosti. Kriticky zhodnocuje pozitívne, ale i negatívne rozhodnutia štátu, poukazuje na boj o plnohodnotné vysokoškolské vzdelávanie učiteľov a z jeho premien vyvodzuje aj historické poučenia pre súčasnosť.

Štvrtá kapitola *Zmeny v učiteľskej profesii a učiteľskej príprave* je venovaná súčasným problémom. Vychádza z charakteristiky krízy učiteľskej profesie, ktorá sa prejavuje vo svete od 70. rokov. Poskytuje široké vystihnutie tendencií a zmien v učiteľskej profesii a príprave v troch základných rámcoch. Kontextuálny rámec predstavujú meniace sa požiadavky spoločnosti a s nimi súvisiace celosvetové tendencie, ktoré sa odrážajú v rôznych modeloch učiteľskej prípravy. Inštitucionálny rámec – to sú typy inštitúcií a dĺžka štúdia v nich, ktoré si jednotlivé krajiny vymedzujú pre učiteľské vzdelávanie. Autorka poukazuje najmä na prevažujúci trend univerzitarizácie a predlžovanie dĺžky štúdia. Obsahový rámec zmien sa týka vzdelávacích učiteľských programov a ich orientácie či už na kurikulum, na žiaka alebo na praktické zručnosti učiteľa. V tejto časti sú uvedené aj rôzne koncepcie chápania učiteľských spôsobilostí, resp. kompetencií.

Posledná kapitola *Príprava učiteľov 1. stupňa a ich pedagogické spôsobilosti* predstavuje autorkin model integrujúcej reflexívnej prípravy učiteľov, ktorý v sebe spája všetky aspekty profesionálneho pôsobenia učiteľa. Príprava nie je súhnom obsahu vedných disciplín, ale je celostne orientovaná, rozvrhnutá do postupných fáz premeny študenta na učiteľa, do postupného nadobúdania učiteľských schopností a zručností z výkonovej, vzdelanostnej a funkčnej sféry profesie. V modeli je zdôraznená reflexívnosť ako základný nástroj uvedomenia si procesu vlastného stávania sa učiteľom a flexibilita podielov jednotlivých zložiek prípravy podľa spoločenských potrieb i potrieb učiaceho sa budúceho učiteľa.

Spomínaná publikácia je informačne veľmi bohatá. Súčasne nie je jednostranná, uvádza do konfrontácie protichodné názory či modely, a preto iste vyvolá aj zamyslenie či diskusiu. Predovšetkým je však akousi „vedeckou oslavou“ učiteľského povolania. Dáva zreteľne najavo, aké miesto a akú úctu si toto náročné povolanie v spoločnosti zaslúži.

INTERNET PRE UČITEĽOV

Jana Hnatová, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

2.4. Ponuka komerčných výukových programov, encyklopédií, slovníkov...

Firmy, ktoré tvoria kvalitné aplikácie určené pre žiakov a študentov sa hrdo hlásia k spolupráci s pedagógmi, pedagogicko-psychologickými poradňami či ďalšími organizáciami so zameraním na edukačný proces. Väčšinu týchto firiem nájdete na Internete a na ich stránkach sa toho dozviete rozhodne viac ako z propagačných letáčikov.

<http://www.cd-rom.cz>

Stránka firmy Media trade, má vo svojej ponuke náučné programy i programy pre deti. Na slovenskom trhu sa objavujú sporadicky (vďaka hraniciam). Oplatí sa však vyhľadať ich. Naozaj ich možno len odporúčať, komunikačným jazykom je čeština.

<http://web.redbox.cz/gambit>

Ponúka zbierku príkladov z matematiky pre stredné školy na CD. Obsahuje viac než 12 000 príkladov včítane výsledkov väčšiny príkladov. V ponuke je i zbierku úloh z fyziky.

http://www.pachner.cz/html/tipy/k_13.htm

Na tejto stránke nájdete ponuku výučbových programov, encyklopédií a slovníkov. Matematika nestojí bokom, v ponuke je momentálne päť titulov. Už zajtra ich môže byť viac, pretože táto firma predáva výučbové programy i od väčšiny českých firiem na trhu.

<http://www.terasoft.cz>

Podľa recenzií v odborných časopisoch sa programy Terasoft radia ku špičke v oblasti výukových programov pre ZŠ. Programy sú spracované podľa platných učebných osnov. Sú pôvodom české, vytvorené pre profesionálne využitie v školách a hlavne môžete si stiahnuť demoverzie edukačných programov a zistiť, či vám budú vyhovovať.

<http://www.grada.cz/vp/Default1.htm>

Programy pre rôzne vekové skupiny od detí predškolského veku až po dospelých. Ponúka užitočné programy na disketách i rozsiahle multimediálne systémy na CD-ROM.

<http://www.dkmm.cz>

Ponúka veľmi zaujímavé interaktívne vzdelávacie hry, pri ktorých sa rozhodne nebudete nudiť ani vy ani vaši žiaci. Zaujímavá grafika, ozvučenie a množstvo animácií

(Dokončenie z predchádzajúcich čísiel)

príťažlivo spája hru s učením. Všetko v češtine.

<http://www.silcom-multimedia.cz>

Český vydavateľ multimediálneho a internetového obsahu. Spoločnosť sa zaoberá tvorbou multimediálnych titulov edukačného a zábavného charakteru, orientovaných predovšetkým na detského užívateľa. Vytvára a prevádzkuje tiež podobne zamerané internetové aplikácie.

Matematiku tu nájdete na

<http://www.silcom-multimedia.cz/tituly/dg1/index.htm>

<http://www.silcom-multimedia.cz/tituly/dma/>

<http://www.matik.cz>

Firma MATIK (za účasti niekoľkých nadšených pedagógov a psychológov) tvorí precvičovacie programy z matematiky a z českého jazyka pre ZŠ, a programy určené pre deti so špecifickými poruchami učenia. Výhodou programov je ich jednoduché ovládanie, prehľadnosť a vysoká pedagogická úroveň.

<http://www.lumi.sk/lumi>

Ponuka slovenských CD ROM napr. Animovaná matematika s možnosťou stiahnuť si demoverziu.

A posledné adresy:

<http://www.dosli.cz>

<http://zebra.cz>

<http://www.ponskola.chrudim.cz>

<http://it.pedf.cuni.cz/~multi>

<http://www.langmasteredu.net>

<http://www.langmaster.cz>

Záver

Internet ako fenomén súčasnej doby čím ďalej, tým častejšie zasahuje do každej oblasti ľudského bytia, edukačný proces nevynímajúc. Množstvo podnetov a informácií, ktoré poskytuje, je ohraničené len ľudskou schopnosťou ich vnímať a využiť. Pre učiteľov je bezodnou studňou informácií. Väčšina z nich je žiaľ v cudzom jazyku. Tých našich slovenských je ako šafranu, ale dajú sa nájsť a použiť.

Dúfam, že sa vám podarí toto množstvo podnetov zúročiť vo svojej ďalšej práci. Získané výsledky vás možno donútia užasnúť nad možnosťami, ktoré vám Internet ponúka, a ak to materiálna a finančná stránka vašej školy dovolí, budete ich vo svojej praxi využívať čo najčastejšie.

Literatúra:

Koreňová, L.: *Informačné a komunikačné technológie vo vyučovaní matematiky na ZŠ a SŠ, MCMB 2000, Bratislava ISBN 80-7164-271-1*

Růžička, O.: *Internet pro učitele, Cpress 2001, Praha, ISBN 80-7226-531-8*

Šnajder, L.: *Semanišinová, I.: Sprievodca po Internete a Školskom informačnom servise, Prírodovedecká fakulta UPJŠ Košice 1999, Tempus Phare AC-JEP 14327-1999*

Wallace, M.: *Ako na to - Internet, Príroda s.r.o Bratislava 2001, ISBN 80-07-00656-7*

Vážení čitatelia,

aj keď sa vo všeobecnosti zdá, že využívanie moderných informačných komunikačných technológií v školstve je už samozrejmosťou, existuje ešte dosť škôl, ktoré nevládajú ani počítač. Pedagógovia sú potom nútení pracovať s klasickými pomôckami, v lepšom prípade inovovanými. Príkladom toho je aj nasledujúci príspevok.

ŠKOLSKÉ RYSOVACIE RAMENO NA HODINÁCH GEOMETRIE

Juraj Lörinčík, Základná škola Rožňavské Bystré

Pohľad do predajní s papierenským tovarom dáva tušiť, že výrobcovia a predajcovia školských rysovacích pomôcok to s rozvojom grafickej inteligencie myslia skutočne vážne. Ani ceny nie sú odrádzajúce. Žiak zlomí pravítko a kúpi si nové. Ale zlomené či inak vážne poškodené tabuľové pravítko z dreva či plastu je neriešiteľným problémom. Roky strávené nad ním v školskej dielni viedli k uznaniu jedinej a poslednej inštancie – kotolne.

Grafickú inteligenciu používam ako kategóriu na označenie systému kritérií a požiadaviek kladených na úroveň grafického prejavu skúmaného jednotlivca. Byť graficky inteligentným znamená vedieť sa graficky orientovať v situácii a grafickými metódami ju úspešne riešiť. Spektrum fundamentálnych javov tohto fenoménu začína a končí pri dejoch druhej signálnej sústavy. Grafickú inteligenciu pestujeme už od predškolského veku. Dieťa, ktoré sa nenaučí kresliť, sotva bude písať. Žiak, ktorý neodkreslí z tabule čo ako jednoduchý obrázok, sotva podá niekedy vlastné grafické riešenie zadanej úlohy.

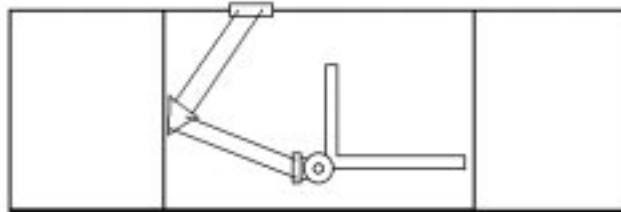
Aktuálny módný model vzdelávania smerom do Európy preferuje aritmeticko-logické vzdelávanie na úkor geometrického a zvlášť rysovacieho (pozri učebné osnovy či štandardy). Nie som naklonený myšlienke odchovávaní žiakov len na číslach a vzťahoch medzi nimi. Zvlášť v nižších ročníkoch druhého stupňa ZŠ som štatisticky výraznejší úspech pri budovaní vzťahov k matematike a prírodným vedám vôbec dosiahol geometrickým pohľadom v akejkoľvek výchovnovzdelávacej situácii. Drvivá väčšina žiakov rysuje a kreslí veľmi rada, na takéto hodiny matematiky sa priam teší. Podobná atmosféra napr. na hodinách s riešením slovných úloh sa dosahuje neporovnateľne ťažšie. Preto čitateľa neprekvapia moje sympatie k starogréckej matematike s využitím pravítka a kružidlom, ako aj môj návrh zmeniť pomer vyučovania aritmetiky a geometrie z dnešného 3 : 1 v 6. ročníku a 2 : 1 v 5. ročníku na pomer blízky 1 : 1. Obidva dnešné pomery som získal podrobnou analýzou nových učebníc matematiky.

Na hodinách geometrie s intenzívnym rysovaním sa pre učiteľa častou prekážkou stávajú práve školské tabuľové pravítka, zväčša opotrebované. Realizácia spätnej väzby formou individuálnej kontroly žiakov rysujúcich na svojich stoloch učiteľom s plnými a zaprášenými rukami neraz posúvala rysovanie do sfér kabaretu. Odtiaľ bol už len krok k myšlienke takého systému tabuľových pravítok, ktoré netreba stále odkladať po stoloch a ktoré ostanú stáť na tom mieste, kde ich učiteľ práve pustil z rúk. Zrodilo sa **školské tabuľové rysovacie rameno**, ktoré kumulujú v sebe viaceré výhody i nevýhody individuálnych tabuľových technických pomôcok, aspoň čias-

točne rieši naznačené problémy. Iné cesty, bežné vo vyspelých ekonomikách, sú u nás zatiaľ ťažšie schodné.

Školské rysovacie rameno, tak ako som ho navrhol a vyrobil, je na prvý pohľad zväčšenou kópiou rysovacieho ramena firmy Kinex pre žiakov a študentov stredných a vysokých škôl technického zamerania.

Celkový pohľad na školské rysovacie rameno



Rysovacie rameno sa skladá z upínacieho tabuľového zariadenia, rovnobežkového prevodového systému a kombinovanej rysovacej hlavice. Hlavica okrem dvoch navzájom kolmých pravítok obsahuje aretovateľný uhlomer. Na úpravu kriedy počas rysovania sú k dispozícii brúsne papiere dvoch drsností nalepené na pravítkach.

Vyriešenie technických a materiálových odlišností oproti originálu nebralo nič z požadovaných funkcií: pravítkami v akejkoľvek polohe hlavice je možné rysovať kolmice a rovnobežky. Uhlomer je delený po piatich stupňoch oblúkovej miery, čo zvyčajne stačí. A čo je najdôležitejšie, na hodinách geometrie s rysovaním učiteľ pri kontrole žiakov už nemusí neustále odkladať pravítka, lebo ostanú stáť na tom mieste, kde ich práve pustil z rúk.

Z hľadiska kritérií kladených na akýkoľvek technický vyučovací prostriedok je vyrobené rysovacie rameno:

- **jednoduché** – jeho obsluhu veľmi ochotne, až nadšene zvládli zručnejší žiaci druhého stupňa ZŠ;
- **trvácne** – v rámci doteraz prebiehajúcej skúšobnej doby; presné pohyblivé časti sú síce citlivé na zaobchádzanie, ale vandalizmus bol vedľa monumentu ramena účinne potláčaný;
- **skladovateľné** a spratné – keď sa s ním nepracuje, možno ho zavesiť ako obraz v kabinete na stenu a doteraz nikomu nezavdzia;
- **opraviteľné** z dostupných surovín – všetky súčasti ramena boli vyrobené z odpadového materiálu školských dielni;
- **veľmi lacné** – napríklad pri nie až tak nereálnej hromadnej výrobe vhodným výrobcom.

Na základe doterajších reakcií a výsledkov prác žiakov usudzujem splnenie vytýčených cieľov. Kotolňa predbežne nehrozí a dvere do komnaty grafickej inteligencie na našej škole sa zdajú byť o čosi viac otvorené...

KONALA SA 1. CELOSLOVENSKÁ KONFERENCIA SLOVENČINÁROV

Eva Vrbanová, Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny

SAUS (Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny), ktorá vznikla v marci 2002, usporiadala v dňoch 7.-8. februára 2003 v Žiline prvú celoslovenskú konferenciu učiteľov slovenčiny.

Členovia Rady SAUS sa jej príprave intenzívne venovali už v závere minulého roka. O svojich zámeroch listom informovali členov SAUS. Ostatní slovenčinári sa o pripravovanej konferencii dozvedeli prostredníctvom časopisu Slovenský jazyk a literatúra v škole a Učiteľských novín. Rada SAUS pozvala na konferenciu ministra školstva SR doc. Mgr. Martina Fronca. PhD. a ďalších pracovníkov MŠ SR – Ing. Jána Hera, RNDr. Igora Gallusa, Mgr. Zdenka Krajčira a PhDr. Františka Švábu. Zo ŠŠI pozvala Rada SAUS doc. RNDr. Vladislava Rosu, PhD., z ŠPÚ RNDr. Pavla Černeka a PaedDr. Renátu Somorovú, z MPC mesta Bratislavy RNDr. Pavla Mäsiara.

Za miesto konferencie členovia Rady SAUS zvolili Žilinu, pretože chceli oslovit' slovenčinárov nielen z Bratislavy, ale celého Slovenska. Voľba Žiliny sa ukázala ako správna, pretože na konferenciu sa prihlásilo takmer tristo slovenčinárov. Tento fakt zvýšil nároky na jej organizačné zabezpečenie.

Konferencia sa konala v areáli Žilinskej univerzity. Začala sa 7. februára o 13.00 hod. Otvorila ju PhDr. Alexandra Húsková, členka Rady SAUS. Po nej vystúpila predsedníčka Rady SAUS PhDr. Eva Vrbanová, informovala prítomných o činnosti SAUS od jej vzniku. Účastníkov konferencie potom pozdravil PhDr. František Švába z MŠ SR.

Ďalšie rokovanie konferencie bolo zamerané na odborné témy. PhDr. Katarína Hincová, PhD. vystúpila s referátom na tému **Kurikulárna prestavba** a PaedDr. Renáta Somorová hovorila o aktuálnych problémoch, ktoré riešil ŠPÚ. Na ňu nadviazali svojimi referátmi vopred prihlásení účastníci. Zaujali najmä príspevky Nataši Galkovej z Gymnázia V. P. Tótha v Martine, doc. PaedDr. Milana Ligoša, CSc. v FF KU Ružomberku, PhDr. Eleny Mackovej z Levíc, Mgr. Anny Riečanovej z Banskej Bystrice, PhDr. Jozefa Brezovského zo SPŠ v Tvrdošíne, PhDr. Marcely Machilovej z Trenčianskych Teplic.

Po referátoch pokračovala práca v nasledujúcich sekciách:

- 1. Katalóg cieľových požiadaviek. Monitor.** – Sekciu viedli PhDr. Alexandra Húsková a PhDr. Katarína Hincová, PhD. (spoluautorky uvedených dokumentov).
- 2. Učebnice ZŠ.** – Sekciu viedli PhDr. Marianna Sedláková a Mgr. Daniela Petříková (autorky učebníc).
- 3. Učebnice pre osemročné gymnáziá.** – Sekciu viedli PaedDr. Jarmila Krajčovičová a Mgr. Daniela Petříková (autorky učebníc).
- 4. Osobnosti slovenského literárneho života.** – Sekcie sa zúčastnili L. Ťažký, Ján Lenčo a Ivan Laučík, viedol ju PhDr. Miloslav Vojtech, PhD. (člen Rady SAUS).

Vo večerných hodinách sa konal krst knihy Slzy neplačú

L. Ťažkého, ktorý viedol PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.

Druhý deň začalo rokovanie slovenčinárov vystúpením RNDr. Pavla Černeka. Hovoril o pripravovanom novom modeli maturitnej skúšky. V nasledujúcej diskusii reagoval na otázky a podnety z pléna. Po prestávke prebiehala práca v nasledovných sekciách:

- 1. Štandardy pre gymnáziá.** Viedol ju PhDr. Marián Lapitka, zúčastnila sa jej PhDr. Katarína Hincová, PhD. a RNDr. Pavol Čunek.
- 2. Štandardy pre ZŠ a prijímacie pokračovanie na stredné školy.** Sekciu viedla PaedDr. Renáta Somorová.

Účastníci sekcií sformulovali závery, ktoré boli prednesené, upravené a schválené pred ukončením konferencie.

Závery

Účastníci vzali na vedomie informácie o:

- činnosti SAUS od jej ustanovujúcej schôdze;
- kurikulárnej prestavbe predmetu slovenský jazyk a literatúra;
- učebniciach slovenského jazyka pre 5. až 8. ročník ZŠ autorského kolektívu Evy Tibenskej, o spôsobe práce s nimi; informáciu o pripravovaných metodických príručkách pre 6., 7. a 8. ročník ZŠ;
- pripravovanom súbore alternatívnych učebníc slovenského jazyka pre 5. až 9. ročník ZŠ, podrobnú informáciu o alternatívnej učebnici pre 5. ročník ZŠ, informáciu o zbierke úloh a metodickéj príručke k uvedenej učebnici;
- pripravovanom novom modeli maturitnej skúšky;
- katalógu cieľových požiadaviek, štandardoch a MONITORE v predmete slovenský jazyk a literatúra na gymnáziách.

Účastníci konferencie žiadajú:

- *Ministerstvo školstva SR*, aby bezodkladne zabezpečilo formou záväzného metodického usmernenia informáciu pre stredné školy o príprave úloh zo slovenského jazyka a literatúry na prijímacie konanie žiakov 9. ročníka v školskom roku 2002/2003 (podklady spracovala SAUS a ŠPÚ);
- *Ministerstvo školstva SR* o zrovnoprávenie predmetu slovenský jazyk a literatúra s cudzími jazykmi na všetkých typoch základných a stredných škôl tým, že sa všetky vyučovacie hodiny predmetu budú deliť;
- *Ministerstvo školstva SR*, aby zabezpečilo vydanie nových učebníc slovenského jazyka a literatúry na gymnáziách;
- *ŠPÚ*, aby pripravil inováciu vzdelávacieho štandardu z literatúry pre 5. až 9. ročník ZŠ k 1. 9. 2003;
- *ŠPÚ*, aby k 1. 9. 2003 zabezpečil odstránenie nesúlady vzdelávacieho štandardu ZŠ zo slovenského jazyka (v exemplifikačných úlohách zo syntaxe) s platnými učebnými osnovami;
- *autorov učebníc literatúry* pre 5. až 9. ročník základnej školy, aby pripravili metodickú príručku na vyučovanie literatúry v ZŠ, prednostne pre 8. a 9. ročník základnej školy;



B. Žilinková: *Stráženie brány očí*. 2001

- *Ministerstvo školstva SR a ŠPÚ*, aby urýchlene, v súvislosti s pripravovanou externou maturitnou skúškou (MONITOROM), vytvorili štandardy pre SOŠ a SOU zo slovenského jazyka a literatúry;
- *Ministerstvo školstva SR a ŠPÚ*, aby vytvorené záväzné štandardy pre všetky typy stredných škôl vydali v tlačenej podobe a poskytli ich školám;
- *Ministerstvo školstva SR*, aby zrušilo slohovú prácu ako súčasť maturitnej skúšky, čo prispeje k objektívite hodnotenia na maturitnej skúške;
- *Ministerstvo školstva SR a ŠPÚ*, aby záväzné základné pedagogické dokumenty a ich aktualizáciu bezodkladne zverejnili na svojej webovej stránke;
- *Ministerstvo školstva SR a ŠPÚ*, aby zaručili kontinuitu pri tvorbe a realizácii testov externej maturitnej skúšky (MONITORU) zo slovenského jazyka a literatúry;
- *učiteľov slovenského jazyka a literatúry* podieľať sa na tvorbe banky úloh, ktorá bude využitá pri externom hodnotení vedomostí žiakov 9. ročníka ZŠ a vytváraní testov na prijímacie konanie na strednú školu.

Účastníci konferencie ďalej iniciujú:

- otvorenie širokej odbornej verejnej diskusie o problematike rozdelenia vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra na dva samostatné predmety – predmet slovenský jazyk a predmet literatúra.

PREDSTAVUJEME

BEÁTA ŽILINKOVÁ

Mgr. Beáta Žilinková, absolventka pedagogickej fakulty s aprobáciou slovenský jazyk - výtvarná výchova žije a pracuje v Bratislave. V súčasnosti pôsobí na Združenej strednej škole drevárskej ako učiteľka odbornej praxe a technológie odboru konzervovanie – reštaurovanie dreva. Reštaurátorstvu sa však plne venovala v predchádzajúcich zamestnaniach (Štátne reštaurátorské ateliéry, Pamiatkový ústav), pričom si sústavne prehlbovala vzdelanie v tomto odbore. Prešla skúsenosťou reštaurovania závesného obrazu, tabuľovej maľby, polychromovej plastiky. Dnes ich využíva v rozsiahlej pedagogickej činnosti. Žiaci pod jej vedením spolupracujú so Slovenským národným múzeom v Bratislave, kde sa v rámci praktických maturít podieľajú na konzervovaní a reštaurovaní vzácných pamiatok.

Pedagogická i reštaurátorská práca Beáty Žilinkovej ovplyvnila aj jej zmysel pre výtvarné umenie i jej vlastnú výtvarnú tvorbu, keďže priebežne s uvedenou praxou a pravidelným štúdiom pociťovala potrebu výtvarne sa vyjadriť. Spočiatku to boli kresby, kópie, neskôr sklomalby i rôzne kombinácie materiálových techník. V poslednom čase sa autorka seberealizuje najmä v maliarskych technikách – suchý pastel, kvaš, olejomalba. Po získaní väčšej zručnosti hľadá zaujímavejšie možnosti farebného vyjadrenia, zdokonaľuje svoju paletu koloristiky.

Veľa kresieb Beáty Žilinkovej je ilustratívneho charakteru.

Snaží sa v nich zachytiť život taký, aký je, život ako dar, lásku, túžbu, očakávajúcu premenu, alternatívu života, úlohu človeka v živote ženy, muža, dieťaťa. Kresby, ktoré prezentuje v tomto časopise, sú z obdobia 1997-1999.

Pre znázornenie krajiny maliarskou technikou vyhladáva B. Žilinková pre ňu zaujímavé motívy. Táto jej tvorba sa inšpiruje dielom francúzskych krajinárov – Barbizoncov (tak, ako oni sa snaží byť v súlade s vlastným spôsobom prežívania, vytvoriť si vlastný kolorit a vlastný program videnia) i Angličana Williama Turnera, či impresionistov (snaha zachytiť všetko, čo je prchavé, nemateriálne, pohyb, svetelnosť, prievitnosť...) V jej tvorbe však zanechala zrejmu stopu aj reštaurátorská prax (pochopenie minulosti, precíznosť, remeselná zručnosť...).

Z výstavnej činnosti Beáty Žilinkovej nemožno vynechať jej autorstvo v mnohých expozíciách prác slovenských reštaurátorov v Trenčíne, Bojniciach, v Bratislave i vo Viedni. V posledných rokoch autorka vystavuje predovšetkým maliarsku tvorbu i kresbu na rôznych učiteľských výstavách, predovšetkým v Bratislave. Svoju tvorbu pravidelne prezentuje na Výtvarnom salóne učiteľov, ktorý každoročne organizuje Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, vďaka čomu sa so záujmom sa zúčastňuje na pravidelnom letnom sympóziu Budmerická krajina, ktoré taktiež organizuje táto vzdelávacia inštitúcia.

-lk-