

PRACOVNÁ SPOKOJNOSŤ PEDAGÓGOV

VYBRANÉ VÝSLEDKY SOCIOLOGICKÉHO PRIESKUMU NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH V STREDOSLOVENSKOM REGIÓNE

M. Kika, Metodické centrum B. Bystrica

Pokračovanie z č. 2

5. Riadenie

Východiskové analýzy problémového poľa pracovnej spokojnosti viedli k záveru, že neodmysliteľnou súčasťou pracovnej situácie učiteľa je aj oblasť riadenia. Prieskum mapoval situáciu v tejto oblasti prostredníctvom hodnotenia spokojnosti s:

- vedením školy ako kolektívnym subjektom riadenia a predstaviteľom systému riadenia, s činnosťou riaditeľa/ky, a to s úrovňou jeho odborného, metodického a pedagogického vedenia, jeho kontrolnou a hodnotiacou činnosťou, spôsobom, ako organizuje a riadi vnútorný chod školy, s mierou autonómnosti pedagóga pri určovaní obsahovej a rozsahovej stránky vyučovania a s mierou účasti na riadení.

Vyhodnotenie odpovedí vo forme podielov spokojných je v tabuľke č. 5.

Tab. č. 5: Podiely ne/spokojných s riadením v %

	++	+	--	-	priem
Účasť na riadení	10,4	62,9	24,5	2,1	2,184
Kontrolná činnosť riaditeľa	15,5	56,8	23,5	4,3	2,1653
Odborné, metod. a pedag. vedenie	19	57,8	20,1	3,2	2,0749
Hodnotenie vedenia školy	18,7	60,5	17,9	2,9	2,0507
Organiz. a riadenie chodu školy	17,5	70,8	10,6	1,1	1,9523
Určovanie obsahu/rozsahu učiva	19,5	70,7	9	0,8	1,9103
Autonómnosť metód práce	44,1	52,5	3,2	0,3	1,5963

Z údajov v tabuľke a z ďalších analýz vyplýva, že:

- oblasť riadenia patrí k veľmi priaznivo hodnoteným oblastiam pracovného života. Priemerné hodnotenie 1,9905 ju radí na druhú priečku rebríčka najlepšie hodnotených oblastí pracovnej situácie;
- vo všetkých hodnotených položkách tejto oblasti vysoko prevláda podiel spokojných a veľmi spokojných respondentov. Ani v jednom prípade neklesol ich podiel pod 70 %;
- najvyššiu mieru spokojnosti - 96,6 % - vyjadrili respondenti s **autonómnosťou** foriem práce, resp. možnosťou uplatňovať pri svojej práci svoje vlastné metódy a postupy;
- k položkám, ktoré potvrdzujú priaznivé hodnotenie oblasti riadenia, patrí aj spôsob **určovania obsahu** a rozsahu predmetu a **organizácia a riadenie chodu školy**; spokojnosť s nimi vyjadrilo asi 90 % respondentov;
- určité nedostatky vnímalo a nespokojnosť prejavilo asi 20 % respondentov pri hodnotení **vedenia školy** a taktiež pri hodnotení **odborného, metodického a pedagogického vedenia**, ktoré uplatňuje ich riaditeľ/ka;
- najviac respondentov - 27,8 % - prejavilo nespokoj-

nosť s tým, ako riaditeľ/ka **kontroluje** a hodnotí prácu a činnosť učiteľov a s **účasťou na riadení** - 26,6 %;

- priaznivé hodnotenie oblasti riadenia potvrdzuje aj zistenie, že v zozname tridsiatich najhoršie hodnotených položiek pracovného života nie je ani jedna položka z oblasti riadenia.

Porovnanie s výsledkami analýz v r. 1992 ukázalo, že:

- situácia v súčasnom hodnotení riadenia sa oproti r. 1992 prakticky nezmenila. Respondenti ju aj teraz považujú za druhú najlepšie hodnotenú oblasť. Podiel spokojných respondentov sa mierne zvýšil - asi o 3 %;
- k určitým zmenám došlo v hodnotení jednotlivých položiek - účasť na riadení sa výrazne zhoršila a zdá sa, že je relatívne najväčším problémom riadenia;
- naopak, mierne sa zvýšila spokojnosť s kontrolnou a hodno-

tiacou činnosťou riaditeľa a tiež s jeho odborným, metodickým a pedagogickým vedením.

Ani v tomto prieskume sa medzi päť závažných problémov, ktorých riešenie je podľa respondentov akútne, nedostala ani jedna položka z oblasti riadenia.

6. Charakteristiky a vlastnosti práce pedagóga

Praktické skúsenosti z analýz pracovnej spokojnosti ukázali, že pracovná spokojnosť sa nedá zvýšiť bez toho, aby sa nezlepšovala samotná pracovná činnosť, resp. jej relevantné charakteristiky a vlastnosti.

V duchu tejto myšlienky boli hodnotené tieto charakteristiky práce pedagóga: istota a stálosť zamestnania, fyzická namáhavosť, psychická náročnosť, časový režim práce, možnosť postupu, možnosť odborne rásť a vzdelávať sa, možnosť plnej sebarealizácie, práca s mladými, zaujímavosť práce, možnosť získať uznanie a pocit úspešnosti.

Výsledky vyhodnotenia sú v tabuľke č. 6.

Tab. č. 6: Podiely ne/spokojných s charakteristikami práce - v %

	++	+	--	-	priem
Psychická náročnosť práce	1,9	30,5	49,7	17,8	2,8351
Možnosť postupu - kariéry	1,6	36,5	44,6	17,3	2,7757
Možnosť výmeny skúseností	2,1	37,3	49,1	11,5	2,6997
Možnosť získať uznanie	6,5	50,3	33,6	9,7	2,4651
Pocit úspešnosti	4,5	51,6	41,8	2,1	2,4153
Časový režim práce	7,8	67,8	20,4	4	2,2064
Možnosť odborne rásť	8,8	66,3	21	4	2,2016
Možnosť plnej sebarealizácie	12,9	61,4	23,3	2,4	2,1528
Fyzická namáhavosť práce	10,8	72,3	14,8	2,2	2,0833
Istota a stálosť zamestnania	24,1	67,3	7,2	1,3	1,8579
Zaujímavosť práce	33,2	63,8	2,7	0,3	1,6995
Práca s mladými	41,2	56,1	2,1	0,5	1,6197

Z údajov v tabuľke a z ďalších analýz vyplýva, že:

- oblasť charakteristík práce je podľa priemerného hodnotenia - 2,245 - v poradí treťou najhoršie hodnotenou oblasťou pracovnej situácie respondentov;
- zoznam charakteristík práce sa podľa hodnotenia dá rozdeliť na niekoľko častí:

> prvú skupinku charakteristík práce predstavujú tie, ktoré sú zdrojom nespokojnosti najväčšieho počtu respondentov - viac ako 60 %. Ide predovšetkým o **psychickú náročnosť** práce - 67,5%, možnosť **postupu** v zmysle kariérového rastu - 61,9 % a možnosť **spolupracovať** a **vymieňať si skúsenosti** s kolegami z iných škôl - 60,6%. Tieto položky možno jednoznačne zaradiť medzi zdroje nespokojnosti;

> druhú skupinku tvoria charakteristiky, v ktorých vidí a cíti nedostatky asi 40 % respondentov. Aj keď u nich podiel nespokojných neprevláda, nemožno ich strácať zo zreteľa. Patria sem - možnosť získať **uznanie** a pocit **úspešnosti**;

> tretiu skupinku predstavujú tie charakteristiky, ktoré síce väčšina respondentov hodnotí pozitívne, avšak pre približne štvrtinu respondentov predstavujú vážny problém. Ide o **časový režim práce**, **možnosť odborne rásť** a **vzdelávať sa**, možnosť plne sa **realizovať** a čiastočne aj **fyzická namáhavosť** práce;

> štvrtú skupinku charakteristík práce možno označiť za hlavné pozitíva práce pedagóga. Respondenti sem zaradili **istotu a stálosť zamestnania** - 91,4 % spokojných, **zaujímavosť práce** - 97 % spokojných a **prácu s mladými** - 98,4 % spokojných respondentov.

Ďalšie analýzy ukázali, že:

- nepriaznivo hodnotené položky (psychická náročnosť, možnosť postupu a možnosti výmeny skúseností) sú nepriaznivo hodnotené nielen v rámci oblasti práce, ale aj v celkovom kontexte všetkých hodnotených položiek - pozri kap. 8.3 - a problém psychickej náročnosti práce, spoločenského uznania a postavenia učiteľa respondenti vybrali a zaradili medzi päť problémov, ktoré im najviac komplikujú život a ich riešenie považujú za akútne;
- naopak, tri najlepšie hodnotené charakteristiky práce

sú v popredí i celkového kontextu všetkých hodnotených položiek - pozri kap. 8.4.

Porovnanie s analýzami v r. 1992 ukázalo, že:

- oblasť charakteristík a vlastností práce patrí k tým, ktorých hodnotenie sa v priebehu sledovaného obdobia zhoršilo, a to zásluhou zvýšenia psychickej náročnosti práce, ale aj možnosti - v skutočnosti - nemožnosti postupu, ne/možnosti výmeny skúsenosti a veľmi problematickej možnosti získať uznanie. Problém spoločenského uznania a postavenia učiteľa vnímajú súčasní respondenti oveľa ostrejšie a jasnejšie formulujú aj svoju nespokojnosť s ním;
- tri najlepšie hodnotené charakteristiky práce sa ani po rokoch nezmenili a sú i v súčasnosti považované za klady práce učiteľa. Rovnako sa nezmenila ani najhoršie hodnotená položka - psychická náročnosť práce, ktorá aj dnes predstavuje závažný problém v práci učiteľa;
- v postavení ostatných položiek prieskum zaznamenal viacero zmien, z ktorých len tri znamenali zlepšenie hodnotenia oproti r.1992 (možnosť postupu, fyzická namáhavosť a možnosť plnej sebarealizácie);
- naopak, päť znamená zhoršenie hodnotenia (časový režim práce, možnosť odborného rastu, možnosť získať uznanie, pocit úspešnosti a možnosť výmeny skúseností).

Dá sa odôvodnene predpokladať, že zhoršenie hodnotenia nie je spôsobené zvýšenou citlivosťou respondentov, ale zhoršením skutočného stavu hodnotených položiek.

7. Širšie a nepriame okolnosti práce

Snaha o čo najvšestrannejšie a komplexné postihnutie problematiky pracovnej spokojnosti vedie k tomu, že sú do problémového poľa zahrnuté a analyzované aj také položky, ktoré patria do širšieho rámca pracovnej situácie a ktoré, možno povedať, nepriamo, ale dosť silno pôsobia na pracovnú spokojnosť. Z mnohých boli do analýzy zahrnuté: **subjektívny pocit zdravia**, **celková životná spokojnosť**, **splnenie životných plánov a naplnenie pôvodných očakávaní od zamestnania**.

Prieskum potvrdil, že tieto položky majú čo povedať do formovania pracovnej spokojnosti. Konkrétne vyhodnotenie odpovedí respondentov je v tabuľke č. 7.

Tab. č. 7: Podiely ne/spokojných so širšími a nepriami okolnosťami práce v %

	++	+	--	-	priem
Naplnenie očakávaní v škole	8,8	64,4	25	1,9	2,1995
Celková životná spokojnosť	13,8	67,6	16,4	2,1	2,069
Subjektívny pocit zdravia	14	72,8	11,6	1,6	2,0079
Splnenie životných plánov	29,8	59,6	8,4	2,1	1,9285

Z údajov v tabuľke, ako aj z ďalších analýz vyplýva, že:

- položky tvoriace širšie a nepriame okolnosti práce nepatria medzi hlavné zdroje pracovnej nespokojnosti. Naopak, priemerné hodnotenie - 2,0257 - ich radí na tretiu priečku rebríčka najlepšie hodnotených oblastí;
- priaznivost' hodnotenia tejto oblasti dokumentuje aj skutočnosť, že vo všetkých hodnotených položkách výrazne prevládajú podiely spokojných respondentov; a taktiež zistenie, že medzi prvými dvadsiatimi najlepšie hodnotenými položkami pracovnej situácie sú tri z oblastí širších a nepriamych okolností práce;
- najvyšší podiel spokojných respondentov - skoro 90 % - prieskum zistil pri hodnotení miery **naplnenia životných plánov**. Ide o potešiteľné zistenie, že pre takýto vysoký podiel respondentov je aj napriek ťažkostiam a problémom práca v škole naplnením životných plánov;
- napriek niekoľkým upozorneniam na zdravotné ťažkosti formou voľného vyjadrenia respondenta, celkové vyhodnotenie subjektívneho **pocitu zdravia** vyznieva priaznivo. Viac ako 86 % respondentov uviedlo, že sa cíti celkom dobre a nemá zdravotné ťažkosti, čo v skutočnosti môže znamenať, že zo zdravotných ťažkostí prípadné zníženie pracovnej spokojnosti tejto skupiny respondentov nepochádza. To ale neplatí pre zostávajúcich 14 % respondentov, ktorí sa na svoje zdravie sťažujú;
- o niečo nepriaznivejšie vyznieva zistenie o hodnotení celkovej svojej **životnej spokojnosti** respondentov. Je pravda, že viac ako 80 % respondentov vyjadrilo spokojnosť so svojím životom, čo je ďalším pozitívnym zistením, predsa však pre asi 20 % respondentov je ich mimopracovná spokojnosť veľmi malá a nemožno vylúčiť jej prenášanie i do pracovnej oblasti a pracovnej spokojnosti;
- napriek celkovému pozitívnemu hodnoteniu relatívne najväčšiu nespokojnosť prieskum zistil s mierou **splnenia očakávaní**, s akými prišli respondenti do školy.

Ukázalo sa, že skoro 27 % respondentom sa po príchode do školy nesplnilo dosť z pôvodných očakávaní, čo prakticky znamená, že viac ako 1/4 respondentov to neprispieva k pracovnej spokojnosti.

Porovnanie s výsledkami analýz z r. 1992 ukázali, že:

- v oblasti širších a nepriamych okolností práce nedošlo k žiadnym závažným zmenám, pôvodné postavenie tejto oblasti na tretej priečke rebríčka najlepšie hodnotených oblastí sa potvrdilo aj v súčasnosti, nezmenili sa ani najlepšie a najhoršie hodnotené položky tejto oblasti;
- určité zmeny prieskum zaregistroval, a to predovšetkým v tom, že sa mierne zlepšilo celkové priemerné hodnotenie oblasti, miere - asi o 5-7 % - sa zvýšil podiel spokojných

respondentov, mierne sa zlepšilo hodnotenie pocitu zdravia, ale naopak, zhoršilo sa hodnotenie celkovej životnej spokojnosti.

8. Ďalšie doplňujúce zistenia a informácie

8.1. Prehľad piatich problémov, ktoré respondentom najviac znepríjemňujú život a ich riešenie považujú za akútne (na základe voľných odpovedí)

1. finančné ocenenie a ohodnotenie práce učiteľa,
2. nedostatočné materiálne-technické vybavenie, vybavenie učebnicami, pomôckami a vecami potrebnými pre vyučovanie,
3. spoločenské uznanie a postavenie učiteľa,
4. nedostatočné financovanie školstva zo strany štátu,
5. zaťaženie učiteľa, úväzky, počet žiakov, psychická náročnosť práce.

8.2. Poradie najhoršie hodnotených oblastí pracovnej situácie podľa priemerného hodnotenia a podielu nespokojných respondentov

1. Odmeňovanie	3,0834
2. Materiálne-technické vybavenie	2,6496
3. Charakteristiky práce	2,2450
4. Pracovné prostredie	2,1997
5. Širšie a nepriame okolnosti práce	2,0257
6. Riadenie	1,9905
7. Sociálne prostredie	1,7932

8.3. Prehľad najhoršie hodnotených komponentov pracovnej situácie

1. pomer mzdy pedagógov k mzde iných povolání	3,8228
2. pomer mzdy k vzdelaniu pedagóga	3,5820
3. pomer mzdy k významu práce pedagóga	3,5199
4. pomer mzdy k množstvu práce	3,3528
5. pomer mzdy k dĺžke praxe	3,2751
6. pomer mzdy ku kvalite, usilovnosti a nasadeniu	3,2619
7. pomer mzdy k výsledkom práce	3,2234
8. osobné vybavenie pedagóga	3,0952
9. krytie finančných potrieb	2,9467
10. psychická náročnosť práce	2,8351
11. vybavenie študentov učebnicami	2,8218
12. možnosť postupu	2,7757
13. vybavenie špeciálnymi pomôckami	2,7261
14. možnosť výmeny skúseností	2,6997
15. vybavenie univerzálnymi pomôckami	2,6376
16. vybavenosť učebni nábytkom	2,6233
17. systém odmeňovania	2,5665
18. dostupnosť odborných informácií	2,5239
19. možnosť získať uznanie za prácu	2,4651
20. pocit úspešnosti	2,4153
21. vybavenie priestorov pre pedagógov	2,4005
22. dostupnosť metodických informácií	2,3687

23. ergonomická úroveň pracoviska	2,3571
24. dostatok priestorov pre vyučovanie	2,3413
25. dostatok priestorov pre pedagógov	2,2804
26. mikroklimatické podmienky	2,2665
27. celkové medziľudské vzťahy	2,2520
28. sociálno-hygienická vybavenosť	2,2354
29. počet žiakov v triede	2,2281
30. pomer mzdy pedagóga k mzde kolegov	2,2133

8.4. Prehľad najlepšie hodnotených komponentov pracovnej situácie

1. vzťahy s nepedagogickými pracovníkmi	1,2857
2. vzťahy s rodičmi študentov	1,5376
3. autonómnosť metód práce pedagóga	1,5963
4. práca s mladými	1,6197
5. vzťahy s riaditeľom	1,6415
6. postoj k vykonávanej práci	1,6825
7. zaujímavosť práce	1,6995
8. vzájomná pomoc a spolupráca	1,8170
9. správanie sa kolegov	1,8254
10. splnenie životných plánov	1,8285
11. istota a stálosť zamestnania	1,8579
12. situovanie školy v meste	1,8865
13. určovanie obsahu a rozsahu predmetu	1,9103
14. organizácia a riadenie chodu školy	1,9523
15. sociálna pozícia medzi kolegami	1,9867
16. vzťahy so študentmi	2,0000
17. estetická úroveň pracoviska	2,0027
18. subjektívny pocit zdravia	2,0079
19. hodnotenie vedenia školy	2,0507
20. celková životná spokojnosť	2,0690
21. odborné a metodické vedenie riaditeľom	2,0749
22. fyzická namáhavosť práce	2,0833
23. možnosti plnej sebarealizácie	2,1528
24. uznanie od okolia	2,1534
25. kontrolná činnosť riaditeľa	2,1653
26. účasť na riadení	2,1840
27. naplnenie očakávaní v zamestnaní	2,1995
28. možnosť odborného rastu a vzdelávania sa	2,2016
29. časový režim práce	2,2064

9. Závěry

1. Na prieskume sa zúčastnilo 394 respondentov z 11 stredných škôl regiónu stredného Slovenska, z čoho 48 % boli gymnáziá, 43,8 % obchodné akadémia a 8,2 % stredné odborné školy.

2. Prieskum zisťoval spokojnosť s celkovou pracovnou situáciou, rozdelenou na sedem hlavných častí ďalej rozpracovaných na 60 zložiek, ktoré respondenti hodnotili použitím štvorstupňovej stupnice vylučujúcej stredné hodnotenie.

3. Najvyššiu nespokojnosť prieskum zistil s odmeňovaním, resp. s finančným ocenením práce pedagógov a táto oblasť predstavuje hlavný a najrozšírenejší zdroj pracovnej nespokojnosti.

4. Zdroje pracovnej nespokojnosti však pochádzajú aj z oblasti materiálno-technického vybavenia školy, pedagógov a žiakov a z niektorých charakteristík práce pedagóga.

5. Spomedzi príčin pracovnej nespokojnosti možno

u väčšiny respondentov vylúčiť oblasti sociálneho prostredia, riadenia, pracovného prostredia a časť charakteristík práce pedagóga.

6. **Hlavné zdroje** pracovnej nespokojnosti v jednotlivých oblastiach sú:

a) *v odmeňovaní:*

- v pomere mzdy pedagóga k mzdám iných profesií nespokojných 98,4 %
- v pomere mzdy k vzdelaniu 93,4 %
- v pomere mzdy k významu a zodpovednosti 93,1 %
- v pomere mzdy k množstvu práce 87,8 %
- v pomere mzdy k dĺžke praxe 82,6 %
- v pomere mzdy ku kvalite práce a úsiliu 83,1 %
- v pomere mzdy ku výsledkom práce 84,3 %
- v krytí finančných potrieb 68 %

b) *v materiálno-technickom vybavení nespokojných:*

- v osobnom vybavení pedagóga 77,5%
- vo vybavení študentov učebnicami a pomôckami 68,4 %
- vo vybavení špeciálne pre určitý predmet 63 %
- v univerzálne využiteľnom vybavení 56,4 %

c) *v charakteristikách práce nespokojných:*

- v psychickej náročnosti práce 67,5 %
- v možnosti postupu (kariér. rozvoja) 61,9 %
- v možnosti spolupráce a výmeny skúseností 60,6 %

7. **Najvyššiu spokojnosť** respondentov prieskum zistil v týchto položkách:

- vzťahy s nepedagog. pracovníkmi spokojných 99,2%
- vzťahy s rodičmi študentov 99,5%
- autonómnosť metód práce 96,5%
- práca s mladými 97,3%
- vzťahy s riaditeľom/kou 93,6%
- postoj k práci 97,4%
- zaujímavosť práce 97 %
- vzájomná pomoc a spolupráca 93,6%
- správanie sa kolegov 98,1%

8. **Porovnanie zistení** súčasného prieskumu s prieskumom z r. 1992 ukazuje, že:

• situácia v hlavných zdrojoch pracovnej nespokojnosti sa nezmenila a stále nimi zostáva oblasť odmeňovania. Jej nepriaznivé hodnotenie sa však prehĺbilo a signalizuje tendenciu pokračujúceho zhoršovania a nepriaznivého vplyvu na rozširujúci sa počet položiek pracovnej situácie. Respondenti problém vnímajú v širších súvislostiach a považujú ho za dôsledok nedostatočného finančného ocenenia práce učiteľa, neadekvátneho spoločenského uznania a postavenia učiteľa v spoločnosti;

• smerom k lepšiemu sa nezmenilo ani hodnotenie druhej najproblémovejšej oblasti - materiálno-technického vybavenia. Naopak, nespokojnosť s touto časťou pracovnej situácie sa zvýšila a aj prehĺbila, čo podľa respondentov súvisí s nedostatočným finančným zabezpečením školstva a riešenie tohto problému je mimo dosahu vedenia školy;

• zhoršilo sa aj pociťovanie, a tým aj hodnotenie nepriaznivých charakteristík práce, predovšetkým jej psychickej náročnosti, ktorá súvisí s prekonávaním, resp. vyrovná-

vaním sa s nepriaznivými okolnosťami práce, dlhodobými neriešenými problémami odmeňovania, ale aj materiálno-technického vybavenia. Horšie je hodnotená aj možnosť postupu, resp. tesnejšej spolupráce a výmeny skúseností s kolegami z iných škôl. Zhoršila sa aj celková životná spokojnosť;

- oblasti, ktoré posilňujú pracovnú spokojnosť sa zlepšili len minimálne:

- zlepšilo sa hodnotenie dostupnosti odborných a metodických informácií, zvýšil sa celkový podiel spokojných

so sociálnym prostredím, mierne zlepšenie bolo zaznamenané aj v prípade odborného a metodického vedenia zo strany riaditeľa;

- priaznivé charakteristiky práce si upevnili priaznivé postavenie, o málo lepšie je hodnotenie fyzickej namáhavosti práce a možnosti sebarealizácie a taktiež pozitívnych častí pracovného prostredia.

Okrem faktických zistení je zaujímavé aj určité zvýšenie radikálnosti vyjadrení a hodnotení respondentov, ktoré signalizujú zhoršenie pracovnej situácie.

Literatúra:

KIKA, M.: *S čím sú pedagogickí pracovníci spokojní. Pedagogické rozhľady, 1993/94, č. 1, s. 2 - 6.*

Summary: Sociological research in teachers' job satisfaction in 1992 - 1993 revealed a present state and possible future trend. Results can serve as a stimulus for a managerial sphere to change these negative trends.

AKO ĎALEJ V PERSONÁLNEJ PRÁCI A V CELOŽIVOTNOM VZDELÁVANÍ UČITEĽOV NA SLOVENSKU?

M. Valica, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: *Súčasný stav a perspektívy personálnej práce a celoživotného vzdelávania učiteľov optikou projektu Milénium. Synergia personálneho, sociálneho a vzdelávacieho programu pre učiteľov - predpoklad vytvorenia vysokej motivácie k sebarozvoju učiteľa. Kariérový rozvoj každého učiteľa ako podmienka profesionálnej kvality učiteľa. Konceptné úlohy MŠ SR v oblasti personálnej a sociálnej politiky.*

KLúčové slová: *personálna a sociálna práca, ďalšie vzdelávanie učiteľov, metodické riadenie MŠ SR, personálna a sociálna politika*

V období január - máj 2000 sa na Slovensku uskutočnila široká diskusia pedagogickej verejnosti k transformačnému projektu "Milénium". Jedna jej časť bola orientovaná na problematiku celoživotného vzdelávania učiteľov. Expertná skupina Ministerstva školstva konfrontáciou strategických zámerov Milénia a názorového spektra učiteľov charakterizovala súčasný stav a nutné zmeny a podmienky ich realizácie v budúcom období 10 - 15 rokov v oblasti profesijného rozvoja učiteľov.

➤ Aký je súčasný stav v motivácii učiteľov k svojmu ďalšiemu vzdelávaniu?

Systém ďalšieho vzdelávania učiteľov¹ nie je dostatočne prepojený s profesijnou perspektívou učiteľov a rozvojovými potrebami školy, školského zariadenia. Personálna práca riaditeľov škôl, školských zariadení a motivácia k ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov nemá podporu v strategickej koncepcii rozvoja ľudských zdrojov v školstve ani v súčasnej legislatíve. Chýba integrácia personálnej a sociálnej politiky s politikou odborného a osobnostného rozvoja učiteľov a ich pracovného hodnotenia, odmeňovania a stimulácie. Chýba tiež systematické

a cieľavedomé plánovanie kariérového rozvoja každého učiteľa. Riaditelia škôl, školských zariadení deklarujú, že je stále zložitejšie udržiavať a rozvíjať kompetencie učiteľov a motivovať ich k permanentnému ďalšiemu vzdelávaniu.

Ako dosiahnuť zmenu:

- Podľa nášho názoru bude nutné vytvoriť strategickú koncepciu rozvoja ľudských zdrojov v školstve a následne legislatívne normy stimulujúce motiváciu ku kariérovému rozvoju každého učiteľa podľa jeho rozvojových potrieb a personálnych potrieb školy, školského zariadenia.

Predpokladá to:

- určiť zásady personálnej a sociálnej politiky, zásady odborného a osobnostného rozvoja učiteľov, zásady pracovného hodnotenia, odmeňovania a stimulácie učiteľov, zásady riadenia a kontrolnej činnosti personálnej práce v strategickej koncepcii rozvoja ľudských zdrojov vo vzdelávaní;
- na základe zásad vytvoriť model kariérového rozvoja učiteľov s určením služobných stupňov (začínajúci učiteľ,

¹ Učiteľ je pedagogický pracovník školy, školského zariadenia, školskej inštitúcie, pracovník štátnej správy v školstve, zamestnanec organizácií priamo riadených Ministerstvom školstva; perspektívne odporúčame používať názov pracovník vo vzdelávaní.

učiteľ, učiteľ 1. a 2. atestácie) a možných kariérových miest riadiacich a pedagogických funkcií a špecializovaných činností;

- štandardizovať požiadavky na kvalifikáciu a vzdelávanie učiteľov v jednotlivých služobných stupňoch a kariérových miestach, funkciách, špecializovaných činnostiach;
- vytvoriť kreditný systém započítavania absolvovania povinných a voliteľných vzdelávacích programov, tvorivých pedagogických výkonov pre cyklícku recertifikáciu učiteľov; započítavať i absolvovanie vzdelávacích programov absolvovaných v zahraničí (určiť kritériá);
- prepojiť systém služobných stupňov, kariérových miest a recertifikácie so systémom hodnotenia, odmeňovania učiteľov a vytvoriť tak komplexný motivačný program rozvoja každého učiteľa;
- komplexný motivačný program kariérového rozvoja učiteľov uplatniť v legislatívnych normách (zákon o vzdelávaní, zákon o financovaní... príslušné vykonávacie predpisy).

➤ Aký je súčasný stav vo zvyšovaní zručnosti učiteľov pre výkon riadiacich a pedagogických funkcií, špecializovaných činností?

Legislatívne je určené povinné vzdelávanie vedúcich pedagogických pracovníkov škôl a školských zariadení. Poslednou transformáciou školskej správy a školskej inšpekcie sa zneprehľadnila situácia v povinnom vzdelávaní učiteľov pracujúcich v týchto inštitúciách. Podobná situácia platí i pre školské inštitúcie riadené MŠ SR. Po absolvovaní povinného vzdelávania nie sú riadiaci pracovníci škôl a školských zariadení ničím motivovaní k svojmu ďalšiemu vzdelávaniu.

Motivácia učiteľov k práci na rôznych kariérových miestach, pedagogických funkciách v škole (napr. triedny učiteľ, vedúci MZ, PK, výchovný poradca...) a pre vykonávanie rôznych špecializovaných činností (napr. učiteľ - knihovník) sa neustále znižuje. Pre učiteľov nie sú ponúkané v dostatočnej miere vzdelávacie programy pre rozvoj zručností v týchto činnostiach, pedagogických funkciách.

Ako dosiahnuť zmenu?

- Bude nutné uplatniť komplexný motivačný program pre učiteľa v stratégii a pláne rozvoja ľudských zdrojov v štátnej školskej správe, v školskej inšpekcii, v školských inštitúciách, u vedúcich pedagogických pracovníkov škôl,

školských zariadení.

- Vyžiada si to uplatniť komplexný motivačný program pre učiteľa v stratégii a pláne rozvoja ľudských zdrojov v škole, školskom zariadení pre tvorivých učiteľov a učiteľov zastávajúcich pedagogické funkcie v škole, školskom zariadení, školskej inštitúcii.

Predpokladá to, že:

- vysoké školy, metodické centrá, rezortné vzdelávacie inštitúcie budú vypracovávať vzdelávacie a poradenské programy pre všetky riadiace funkcie v školstve, ktoré absolvujú riadiaci pracovníci povinne ako 2. atestačný stupeň;
- vysoké školy, metodické centrá, rezortné vzdelávacie inštitúcie budú vypracovávať vzdelávacie a poradenské programy pre všetky pedagogické funkcie a rôzne špecializované činnosti ako voliteľné formy vzdelávania. V prípade ich vykonávania ako povinnej formy vzdelávania budú započítavané ako 2. atestačný stupeň. Vzdelávacie programy budú mať formu špecializačného štúdia, modularity charakter a umožnia absolventovi doplniť si ich v prípade kariérového postupu o moduly pre riadiace funkcie v školstve.

➤ Aký je súčasný stav v rozvíjaní zručností učiteľov v uplatňovaní inovácií z pedagogiky, psychológie, etiky, odboru a príbuzných vedných disciplín v riadení vyučovania a učenia sa žiakov?

Minulá a súčasná pregraduálna príprava učiteľov, čiastočne i ďalšie vzdelávanie učiteľov doposiaľ viac zdôrazňuje akademickú, odbornú prípravu orientovanú skôr na obsah jednotlivých vyučovacích predmetov ako pedagogicko-psychologickú, etickú a metodickú zložku kompetencie učiteľa. Učiteľ je v transmisívnej role

odovzdávateľa vedeckých poznatkov žiakom. Kultúra škôl doposiaľ viac akceptuje scientistický ako humanistický model výchovy a vzdelávania žiakov. Alternatívne prístupy často nie sú "štandardnými" školami akceptované. Vysoké školy scientistický trend výrazne posilňujú prostredníctvom nárokov na prijímacích pohovoroch, ako i v podceňovaní pedagogicko-psychologickej prípravy budúcich učiteľov.

Ako dosiahnuť zmenu?

- Posilniť ďalšie vzdelávanie učiteľov v pedagogicko-psychologickej, metodickej a etickej kompetencii umožňujúce učiteľovi vykonávať roly facilitátora riadenia procesu učenia žiakov,



J. Balážová: Príroda '98

diagnostika odhaľujúceho individuálne možnosti a talenty žiakov, sprievodcu pomáhajúcemu rozvíjať kľúčové kompetencie žiaka a odborníka vytvárajúceho priaznivé podmienky a príležitosti na rozvoj žiakov podľa ich potencialít, organizujúceho výchovné a vzdelávacie situácie pre ich optimálne učenie sa.

Vyžiada si to uplatniť komplexný motivačný program pre učiteľa diferencovane podľa stupňa kvalifikácie, služobného stupňa a funkcie, pedagogických skúseností pre začínajúcich učiteľov, učiteľov, učiteľov zastávajúcich rôzne riadiace, resp. pedagogické funkcie, a vykonávajúcich špecializované činnosti.

Predpokladá to, že:

- vysoké školy, metodické centrá, rezortné vzdelávacie inštitúcie, metodické útvary štátnej školskej správy, inštitúcie 3. sektoru budú vypracovávať vzdelávacie a poradenské programy diferencovane pre jednotlivé kategórie učiteľov, podľa úrovne služobného stupňa (začínajúci učiteľ, učiteľ, učiteľ s 1. a 2. atestáciou), podľa riadiacej a pedagogickej funkcie, vykonávaných špecializovaných činností v škole, v školskom zariadení, štátnej školskej správe, školskej inšpekcii;
- vzdelávacie a poradenské programy budú mať formu uvádzacieho štúdia, priebežného vzdelávania, aktualizácie štúdia, prípadne 1. atestácie. Budú mať modulárny charakter, pričom časť modulov bude pre všetkých učiteľov povinná a časť voliteľná.

➤ Aký je súčasný stav v rozvíjaní zručností učiteľov v uplatňovaní informačných technológií, didaktických prostriedkov?

Vyučovacie stratégie a metódy sú v súčasnej škole málo podporené uplatňovaním nových informačných technológií a moderných didaktických prostriedkov. Je to spôsobené nedostatkom týchto technológií, prostriedkov na školách, školských zariadeniach, prípadne programového vybavenia i nedostatkom zručností časti učiteľov.

Ako dosiahnuť zmenu?

Vybaviť školy, školské zariadenia počítačmi a modernými didaktickými prostriedkami, zapojením na internet, vybavením počítačovými didaktickými programami a zabezpečiť rozvoj zručností všetkých učiteľov pre prácu na počítači a modernými didaktickými prostriedkami.

Predpokladá to:

- uskutočniť analýzy vybaveností škôl, školských zariadení informačnými technológiami, modernými didaktickými prostriedkami a úrovne vedomostí učiteľov v práci s počítačmi.
- vysoké školy a metodické centrá, metodické útvary štátnej školskej správy, rezortné vzdelávacie inštitúcie, inštitúcie 3. sektoru budú vypracovávať vzdelávacie programy pre rozvoj zručností práce s počítačom a moder-

nými didaktickými prostriedkami pre všetky kategórie učiteľov. Vzdelávacie programy budú mať formu špecializačného štúdia, priebežného vzdelávania, prípadne 1. atestácie. Štúdium bude mať modulárny charakter, pričom časť modulov bude povinná, časť voliteľná.

➤ Aký je súčasný stav v rozvíjaní zručností učiteľov v tvorbe a riadení školských projektov, vrátane zahraničných?

Je charakterizovaný tvorbou a aplikáciou školských projektov v rámci vyučovacieho predmetu, skupiny vyučovacích predmetov či programu školy najmä v alternatívnych školách, triedach a v odborných školách. Nedostatok zručností v projektovom manažmente neumožňuje mnohým učiteľom, školám, školským zariadeniam uplatňovať inovácie vo výchove a vzdelávaní, riadení škôl na báze ich právnej subjektivity. Nie sú ani dostatočne využívané finančné zdroje poskytované fondami EU.

Ako dosiahnuť zmenu?

Komplexný motivačný program pre učiteľa uplatniť pri príprave učiteľov pre špecializované činnosti potrebné pre rozvoj školy, oblasť tvorby a riadenia školských projektov.

Predpokladá to, že:

- vysoké školy, metodické centrá budú pripravovať vzdelávacie a poradenské programy pre rozvoj zručností riadiť školské projekty pre učiteľov v riadiacich a pedagogických funkciách či vykonávajúcich špecifické činnosti. Štúdium bude mať formu špecializačného štúdia, prípadne 2. atestácie. Bude mať modulárny charakter a bude voliteľné, na plnenie pedagogickej funkcie učiteľ - projektant bude povinné a započítané ako 2. atestácia.

➤ Aký je súčasný stav v rozvíjaní vedomostí a zručností učiteľov v tvorbe a riadení vedeckých projektov?

Zručnosti a motivácie učiteľov v práci s vedeckými projektami sú na nízkej úrovni. Rezervy sú v zlepšení pregraduálnej prípravy učiteľov. Ponuka vzdelávacích programov pre učiteľov v tejto oblasti je nedostatočná a orientuje sa najmä na poradenstvo pre I. a II. kvalifikačné skúšky a doktorské štúdium, ktoré sa dotýka malého okruhu učiteľov.

Ako dosiahnuť zmenu?

Zvýšiť motivácie a zručnosti tvorivých učiteľov vytváraním podmienok pre ich vzdelávanie vychádzajúce z potrieb škôl, školských zariadení, školských inštitúcií, štátnej školskej správy, školskej inšpekcii na uskutočňovanie vedecko-výskumnej činnosti a rozvojových potrieb učiteľov zdokonaľovať sa vo vedeckej práci.

Predpokladá to, že:

- vysoké školy, metodické centrá budú pripravovať vzdelávacie a poradenské programy pre rozvoj zručností učiteľov v tvorbe a riadení zložitejších vedeckých projek-

tov ako špecializovaných činností (učiteľ - výskumník), ktoré bude mať formu 2. kvalifikačnej skúšky, a pre zložité vedecké projekty formou doktorandského štúdia na vysokých školách. Štúdium bude voliteľné.

➤ Aký je súčasný stav v rozvíjaní vedomostí a zručností učiteľov pre získanie kvalifikácie?

V súčasnosti je v školstve vysoká neodbornosť vyučovania spôsobená vysokým stupňom nekvalifikovanosti učiteľov, pretože je nedostatok niektorých a nadbytok iných aprobácií. Časť nekvalifikovaných a kvalifikovaných učiteľov je motivovaná k získaniu novej kvalifikácie.

Ako dosiahnuť zmenu?

- Umožniť nekvalifikovaným učiteľom získať predbežnú prípravu pred tým, ako začnú študovať na vysokej škole, umožniť im získať čo najskôr kvalifikáciu v bakalárskom alebo magisterskom štúdiu na vysokej škole.
- Kvalifikovaným učiteľom umožniť rozšírenie alebo získanie novej kvalifikácie podľa personálnych potrieb škôl, školských zariadení.

Predpokladá to, že:

- metodické centrá budú pripravovať vzdelávacie programy pre nekvalifikovaných učiteľov;
- vysoké školy budú pripravovať vzdelávacie programy pre získanie učiteľskej kvalifikácie;

Vzdelávacie programy budú mať formu predkvalifikačného štúdia, špecializačného kvalifikačného štúdia, doplnkového pedagogického štúdia, rozširujúceho štúdia, bakalárskeho a magisterského štúdia. Štúdiá budú povinné v zmysle kvalifikačných požiadaviek určených legislatívou.

➤ Aký je súčasný stav v efektívnosti systému riadenia a inštitucionalizácie ďalšieho vzdelávania učiteľov?

Súčasná legislatíva zdôrazňuje riadiacu zodpovednosť Ministerstva školstva a jej priamo riadených organizácií-metodických centier, Štátneho pedagogického ústavu ako rezortných vzdelávacích inštitúcií pre učiteľov. Legislatívne sú určené práva a zodpovednosti, formy ďalšieho vzdelávania, ktoré poskytujú učiteľom vysoké školy, rezortné vzdelávacie inštitúcie. Výsledky rezortných výskumov dokumentujú najväčší záujem o vzdelávanie učiteľov a riadiacich pracovníkov v MC v SR. Z 1679 respondentov sa vyslovilo pre ŠPÚ 2,41%, VŠ 6,61%, OŠMaTK OÚ, KÚ 6,19%, predmetové komisie v školách 19,72%, MC 32,80% (Turek a kol., 1999).

Problematicky sa vyvíja vzdelávanie učiteľov prostredníctvom metodických oddelení odborov školstva a kultúry okresných a krajských úradov, pretože sa pripravuje ďalšia transformácia štátnej správy. Tá predpokladá prenos zriaďovateľských a časti riadiacich funkcií na samosprávy a vytvorenie špecializovanej štátnej školskej správy v regiónoch. Vzdelávacie inštitúcie 3. sektora sa výraznejšie nezapájajú do vzdelávania učiteľov. To platí i pre rezortné vzdelávacie

inštitúcie, rôzne profesijné organizácie, komory, asociácie, podnikovú sféru.

Ako dosiahnuť zmenu?

- Zvýšiť práva a zodpovednosť riaditeľov základných škôl, školských zariadení (stredné školy ich majú) a učiteľov za ich kariérový rozvoj;
- vytvoriť legislatívne podmienky a zdroje na personálnu prácu riaditeľov škôl, školských zariadení a realizáciu komplexných motivačných programov kariérového rozvoja každého učiteľa;
- vymedziť práva, zodpovednosti a zdroje špecializovanej štátnej školskej správy v uskutočňovaní stratégie personálneho rozvoja škôl a školských zariadení v regióne, pri rešpektovaní práv zriaďovateľov a právnej subjektivity škôl, školských zariadení;
- zachovať zodpovednosť Ministerstva školstva za koncipovanie a realizáciu stratégie rozvoja ľudských zdrojov v rezorte i v riadení priamo riadených inštitúcií pre vzdelávanie učiteľov - metodických centier;
- rozširovať zodpovednosť vysokých škôl a rezortných vzdelávacích inštitúcií za ďalšie vzdelávanie učiteľov. Aktivizovať činnosť inštitúcií 3. sektora, profesijných organizácií, komôr a asociácií, podnikovej sféry vo vzdelávaní učiteľov.

Predpokladá to, že:

- Ministerstvo školstva pripraví v rámci stratégie rozvoja ľudských zdrojov i dlhodobú koncepciu vzdelávania učiteľov a jej implementáciu do legislatívnych noriem a vykonávacích predpisov. Vytvorí systém certifikácie vzdelávacích programov pre učiteľov, systém riadenia, tvorby a realizácie celoslovenských vzdelávacích projektov formou grantových úloh. Vytvorí Radu pre vzdelávanie učiteľov v SR zabezpečujúcu priebežne riešenie koncepčných otázok ďalšieho vzdelávania učiteľov v SR;
- vysoké školy, metodické centrá, rezortné vzdelávacie inštitúcie, metodické útvary štátnej školskej správy budú pripravovať stratégie a plány ďalšieho vzdelávania učiteľov vrátane hodnotenia ich realizácie, vychádzajúce z rezortnej koncepcie vzdelávania učiteľov, legislatívne vymedzených vlastných kompetencií, personálnych a vzdelávacích potrieb škôl, školských zariadení, školskej inšpekcie;
- Štátny pedagogický ústav ako rezortný vedecko-výskumný ústav bude pripravovať a realizovať pedeutologický výskum v spolupráci s vysokými školami a priamo riadenými organizáciami MŠ SR;
- školy, školské zariadenia budú pripravovať personálnu stratégiu a plány ďalšieho vzdelávania vlastných učiteľov. Všetci učitelia si budú pripravovať plány osobného a profesijného rozvoja, vrátane hodnotenia ich realizácie. Školy a školské zariadenia budú využívať okrem vlastného interného vzdelávania podporné vzdelávacie služby vysokých škôl, metodických centier, metodických útvarov školskej správy, rezortných vzdelávacích inštitúcií, inštitúcií

3. sektora, profesijných asociácií, komôr, podnikovej sféry.

Na záver tejto časti zhrniem, že na zabezpečenie celoživotného vzdelávania učiteľov bude perspektívne potrebné plniť nasledujúce ciele:

1. Udržiavať a rozvíjať kompetencie učiteľov a motivovať ich k permanentnému ďalšiemu vzdelávaniu.
2. Rozvíjať zručnosti učiteľov na výkon riadiacich a pedagogických funkcií, špecializovaných činností.
3. Rozvíjať zručnosti učiteľov v uplatňovaní inovácií z pedagogiky, psychológie, etiky, odboru, príbuzných vedných disciplín v riadení vyučovania a učenia sa žiakov.
4. Rozvíjať zručnosti učiteľov v uplatňovaní informačných technológií a didaktických prostriedkov.
5. Rozvíjať zručnosti učiteľov v tvorbe a riadení školských projektov, vrátane zahraničných projektov.
6. Rozvíjať vedomosti a zručnosti učiteľov v tvorbe a riadení vedeckých projektov.
7. Rozširovať vedomosti a zručnosti pedagógov na získanie kvalifikácie.

Ak chceme tieto ciele postupne v horizonte 10 rokov naplniť, musíme systémovo prepojiť personálne, sociálne a vzdelávacie činnosti pre učiteľov tak, aby sa synergicky vzájomne posilňovali a fungovali na úrovni riadiaceho centra, v štátnej správe a v školách, školských zariadeniach na jednej základnej "vlnovej dĺžke". Domnievame sa, že integrujúcim prvkom je Ministerstvo školstva. Odporúčame vymedzenie hlavných oblastí jeho metodického riadenia v oblasti personálnych a sociálnych činností, ktoré zásadne ovplyvní správanie štátnej školskej správy, samosprávy a najmä škôl, školských zariadení. Súčasne musí nechať dostatočný strategický i operatívny priestor pre regióny, školy a školské zariadenia na uplatňovanie princípov decentralizácie, subsidiarity, deregulácie v riadení personálnej a sociálnej politiky. Celoživotné vzdelávanie pedagógov bude stále významnejším nástrojom jej realizácie.

Na čo by sa malo metodické riadenie MŠ SR zamerať? Podľa nášho názoru na 8 nasledujúcich oblastí:

1. Spracovanie zásad personálnej a sociálnej politiky školstva, obsahom ktorých by malo byť predovšetkým formulovanie základných princípov prístupu rezortu k svojim pracovníkom, ako napr.:

- hlavným zdrojom rozvoja školstva, kvality a efektívnosti jeho služieb sú jeho ľudia;
- školstvo utvára a realizuje takú organizačnú kultúru,

ktorá je založená na princípoch dôvery voči ľuďom a ich schopnostiam, rešpektu k jednotlivcom, vytvárania atmosféry otvorenosti, pracovnej spolupatričnosti a hrdoosti na školstvo a jeho výsledky;

- umožňuje pracovníkom také pracovné zaradenie, ktoré zodpovedá ich odborným, kvalifikačným, zdravotným a psychickým predpokladom;
- preferuje tých pracovníkov, ktorých pracovná výkonnosť je prínosom pre dosiahnutie cieľov školstva;
- vytvára podmienky pre zvyšovanie výkonnosti ľudí, uplatňovanie ich schopností a predpokladov, ako aj pre uspokojovanie ich pracovných a sociálnych potrieb;
- vytvára také podmienky pre ďalšie vzdelávanie a prípravu pracovníkov, ktoré zaručujú možnosť ich profesijného, kariérového a odborného rastu;
- vytvára podmienky pre bezpečnú prácu svojich pracovníkov, pre ochranu, udržiavanie a rozvoj ich zdravia;
- diferencuje svojich pracovníkov a na základe tejto diferenciácie ich odmeňuje a poskytuje im ďalšie výhody podľa ich výkonu, osobného úsilia, kariérového miesta a funkcie prepojeného s princípom vzdelávania;
- výsledkami personálneho a sociálneho riadenia je okrem výkonnosti a spokojnosti pracovníkov, i obraz školstva ako inštitúcie, ktorá je orientovaná na ľudí, na ich rozvoj a plnohodnotný život.

2. Spracovanie zásad politiky zamestnanosti v školstve, ktoré by mali obsahovať predovšetkým:

- strategické predpoklady rozvoja školských služieb a ich personálneho zabezpečenia s ohľadom na kvalifikačnú úroveň a profesiovú štruktúru v časových etapách (program personálneho rozvoja);
- riadenie ľudských zdrojov z hľadiska predprípravy, výberu ďalšieho odborného rozvoja, vnútrorezortnej mobility;
- zásady stanovovania kvalifikačných, demografických, zdravotných a psychických požiadaviek pre úspešný výkon okruhov funkcií;
- podmienky a spôsoby obsadzovania voľných, resp. novovzniknutých pracovných miest rôznymi formami výberu (jednoduchý výber, výber riadeným pohovorom, atestácie, konkurzné konanie, súbeh ...);
- zásady využívania výstupov personálnych činností v riadiacej práci vedúcich pracovníkov na všetkých úrovniach riadenia (napr. pracovné hodnotenie, pravidelné atesty vybraného okruhu pracovníkov atď.);
- formy plánovania profesionálnej kariéry, ktoré by zosúladňovali očakávania a ambície ľudí s požiadavkami (potrebami) jednotlivých školských subjektov a rezortu ako celku;
- upravovanie vzťahov a spolupráce so subjektmi ovplyvňujúcimi personálne a sociálne riadenie (napr. odborové organizácie, úrady práce, OŠMaTK okresných a krajských úradov, vysoké školy a metodické centrá);
- zásady činností a pracovné náplne úkonov personálnej práce.

3. Vypracovanie zásad vedenia personálnej agendy:

- určenie a odporúčanie rozsahu informácií vedených o pracovníkovi a pracovníkoch, informácií rezultujúcich zo systémov práce s ľuďmi, s dôrazom na jednoduchosť, racionálnosť, dostatočnosť z hľadiska ich využívania pre prácu s ľuďmi;
- spôsoby získavania informácií, ich triedenia a overovania, zásady práce s informáciami, odstupovanie informácií iným subjektom;
- koncepcia využívania výpočtovej a informačnej techniky pre potreby personálnej práce, budovania informačných sietí a využívania informácií;
- spôsoby pravidelného, systematického a včasného informovania pracovníkov o náležitostiach ich vlastnej práce, o činnosti ostatných úsekov, o škole, školskom zariadení ako celku i o jeho okolí;
- spôsoby komunikácie personálu školských zariadení s vrcholovým vedením - podávanie návrhov, pripomienok, sťažností, odporúčaní, žiadostí

4. Vypracovanie zásad odborného a osobnostného rozvoja pracovníkov:

- spracovanie modelu odbornej a osobnostnej pripravenosti pracovníka vstupujúceho do školy, školského zariadenia a z neho rezultujúce požiadavky na pregraduálnu prípravu pracovníkov v školstve;
- zásady odborného a osobnostného rozvoja všetkých skupín pracovníkov v školstve s dôrazom na:
 - zvyšovanie pedagogicko-psychologickej a etickej kompetencie;
 - odbornú fundovanosť,
 - riadiace schopnosti,
 - rokovanie s užívateľmi služieb škôl,
- spracovanie programov výchovy a vzdelávania jednotlivých skupín pracovníkov v zmysle celoživotného permanentného zvyšovania odbornej pripravenosti a spôsobov ich realizácie (kreditný systém, kariérové vzdelanie);
- spracovanie zásad činnosti a vzťahov personálnych útvarov škôl, školských zariadení, OŠMaTK OÚ a KÚ s inštitúciami zabezpečujúcimi služby v oblasti prípravy, rozvoja, výchovy a ďalšieho vzdelávania pracovníkov.

5. Vypracovanie zásad metodiky pracovného hodnotenia a jeho prepojenia na ďalšie systémy personálnej práce:

- stanovenie cieľov, poslania a využívania výsledkov pracovného hodnotenia;
- spracovanie, resp. príprava organizačných riadiacich aktov upravujúcich náležitosti pracovného hodnotenia:
 - okruhy hodnotených pracovníkov,
 - organizačné a materiálne zabezpečenie hodnotenia,
 - frekvencia a termíny hodnotenia,
 - spôsoby spracovania výsledkov hodnotenia,
 - zodpovednosť a kompetencie pri realizácii hodnotenia a využívanie jeho výsledkov;
- spracovanie metodiky hodnotenia a spôsobov prípravy

ľudí na hodnotenie;

- prepojenie systému hodnotenia na ďalšie systémy personálnej práce:
 - systém odmeňovania a stimulácie pracovníkov,
 - systém odborného a osobnostného rastu,
 - systémy sociálnej starostlivosti,
 - systém profesiovej zamestnaneckej kariéry, resp. vnútornej mobility.

6. Spracovanie zásad sociálnej politiky

- stanovenie rozsahu a hlavných smerov zamerania špecifickej starostlivosti o pracovníkov nad rámec štátom garantovanej obligatórnej starostlivosti o občanov;
- stanovenie cieľov starostlivosti o pracovníkov v súlade s rozvojovými potrebami školstva pri zohľadňovaní nových spoločenských podmienok tak, aby sa oblasť sociálnej starostlivosti stala konkurenčným vkladom školstva a zabezpečovala zvyšovanie jeho prestíže a napomáhala skvalitňovaniu štruktúry personálneho subsystému v školstve;
- spracovanie zásad tvorby a účelného čerpania sociálneho fondu;
- spracovanie programov jednotlivých oblastí starostlivosti o pracovníkov, vrátane ich personálneho, organizačného a materiálneho zabezpečenia s dôrazom na:
 - program ochrany života a zdravia koncipovaný ako optimalizácia pracovných podmienok, riadenia a vedenia ľudí so zameraním na dodržiavanie zásad bezpečnosti práce a na aktívny postup ich rozvíjania,
 - program zdravia zameraný na propagáciu a realizáciu zdravého spôsobu života,
 - program zlepšovania životných podmienok najmä v bývaní, ubytovaní, doprave do zamestnania a skvalitňovania podmienok pre kultúrnu, športovú, záujmovú a klubovú činnosť,
 - program rekuperácie pracovnej sily (rekreácie, rehabilitácie, rekondície)
 - program stravovania,
 - program starostlivosti o špecifické skupiny pracovníkov (vrátane pracovníkov pred dôchodkového veku a dôchodcov);
- spracovanie zásad pre realizáciu rozvojovej, prieskumnej a výskumnej činnosti v oblasti pracovných a životných podmienok;
- spracovanie zásad pre utváranie rozličných typov (režimov) organizácie pracovného času, smennosti, čerpania dovoleniek na zotavenie a dodatkových dovoleniek;
- spracovanie kritérií na poskytovanie výhod v sociálnej oblasti s dôrazom na pracovnú výkonnosť, perspektívnosť pracovníkov a motiváciu k práci tak, aby poskytnuté výhody boli stimulom na skvalitňovanie pracovnej činnosti.

7. Spracovanie zásad zmien a rozvoja organizačnej kultúry

- stanovenie preferovaných hodnôt v oblasti vzťahov k práci, vzťahov k spolupracovníkom, vzťahov k užívateľom školských služieb;

- spracovanie zásad zvyšovania dôrazu na spokojnosť odberateľ a školských služieb, resp. na zdôrazňovanie tzv. zákazníckej orientácie (a to i v rámci školstva samotného) a permanentného zvyšovania kvality týchto služieb;
- stanovenie zásad rozsahu a smerov informačných tokov, ako i komunikácie medzi jednotlivými úrovňami riadenia;
- spracovanie programu zlepšovania imidžu školstva, školských pracovníkov a školských služieb;
- vytváranie podmienok a atmosféry pre rozvoj inovátnosti a tvorivosti pracovníkov, na využívanie myšlienkového, pracovného a osobnostného potenciálu ľudí v prospech zvyšovania efektívnosti výchovy a vzdelávania.

8. Spracovanie zásad odmeňovanie a stimulácie pracovníkov:

- spracovanie systému a základných princípov politiky odmeňovania jednotlivých skupín pracovníkov so zreteľom na stimulačnú funkciu mzdy a zohľadnenie špecifik školstva, s prihliadnutím na odborný osobnostný rozvoj a naplňovanie kariérových aspirácií pracovníkov, ich ďalšie vzdelávanie;
- spracovanie a následné využívanie metód ohodnocova-

nia práce (príp. jednotlivých školských úkonov a činností);

- spracovanie zásad ďalšej hmotnej a nehmotnej stimulácie.

Všetky vyššie uvedené oblasti metodického riadenia je žiaduce v reálnom čase pokryť príslušnými výstupmi (metodické odporúčania, interné smernice, návody na realizáciu činnosti...). Tieto výstupy by mali mať charakter metodických materiálov rámcovo a cieľovo usmerňujúcich činnosti v jednotlivých oblastiach, zároveň by však jednotlivé školské subjekty mali mať dostatok priestoru na rešpektovanie vlastných špecifik (regionálnych, odborných, kapacitných).

Súčasťou rozpracovania jednotlivých oblastí metodického riadenia je i určenie príslušných kompetencií a zodpovednosti ministerstva, regiónov a školských subjektov.

Uvedené činnosti nemajú charakter časovo prierezový, ale kontinuálny a procesuálny v nadväznosti na rozvojové trendy a potreby spoločnosti, školstva, vývoj legislatívy a celosvetové trendy rozvoja výchovy a vzdelávania.

Istota

U vandala
som si istý v jedinom:
od slov ľahko
dokáže prejsť k výčinnom.

J. Bily

Summary: *The author presents his analysis and possibilities of strategic changes in personnel and managing policy in our school system. He points out how these changes reflect the project Millenium.*

TVORIVÝ UČITEĽ – IDEÁLNY MANAŽÉR HUMANISTICKEJ VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Z. Hlebová, Metodické centrum Prešov

Anotácia: *Nový pohľad na výchovu divadelného diváka v našich základných a stredných školách. Tri návody na zaradenie divadelného predstavenia do komplexu humanistickej výchovy a vzdelávania. Ukážka systematickej práce učiteľa v rámci troch etáp cieľavedomého pôsobenia na žiakov.*

KLúčové slová: *výchova divadelného diváka, tvorivosť a pedagogické majstrovstvo učiteľa, príprava žiakov na divadelné predstavenie, námety pre aktívnu prácu, banka úloh*

Repertoár slovenských profesionálnych divadiel v každej divadelnej sezóne ponúka pestrú paletu komediálnych žánrov, ktoré rôznymi podobami humoru (láskavý, naivný, výsmešný, hravý, zábavný, ale i taký, ktorý silou svojho filozoficko-reflexívneho podtónu strhne diváka do svojho víru, nepokojom dráždiac jeho racionálny intelekt) dokážu osloviť aj našu *stredoškolskú mládež*. Pri školskom organizovaní účasti žiakov na divadelnom predstavení sa plne prejaví osobnosť a pedagogické majstrovstvo učiteľa. Na našich školách, aj keď sa hrdo hlásime k modernému vyučovaniu, stále prevláda zaužívaný trend: žiak zväčša dostane len strohú informáciu, *kedy sa ide do divadla, na aké predstavenie a koľko stojí vstupné*. Len v ojedinelých prípadoch učiteľ vystupuje ako skúsený manažér, ktorý si nenechá ujsť takúto jedinečnú príležitosť a možnosť

neopakovateľne pôsobiť na rozum a city svojich žiakov.

Metodické centrum v Prešove pravidelne pripravuje pestré vzdelávacie aktivity pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry na základných a stredných školách Prešovského a Košického kraja. Len nedávno - v minulom školskom roku - sme začali s novým voľným cyklom odborných a metodických seminárov spojených s účasťou učiteľov i žiakov na divadelnom predstavení. Je najvyšší čas, aby sme k problematike systematickej výchovy divadelného diváka na našich školách prestali byť ľahostajní. Aj z toho dôvodu - samozrejme podľa najnovších trendov v oblasti pedagogiky a psychológie - sme učiteľom ponúkli zatiaľ tri ucelené návody na zaradenie divadelného predstavenia do komplexu humanistickej výchovy a vzdelávania.

Teší nás, že hneď prvé podujatie sa stretlo s priaznivou odozvou u učiteľov i žiakov, aj keď sa účastníci museli potrápiť s mimoriadne náročným dramatickým textom -absurdnou drámou *Čakanie na Godota* od S. Becketta. Ukázalo sa, že za úspech vďačíme našej lektorke Dr. Z. Malinovskej-Šalomonovej, ktorá nielen pripravila divákov na príjem netradičného divadelného predstavenia, ale zároveň umožnila každej vekovej kategórii dopracovať sa k nevšedným estetickým zážitkom. Vystúpenie Dr. Malinovskej bolo pre učiteľov názornou ukážkou, ako sa môže realizovať podobná príprava žiakov v pedagogickej praxi.

V druhom prípade sme učiteľom ponúkli účasť na ľahšom dramatickom žánri - spevohre *„Na skle malované“* od E. Brylla. Po predstavení podujatie vyústilo do besedy s režisérom Milanom Antolom, ktorý nám ochotne prezradil mnohé zaujímavosti zo zákulisia divadelného predstavenia a priblížil neľahkú prácu režiséra. Z pragmatického hľadiska sme opäť získali cennú skúsenosť, že učiteľ nesmie nič ponechať na náhodu: žiaci, ba ani prítomní učiteľia sa nedokázali celkom zmocniť tejto príležitosti, kľásť primerané otázky a vyjadrovať vlastné hodnotiace postoje. Zdá sa, že nielen naši žiaci sú až príliš naučení prijímať len hotové poznatky, ale zatiaľ ešte nemajú vypestovaný návyk samostatne zasahovať do procesu svojho učenia a aktívne ho ovplyvňovať.

Tretí odborný-metodický seminár spojený s účasťou učiteľov i žiakov na divadelnom predstavení - tentokrát čiernej komédii *„Pohreb“* od Ivana Holuba - sa uskutočnil v marci 2000, opäť v prešovskom Divadle Jonáša Záborského. Tentokrát možnú prípravu na predstavenie realizovala metodička slovenského jazyka a literatúry pre stredné školy PhDr. Zlatica Hlebová prostredníctvom pripraveného metodického listu pre učiteľov i žiakov *„Ako postupovať pri plánovaní návštevy divadelného predstavenia so žiakmi“* (1. časť) a *„Námety na aktívnu prácu žiakov“* (2. časť). Pretože súčasný učiteľ denno-denne skladá pred svojimi žiakmi skúšku z kvality a už dnes je jasné, že v tej skúške i v očiach žiakov, rodičov, ba celej spoločnosti obstoja len kvalitný pedagóg, nasledujúce myšlienky ponúkame učiteľom, ktorí majú úprimný záujem vnieť zmenu do zabehaného stereotypu v organizovaní podobných akcií v rámci školy.

Na čo nesmie učiteľ zabudnúť?

- Na každú návštevu divadelného predstavenia musíme žiakov vopred pripraviť.
- Na strednej škole už predpokladáme, že základné kultúrne návyky majú žiaci zafixované zo základnej školy. Zvážime, či je potrebné na niečo ich zvlášť upozorniť, prípadne pripomenúť, že dobré výkony hercov divák obyčajne odmení potleskom (máme skúsenosti, že žiaci bývajú skúpi na potlesk).
- Po predstavení pri najbližšej príležitosti zabezpečíme výmenu dojmov z divadelného predstavenia. Ako východisko pre plánované podujatie nám poslúžil

nasledujúci všeobecný cieľ: *Rozvíjať všeobecnú vnímavosť, schopnosť pohotovo prijímať subjektívne výpovede tvorcov predstavenia, schopnosť čítať v týchto výpovediach o sebe samom, vyvolávať autentický záujem o divadlo* (H. Witalewská).

Čo z tohto cieľa vyplýva pre prácu učiteľa?

Pôsobiť napríklad na svojich žiakov tak, aby návštevu divadla pocítovali ako:

- životnú potrebu,
- miesto osobitného emocionálneho a intelektuálneho zážitku,
- príležitosť byť spolutvorcom týchto zážitkov a dojmov (V. Obert, 1998).

V súvislosti s divadelným predstavením *„Pohreb“* od dramatika Ivana Holuba sme sa zamerali na nasledujúce výchovné a vzdelávacie ciele:

- objavovať špecifiká dramatického textu,
- rozvíjať vnímavosť a predstavivosť žiakov,
- preniknúť do podstaty divadelného jazyka, porozumieť mu,
- formovať záujem žiakov o divadlo.

Splniť tento zámer v rámci troch etáp cieľavedomého pôsobenia na žiakov (1. príprava v škole, 2. príprava v divadle tesne pred predstavením, 3. výmena dojmov po predstavení) nám pomôže aktívne zapojenie žiakov do pestrých metód a foriem práce, podporujúcich každého žiaka ako *individuálnu* osobnosť a umožňujúcich všetkým žiakom na základe vlastných životných skúseností samostatne a tvorivo riešiť vybrané problémové okruhy.

Príprava žiakov v škole

A. Na dosiahnutie pozitívnej motivácie žiakov k netradičnej hodine literatúry, ktorú majú vnímať ako svoju prípravu na divadelné predstavenie, využijeme napr. vhodné motto:

*Človek chodí do divadla,
aby sa odpútal od reality.*

Ivan Holub

B. Sústredíme sa na nadviazanie bližšieho kontaktu s autorom a jeho tvorbu. Učiteľ poskytne žiakom zozbierané informácie o autorovi a jeho tvorbe (ide o mimoučebnicového autora) napr. v modernej štrukturovanej podobe a stanoví konkrétny cieľ pre žiakov: *Objaviť v profile autora v porovnaní s vlastnou osobnosťou spoločné i rozdielne osobnostné znaky a zaujať k nim vlastný hodnotiaci postoj.*

Poznámka: Po tichom čítaní sa žiaci v rámci skupinovej práce pripravujú na ústne referovanie (heuristická beseda) o autorovi podľa pokynov učiteľa, resp. zadaných problémových úloh.

C. Poskytneme stručnú hodnotiacu informáciu o plánovanom podujatí – o čiernej komédii *„Pohreb“* od I. Holuba:

- Prvý vážnejší autorský text uvedený v divadle, ktorý sa stretol s priaznivým ohlasom na verejnosti, v domácej i zahraničnej kritike.

• Nevybočuje z rámca tragikomických žánrov, nepredstavuje výrazné nóvum ani v príbehu, ani v jazyku, ani v slovenskej dramatiky.

D. Pracujeme s konkrétnym umeleckým textom divadelnej hry - HOLUB, Ivan: *Pohreb*. In: Slovenská dráma 1996. Bratislava: Tália-press 1997, s. 81-155.

1. Pracujeme s obálkou (s. 81):

P O H R E B

obraz zo života

Edite bibite, post mortem nulla voluptas¹

Ivan Holub

2. Osoby a obsadenie:

Miloš Pohánka, bohatý strýko - Jozef STRAŽAN

Doktor, jeho priateľ - Jozef ÚRADNÍK

Marta, švagríná, vdova po strýkovom bratovi - Beáta DROTÁROVÁ

Pišta, jej syn - Michal SOLTÉSZ

Angela, strýkova sestra - Kveta STRAŽANOVÁ

Paľo, inžinier, jej muž - Peter LEJKO

Deži, poštár, strýkov bratranec - Dušan BRANDYS

Irenka, jeho dcéra - Ludmila DUTKOVÁ

Smrť - Ivan KRÚPA

3. Rôzne pokusy o grafické rozloženie postáv, napr.:

Smrť

Doktor

Miloš Pohánka Angela

Marta Deži Paľo

Pišta Irenka

Predpokladané medzilidské vzťahy po prečítaní porovnáme so vzťahmi zobrazovanými v dramatickom texte.

4. Prvý kontakt s umeleckým textom divadelnej hry – ukážka zo s. 83: vstupný dialóg medzi Angelou a Irenkou. Pozornosť sústredíme na analýzu východiskovej situácie a jej hodnotenie: a) reálna, b) nereálna, c) absurdná.

• Dej sa začína uprostred krvavej scény – “masovej” zabitiačky v dome hlavného hrdinu mäsiara Miloša Pohánku, ktorý naozaj vystrája ako zmyslov zbavený.

• Nepričetnosť hlavnej postavy má konkrétny dôvod: balík - truhla, objednal si ju až z Ameriky, stále nechodí a je to posledná vec, ktorú očakáva od svojho života, zabitiačkou si kráti dlhý čas čakania.

• Príchodom pošťára Dežiho a jeho oznámením, že balík prišiel, sa situácia mení - Miloš Pohánka končí so zabíjaním prasiat - sedem ich už má na svedomí.

5. Sledujeme rozdielne názory Angely a Irenky v úvodnom dialógu o vzťahu medzi mužom a ženou (ukážka zo s. 85).

6. Prostredníctvom ďalšej ukážky (s. 105-106) sa dostaneme do jadra deja - tu sa začína samostatný príbeh o absurdnom nápade Miloša Pohánku, akási hra v hre: Miloš Pohánka dostane nápad, ako môže “zažiť” vlastný,



J. Balážová: Dve generácie '99

do najmenších detailov premyslený pohreb: požiada priateľa Doktora, aby ho vyhlásil za mŕtveho.

7. Čo spôsobí realizácia Pohánkovej myšlienky? Zmätok v duši najbližších príbuzných, prebudí túžbu po veľkom dedičstve, odhalí ich pravú tvár (ukážka s. 149-150).

8. Pokúsime sa predpokladať možný záver príbehu, potom ho porovnáme so záverom v dramatickom texte (s. 152-153).

Žiaci by mali postrehnúť, že v závere sa v zmenenej podobe opakuje absurdný motív zabíjania, známy z východiskovej situácie:

Po prečítaní testamentu sa Miloš Pohánka konečne priznáva, že je živý a smrť iba predstieral, hra v hre sa skončila. Príbuzní však nie sú spokojní s týmto záverom. Ovládání vidinou lepšieho života po rozdelení majetku dosiahnu, že fingovaný pohreb sa stane skutočnosťou - strýko znechutený poznaním sa nechá za živa pochovať (s.154-155).

9. Vhodne využijeme aj dostupný obrazový materiál, napr.:

- zábery zo skúšky,
- bulletin k divadelnému predstaveniu,
- obrázky novej budovy Divadla Jonáša Záborského v Prešove.

Poznámka na záver:

Počas celej vyučovacej hodiny učiteľ motivuje žiakov k javiskovému predvedeniu divadelnej hry. V závere hodiny ponúkne žiakom problémové okruhy z pripravenej banky úloh k divadelnému predstaveniu Pohreb od Ivana Holuba. Výber ponechá na slobodnú voľbu žiakov. Je možné, že niektorý žiak si nevyberie ani jednu úlohu, iní si ich zvolia aj viac.

Na prvej spoločnej hodine po divadelnom predstavení žiaci prezentujú svoje riešenia, postrehy a dojmy.

Ak učiteľ dosiahne, že si budú chcieť sami vyskúšať svoje herecké schopnosti v naštudovaní niektorej scény, jeho pôsobenie na žiakov bolo mimoriadne úspešné.

Námety na aktívnu prácu žiakov na hodine

1. Charakterizujte dramatický text a porovnajte ho s textom

¹ (Jedzte, pite, po smrti nielo rozkoše)

prozaickým. Vysvetlite, akú funkciu plnia scénické poznámky a čím sa líšia od ostatného textu.

2. Považujete názov čiernej komédie "Pohreb" za priliehavé pomenovanie pre divadelnú hru? Svoj názor podprite vhodnými argumentmi.

3. Považujete peniaze a majetok za dôležité v živote človeka?

4. Zhodnoťte epický príbeh priliehavými prívlastkami a odôvodnite ich výber.

5. Čím na vás príbeh najviac zapôsobil?

6. Určite, kde nastáva zvrät v príbehu a akým spôsobom ho autor mohol doviest' do happyendu (šťastný koniec).

7. Vytvorte iný záver hry.

8. Cítite tragický podtón hry? Vyjadrite svoje pocity.

9. Zaujmite postoj k výroku: Človeka obklopujú masky.

10. Ako na vás pôsobí ilustrácia z programového bulletinu?

11. Podajte vlastný návrh na programový bulletin k divadelnej hre.

12. Poznate budovy známych slovenských a svetových divadiel? Rozdeľte ich podľa štýlov staviteľského umenia. Pomenujte niektoré znaky príslušnej architektúry. Ktorý štýl najviac vyhovuje vášmu naturelu?

Pôsobenie na žiakov v divadle tesne pred predstavením

Žiakov najprv privítame v divadle, potom im ponúkneme pár otázok na zamyslenie a požiadame ich o odpovede na ne. Napr.:

1. Ako na vás pôsobí exteriér (vonkajší vzhľad) a interiér novej budovy Divadla Jonáša Záborského v Prešove?

2. Čo je podľa vášho názoru v divadle originálne a neopakovateľné, čo vytvára jeho kúzlo a čaro?

3. Čo očakávate od divadelného predstavenia?

4. Myslíte si, že divadlo vám môže nejako pomôcť v živote?

Poznámka:

Týmto spôsobom skoncentrujeme ich pozornosť na divadelné predstavenie a sústredíme ich na sledovanie vybraných problémových okruhov z banky úloh.

Banka úloh k divadelnému predstaveniu "Pohreb"

1. Ktorú postavu z príbehu by ste si chceli zahrať a prečo?

2. Predstavte si, že vystupujete v príbehu ako jeden z príbuzných Miloša Pohánku. Popíšte svoj vzťah k ostatným postavám, analyzujte motívy svojho správania a konania.

3. Vyjadrite sa k počtu účinkujúcich postáv a k ich sociálnemu postaveniu. Akú postavu by ste ešte zaradili do príbehu a prečo?

4. Myslíte si, že zámerom autora bolo:

- pobaviť diváka,
- vyvolať úsmev na jeho tvári,
- znepokojiť diváka,
- apelovať na diváka?

Vybranú možnosť zdôvodnite. Pokúste sa formulovať iný zámer autora.

5. Zamerajte sa na vonkajšiu i vnútornú charakteristiku jednej postavy. Pokúste sa aj o jej ilustrovanú karikatúru.

6. Zaujmite postoj k výkonu herca ľubovoľnej postavy. Myslíte si, že podal maximálny výkon? Dokážete postihnúť nejaké rezervy v jeho hereckom umení?

7. Prostredníctvom príbehu sa pred očami diváka premieta pestrá škála ľudských pocitov a prejavov - od lásky po zabíjanie. Nájdite čo najviac konkrétnych príkladov a usporiadajte ich v podobe trojuholníka. Rozhodnite, ktoré city budú tvoriť jeho vrcholy. Svoj výber primerane zdôvodnite.

8. Ivana Holuba zaujímajú existencialistické témy, čiže všetko, čo sa deje medzi ľuďmi. V tejto súvislosti formulujte tému jeho čiernej komédie Pohreb.

9. Ak v centre pozornosti autora je človek a jeho existencia, pokúste sa naznačiť základný konflikt hry.

10. Divadelná hra v knižnej podobe pozostáva z jedenástich obrazov:

Obraz prvý	- Čakanie na balík
Obraz druhý	- Prišla!
Obraz tretí	- Nápad
Obraz štvrtý	- Umretie
Obraz piaty	- Podvečer
Obraz šiesty	- Stráž pri mŕtvom
Obraz siedmy	- Duch
Obraz ôsmy	- Smrť
Obraz deviaty	- Ráno
Obraz desiaty	- Naspäť na zem
Obraz jedenásty	- Testament

Dá sa pozorovať vonkajšie členenie hry v jej javiskovom predvedení? Skúste vychádzať zo zmien v počte účinkujúcich postáv.

11. Sledovaním príbehu na javisku konkretizujte v schéme svoju predstavu o vnútornom členení divadelnej hry:

- úvod (expozícia):
- zápleтка:
- zauzl'ovanie (kolízia):
- vyvrcholenie (kríza):
- rozuzlenie (katastrofa):

12. Urobte grafické rozloženie postáv a rozprávajte o vzťahoch medzi nimi. Vhodným spôsobom vyznačte priateľské a problematické medziľudské vzťahy.

13. Analyzujte život, správanie, konanie, sny a túžby jednotlivých postáv.

14. Nájdete paralely medzi divadelným predstavením a skutočným životom?

15. Pokúste sa vymenovať všetky osoby, ktoré sa podieľajú na realizácii divadelnej hry. Dokážete popísať ich pracovnú náplň?

• d.....g	• o.....i
• r.....r	• m.....i
• s.....f	• z.....i
• k.....r	• o....r
• h...i	• š....r

(dramaturg, režisér, scénograf, kostymér, herci, osvetľovači, maskéri, zvukári, oponár, šepkár)

16. Ako na vás zapôsobil záver hry? Ktoré z tvrdení najviac zodpovedá vašim pocitom:

- bolestivý
- alegorický
- obraz krutej reality
- čo robí z človeka technicky vyspelá spoločnosť
- varovné memento (výstraha, upozornenie)

17. Dokážte, že v divadelnej hre Ivana Holuba nechýba úsmev, ale ani slzy.

18. Akú epizódu by ste ešte navrhli autorovi zaradiť do hry? Odôvodnite prečo.

19. Pozorujte publikum, kedy reaguje smiechom, potleskom, poznámkami, nespokojnosťou, úžasom.

20. Zhodnoťte, ako postavy využívajú priestor na javisku. Ako by ste obohatili ich možnosti pohybu?

21. Sledujte, ako herec rozkladá svoj jazykový prejav na zložku zvukovú (jazykové prostriedky reči) a pohybovú (mimojazykové prostriedky reči). Uveďte príklady, kedy je reč doprevádzaná pohybom, kedy sa herec vyjadruje len pohybom alebo len rečou.

22. Rozhodnite, čo všetko možno vyčítať z tváre. Pozorne sledujte tvár herca - ako celok, potom osobitne jeho pohľad, čelo, líca, pery.

23. Dokážte, že v dialógoch a monológoch postáv autor využíva hovorový štýl reči.

Analyzujte slovnú zásobu postáv, ich spisovné i nespisovné vyjadrovanie.

24. Dokážete určiť prostredie a dobové začlenenie deja podľa reči postáv?

25. Dokážte, že jazyk postáv je expresívny.

26. Všimnite si, v akých situáciách dochádza k narušeniu komunikácie medzi postavami a prečo?

27. Sledujte Smrť - ako sa správa, koná a rozpráva. Čo vás osobitne zaujalo na tejto postave? Uvažujte, aké poslanie má táto postava v príbehu - ľudskom živote.

28. Rozhodnite, prečo nie je reálny vzťah medzi Irenkou a Pištom. Zaujmite postoj k pohlavnému styku medzi pokrvnými príbuznými, uvažujte najmä o jeho dôsledkoch. Argumentujte príkladmi z minulosti i súčasnosti. Navrhnite reálne závery v záujme regulácie zdravej populácie ľudskej spoločnosti.

29. Vyvodte z divadelnej hry niekoľko zaujímavých myšlienok. Pouvažujte, akú šancu nám chcel autor ponúknuť svojím príbehom?

30. Aké miesto v príbehu má motív lásky? Uvažujte o podobách lásky v divadelnej hre a v konkrétnom živote. Čo sa vám na láske páči a čo nie? Vyjadrite sa k výroku: "City sa nedajú nanútiť."

31. Čo na vás pôsobilo rušivo počas divadelného predstavenia?

32. V ktorom momente a prečo ste sa maximálne sústredili na hru?

33. Objavíte motív hry v hre? Tento motív určite nájdete aj v ďalších dielach slovenskej a svetovej literatúry.

34. Čím Vás hra prekvapila, oslovila, šokovala, nudila?

Neskromne si želáme, aby tento model nezostal len formálnou záležitosťou, ale našiel svoje pravé uplatnenie v praxi našich základných a stredných škôl. Dobrou zárukou v tomto smere je stály záujem učiteľov - nadšencov pre svoju prácu - o odbornú-metodickú podujatia v Metodickom centre v Prešove. A hoci sú dnes zaznávaní, už zajtra budú práve oni určovať kvalitu svojej školy.

Literatúra:

1. HOLUB, I.: Pohreb. In: Slovenská dráma 1996. Bratislava: Tália-press 1997, s.81-155.

2. OBERT, V.: Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa. Bratislava: LITERA 1998, s. 201-203.

Summary: The author stresses the need of educating theatre visitors. She presents three model situations how it is possible to implement a theatre performance in humanistic education.

OPAKOM VOLITELNOSTI VYUČOVACÍCH PREDMETOV NA GYMNÁZIÁCH JE MANIPULÁCIA SO ŽIAKMI

Š. Harkabus, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: Alternatíva k projektu "Nová maturita". Ukončovanie stredoškolského štúdia v systéme maximálne možnej voliteľnosti vyučovacích predmetov.

KLúčové slová: slobodný a zodpovedný žiak, alternatívny učebný plán pre gymnáziá, ponukové listy, priestor pre voliteľnosť.

V posledných dvoch rokoch sa na stránkach pedagogických časopisov častejšie objavujú články, predmetom ktorých je problematika ukončovania štúdia na stredných školách.

Účelom tohto článku je prezentovať jednu z možných alternatív prípravy a realizácie maturitných skúšok na gymnáziách. Prvá časť hovorí o zásadnom význame systému

maximálne možnej voliteľnosti vyučovacích predmetov vo vyšších ročníkoch štúdia i pri maturite, v druhej časti je uvedená postupnosť krokov pri koncipovaní maturitnej skúšky v systéme voliteľných predmetov na gymnáziu.

O nedostatkoch a stereotypnosti maturitných skúšok na našich stredných školách sa píše a hovorí často. Jeden školský rok strieda druhý, ale zmena neprichádza. A pred-



J. Balážová: Chalupy (Látky) '99

sa v tomto pedagogickom "dusne", umocnenom rozpočtovým mizériom v rezorte školstva, existujú ostrovčeky pozitívnej zmeny.

Sú to školy, v ktorých najvyššou hodnotou je **slobodný a zodpovedný žiak**. Tejto hodnote je podriadené všetko – vízia vzdelávania, strategické i špecifické ciele školy, indikácia ich plnenia či neplnenia, potrebné korekcie chýb, plány, rozpočty, financie, faktúry, vzdelávanie pedagogických pracovníkov, organizačná štruktúra, organizačné správanie ľudí v škole, hodnotenie výkonov učiteľov i žiakov, organizácia prijímacích i maturitných skúšok.

Sú to školy, v ktorých všetci zodpovední – vedúci pedagogickí pracovníci, učители, rodičia i žiaci – si v zložitom hľadaní rôznych pedagogických prístupov a postupov zodpovedali otázky: Prečo existuje naša škola? Čo od nás očakávajú rodičia, žiaci, odberatelia? Kto a ako nám povie, či to, čo robíme, robíme dobre? A podobne!

Na týchto školách (podľa zistení alternatívny učebný plán pre gymnázia, umožňujúci žiakom vysokú voliteľnosť najmä vo vyšších ročníkoch štúdia i na maturitách, platný od 1. 9. 1998, využíva len 10% gymnázií) existuje veľa vecí v inej podobe ako na školách, ktoré žijú v šedom priemere zvykových stereotypností a ktoré nikdy nepocítili ozdravujúce účinky sebareflexie.

Jednou z oblastí práce, ktorá sa odlišuje, je proces prípravy a realizácie maturitných skúšok.

Maturitné skúšky sa na hľadajúcich a experimentujúcich školách začínajú projektovať zvyčajne na začiatku 2. ročníka štúdia. Vtedy je študentom i rodičom vysvetlený systém maximálne možnej voliteľnosti vyučovacích predmetov počas štúdia i pri ukončovaní štúdia. Žiaci a ich rodičia dostanú v dostatočnom časovom predstihu (3 až 4 roky podľa dĺžky štúdia) všetky potrebné informácie o možnostiach vlastnej voľby i korigovaní chybných rozhodnutí pri voľbe. Na základe týchto odborných a vecných informácií, po vyhodnotení vlastných záujmov, krátkodobých či životných cieľov a plánov prijímajú **vlastné**

rozhodnutia, za ktoré si berú aj **osobnú zodpovednosť**. Žiaci sa musia rozhodnúť nielen o tom, aké predmety chcú počas štúdia študovať v posilnenej časovej dotácii, resp. v redukovanej dotácii, ale ich zodpovednosť za voľbu je umocnená rozhodnutím o voľbe učiteľa a cieľov, ktoré príslušný pedagóg verejne deklaruje v tzv. ponukovom liste.

Na jeden predmet tak existuje viacero ponukových listov od viacerých príslušne aprobovaných učiteľov školy. V začiatkoch je to proces zložitý a často latentne konfliktný. Na ponuky výborných učiteľov je nával, na ponuky tých druhých chýba záujem zo strany žiakov. Tento stav je však iba prechodný, lebo učители, o ponuku ktorých záujem nie je, musia reagovať zmenou svojho správania. Buď sa za pomoci a spoluprácou s lepšími kolegami začnú meniť k lepšiemu (je to zisk pre všetkých), alebo zo školy odídu a uvoľnia priestor tým, ktorí vedia a chcú (je to znovu zisk pre všetkých). Povedané inak, to, čo sa zdá nemožné a neuskutočiteľné na základe administratívnych rozhodnutí, je ľahko realizovateľné silou prejaveneho záujmu, resp. nezájmu zo strany študentov.

Umné a citlivé manažovanie týchto očistných personálnych procesov zo strany vedenia škôl napomáha rastu profesionality pedagogických pracovníkov školy. Dovoľím si čitateľovi pripomenúť, že kľúčom k tomu, aby na školách ostali profesionálne a odborne zdatní pedagogickí pracovníci, je maximalizácia premysleného systému voliteľných predmetov vo vyšších ročníkoch štúdia i pri maturite.

Toto tvrdenie dokladám porovnaním priestoru pre voliteľnosť predmetov v posledných dvoch rokoch štúdia na gymnáziu, teda v čase, keď sa už záujmy študentov profilujú určitým smerom.

A. Možnosti voliteľnosti na gymnáziách, ktoré odmietajú rozšírenie časovej dotácie v prospech voliteľných predmetov:

	Rozširujúce hodiny	Volit. predmety hodiny	Spolu
3. ročník	6	2	8
4. ročník	8	4	12

B. Možnosti voliteľnosti na gymnáziu, kde je systém maximalizácie voliteľnosti predmetov (hodín) postupne vytváraný od školského roku 1993/1994:

	Voliteľné predmety, hodiny
4. ročník	18
5. ročník	22 – 26

Poznámka: Analogické možnosti v 4-ročnom gymnaziálnom štúdiu utvára vyššie spomínaný alternatívny učebný plán platný od 1. 9. 1998.

K uvedenému porovnaniu priestoru pre možnosti voliteľnosti predmetov je potrebné dodať, že pre riaditeľa školy odmietajúcej princíp voliteľnosti je dôležitý len počet voliteľných hodín a ich možnosť výberu žiakom. Študent má teda možnosť volieť si len 2 hodiny v treťom a 4 hodiny vo štvrtom ročníku. Ak sa rodičom a žiakom predloží takto účelovo pripravená informácia, tzv. rozširujúce hodiny môže riaditeľ školy využiť rôznym spôsobom – podľa vlastného rozhodnutia, podľa špecializácie školy, triedy, podľa aktuálneho stavu učiteľov, na zachovanie nadpočetných hodín či na zachovanie základných úväzkov málo žiadaných učiteľov. Toto všetko sa môže legálne diať na úkor žiakovho práva slobodne si volieť vyučovacie predmety. Myslím si, že práve toto je jednou z oblastí, kde by sa významne mohli angažovať vzniknuté rady škôl.

Takto nastavená "pasca" na účelovo informovaných rodičov a žiakov spôsobuje, že študent má dokonca väčší počet hodín z niektorých predmetov (zvyčajne sú to mate-

matika, fyzika, chémia) bez toho, aby mal možnosť výberu týchto predmetov.

O tejto deformácii by určite vedeli viac povedať koncipienti návrhu presadzujúceho povinnú maturitu z matematiky pre všetkých študentov gymnázia, prípadne učitelia, ktorí v záujme zachovania nadpočetných hodín, resp. základného úväzku, o týchto praktikách alibisticky mlčia.

Záver, ktorý sa núka z uvedeného porovnania potencionálnej hodinovej dotácie pre povinné a voliteľné predmety, je jednoznačný. Ak chceme, aby škola vychovávala žiakov k samostatnosti a zodpovednosti za svoje rozhodnutia a správanie, musíme posilňovať **systém voliteľnosti** jednotlivých, resp. integrovaných vyučovacích predmetov tak počas štúdia, ako aj pri jeho ukončení.

Čo a ako robia tí, ktorí stereotypnosť a pohodlnosť porazili vlastnou invenciou a tvorivosťou pri projektovaní maturity v systéme voliteľných predmetov na gymnáziu, prinesieme v pokračovaní tohto článku v budúcom čísle Pedagogických rozhľadov.

Literatúra:

ROSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M.: Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania na Slovensku. Bratislava, 2000.

KEMÉNY, I.: Maturita z dejepisu – nutnosť alebo potreba. Záverečná práca z 1. kvalifikačnej skúšky. B. Bystrica: Metodické centrum, 2000. Alternatívny učebný plán pre gymnázia platný od 1. 9. 1998.

Summary: The author presents the relationship between the system of optional subjects in the proces of study on gymnazia and contradictory rules applied on the school leaving exam.

NÁVRH NOVEJ MATURITNEJ SKÚŠKY

V. Jodas, Metodické centrum mesta Bratislavy

Anotácia: Potreba inovácie maturitnej skúšky. Varianty povinných i nepovinných predmetov maturitnej skúšky. Úrovně obťažnosti a zložky maturitnej skúšky. Časti maturitnej skúšky - školská a externá.

KLúčové slová: maturitná skúška, inovácia, povinné a voliteľné predmety, štandardná a nadštandardná úroveň, obhajoba projektu

Úvod

Volanie po reforme maturitnej skúšky pochádza zdola, zo stredných škôl. Situácia, keď sa maturitná skúška stáva čoraz menej validnou a čoraz menej objektívnou, keď maturitné vysvedčenie stráca svoju vážnosť najmä pri prijímacom pokračovaní na vysokých školách, sa stáva neúnosnou. (Podrobnejšie zdôvodnenie potreby inovácie maturitnej skúšky i odôvodnenie návrhu nasledujúceho v ďalšom texte je v materiáli "Prečo a ako".)

Túto situáciu chceme zmeniť týmito prostriedkami:

- rozšírenie počtu predmetov maturitnej skúšky;
- nové určenie povinných predmetov a zmena výberu voliteľných predmetov;
- zdôraznenie písomnej formy;
- prechod časti maturitnej skúšky na externú formu. Za obsah tejto časti maturitnej skúšky a za jej vyhodnotenie by ručil štát;
- dvoma možnými úrovňami maturitnej skúšky v jednotlivých predmetoch;
- rešpektovanie štátnej časti maturitnej skúšky vysokými

školami pri prijímacom pokračovaní (pri rešpektovaní požiadaviek vysokých škôl na obsah týchto skúšok);

- väčšia záväznosť niektorých pedagogických dokumentov (maturitné štandardy jednotlivých predmetov, vrátane explifikačných úloh, vrátane záväzného návrhu tém maturitnej skúšky);
- pokusné zavedenie nových foriem ústnej aj písomnej maturitnej skúšky (vypracovanie a obhajoba projektu alebo eseje a pod.).

Ak budeme vychádzať z hlavných cieľov gymnaziálneho vzdelávania, dospejeme k názoru, že absolvent by mal mať:

1. schopnosť komunikovať v rodnom i cudzom jazyku a aktívne pri tom používať súčasné komunikačné a informačné technológie, schopnosť spracovať a posúdiť získané informácie. **Preto rodný jazyk a jeden cudzí jazyk by mali byť povinnými predmetmi maturitnej skúšky.** Stojí za zváženie, či medzi povinné predmety maturitnej skúšky zaradiť aj matematiku;

2. dostatočne rozvinuté rozumové schopnosti a iné

zručnosti, aby vedel tvorivo aplikovať získané pojmy, fakty a poznatky pri riešení problémov a úloh vo **vybranej oblasti**. Naplnenie týchto cieľov navrhujeme overiť v maturitnej skúške z **dvoch voliteľných predmetov**;

3. schopnosť využívať poznatky na upevňovanie povedomia vlastnej identity, schopnosť chápať umenie, kultúru a schopnosť riešiť svoj vzťah k okolitému prostrediu (**k prírode i k ľuďom**). K splneniu tohto cieľa by mohla prispieť maturitná **skúška z tretieho voliteľného predmetu, ktorý by si musel absolvent zvoliť tak, aby mal aspoň jeden predmet maturitnej skúšky zo skupiny prírodovedných predmetov a aspoň jeden predmet zo skupiny spoločenskovedných predmetov.**

Poznámka: V prípade, že by bola matematika povinným predmetom maturitnej skúšky, boli by len 2 voliteľné predmety. Potom by skúška z matematiky nemala overiť len **základné** vedomosti z matematiky, ale mala by overiť aj schopnosť absolventa racionálne pristupovať k riešeniu problémov s použitím dostupných informačných technológií. Podobne skúška z materinského jazyka a literatúry by mala overovať schopnosť chápať umenie a kultúru.

Tri voliteľné predmety umožnia splniť požiadavku dostatočnej všeobecnosti vzdelania a súčasne umožnia absolventovi voliť si dva predmety, ktorých výsledok bude rozhodujúci pre prijatie na vybranú vysokú školu. Navrhujeme, aby každá VŠ zverejnila včas tie dva predmety maturitnej skúšky, z ktorých bude výsledok akceptovať pri prijímacom konaní na daný odbor štúdia. V týchto predmetoch absolvent môže vykonať skúšku externou formou, na **nadštandardnej úrovni**. Dve úrovne považujeme za riešenie rozporu medzi rozsahom maturitnej skúšky, rešpektujúcim všeobecnosť stredoškolského vzdelania a hĺbkou zaručujúcou overenie pripravenosti na vybrané vysokoškolské štúdium.

Nadštandardná skúška by bola zásadne externá (štátna) a (minimálne z rozhodujúcej časti) písomná. VŠ by robili poradovníky uchádzačov rozhodujúce o prijatí podľa výsledku externej časti maturitnej skúšky z týchto dvoch vopred zverejnených predmetov. Túto časť maturitnej skúšky by malo byť možné opakovať (za primeraný poplatok) za účelom dosiahnutia lepšieho výsledku, alebo ju dodatočne urobiť z iného predmetu.

K validite a objektívite maturitnej skúšky sa budeme neustále približovať vytvorením a sústavným zdokonaľovaním štandardov vedomostí v jednotlivých predmetoch a citlivým vyladovaním hodnotenia výkonu žiakov. Tieto štandardy vedomostí (katalógy požiadaviek) v jednotlivých predmetoch **musia byť výsledkom zhody medzi komunitou odborníkov jednotlivých predmetov, učiteľskou a rodičovskou verejnosťou. Mali by byť súčasťou celonárodného programu vzdelávania.** Pri ich tvorbe treba využiť Štátnym pedagogickým ústavom vypracované maturitné (v prípade 3. voliteľného predmetu absolventské) štandardy.

Nadštandardná úroveň, hĺbka a šírka overovaných poznatkov, vedomostí, zručností a schopností absolventa, sa musí určiť ako výsledok konsenzu v komunite odborníkov jednotlivých predmetov, pri **rešpektovaní špeciálnych požiadaviek vysokých škôl.**

Do externej (štátnej) časti maturitnej skúšky okrem dvoch voliteľných predmetov patrí aj písomná zložka maturitnej skúšky z cudzieho jazyka.

Poznámka: Alternatívou je, že do externej časti skúšky by patrili písomné zložky skúšok zo všetkých povinných predmetov. Táto alternatíva by sa zvolila automaticky v prípade prijatia alternatívy s tromi povinnými predmetmi maturitnej skúšky.

Externú časť budú tvoriť písomné skúšky - zadávané centrálné, konané v jeden čas, (nie nutne vo vlastnej škole, v prípade menšieho počtu záujemcov o nadštandardnú skúšku z nejakého predmetu sa takéto skúšky budú konať len vo vybraných centrách), vyhodnocované centrálné. Ich vnútorná skladba a podoba (testy s výberom alebo s tvorbou odpovede, alebo iná forma písomnej skúšky) sa určí v každom predmete zvlášť. Tieto písomné skúšky, resp. písomné časti skúšok, by mali trvať aspoň 150 a najviac 240 minút.

Schopnosť používať súčasné komunikačné a informačné technológie a schopnosť získané informácie spracovať a posúdiť, by absolvent mohol najlepšie preukázať tvorbou vlastného projektu z oblasti svojho záujmu a jeho obhajobou pred maturitnou komisiou. Za zaradenie **obhajoby projektu** (prípadne ako alternatívnej formy ústnej skúšky) najviac hovorí fakt, že škola musí čoraz viac prenášať ťažisko zodpovednosti za svoje výsledky na žiaka, že samostatná práca žiakov musí byť akceptovaná na širšej úrovni než doteraz.

Ústna zložka maturitnej skúšky z povinných predmetov, skúška z 3. voliteľného predmetu (na štandardnej úrovni), resp. obhajoba projektu budú tvoriť školskú, internú časť maturitnej skúšky. Zdôraznenie objektivity tejto časti maturitnej skúšky sa dá uskutočniť centrálné určovanými maturitnými témami, dôsledným rešpektovaním štandardov jednotlivých predmetov, konaním ústnej skúšky **pred odbornou komisiou** a predĺžením doby ústnej časti skúšky na 30 minút. V ostatnom bude vhodné rešpektovať doterajšiu tradíciu maturitnej skúšky, i autonómiu škôl.

Nasledujúce riadky treba chápať ako pokus vysloviť horeuvedené inou formou.

Predmety maturitnej skúšky

1. variant:

a) *Povinné predmety* maturitnej skúšky sú:

- vyučovací (materinský) jazyk a literatúra
- cudzí jazyk (v prípade škôl s vyučovacím jazykom národností slovenský jazyk)
- matematika

b) *Voliteľné predmety* maturitnej skúšky sú dva z týchto predmetov:

- ďalší cudzí jazyk iný ako povinný (jeden z jazykov – anglický, nemecký, francúzsky resp. i ďalší podľa usmernenia MŠ)
- dejepis
- náuka o spoločnosti (prípadne spolu s dejepisom ako jeden predmet maturitnej skúšky)
- informatika
- fyzika
- chémia
- biológia
- prípadne ďalšie predmety, podľa požiadaviek vysokých škôl (*)¹

2. variant:

a) *Povinné predmety* maturitnej skúšky sú:

- vyučovací (materinský) jazyk a literatúra
- cudzí jazyk (v prípade škôl s vyučovacím jazykom národností slovenský jazyk)

b) *Voliteľné predmety* maturitnej skúšky sú z dvoch skupín:

- skupina spoločenskovedných predmetov
 - ďalší cudzí jazyk rôzny od povinného (jeden z jazykov – anglický, nemecký, francúzsky resp. i ďalší podľa usmernenia MŠ)
 - dejepis
 - náuka o spoločnosti (prípadne spolu s dejepisom ako jeden predmet maturitnej skúšky)
 - prípadne ďalšie predmety, podľa požiadaviek vysokých škôl (*)
- skupina prírodovedných predmetov
 - matematika
 - informatika
 - fyzika
 - chémia
 - biológia
 - prípadne ďalšie predmety, podľa požiadaviek vysokých škôl (*)

Absolvent si vyberie tri voliteľné predmety, z každej skupiny aspoň jeden.

1. Úrovne obtiažnosti

Maturitná skúška z každého predmetu, okrem predmetov (*), sa môže vykonať v dvoch úrovniach obtiažnosti:

- *riadnej*, zodpovedajúcej požiadavkám štandardov jednotlivých predmetov
- *vyššej*, zohľadňujúcej špecifické požiadavky VŠ.

Summary: *The author deals with the new matura exam, its innovation and possible changes.*

2. Zložky maturitnej skúšky

Maturitná skúška z povinných predmetov má:

- **písomnú zložku**
- **ústnu zložku**

Obe zložky má vždy maturitná skúška z ľubovlného jazyka. U ostatných predmetov maturitnej skúšky rozhoduje o existencii zložiek skúšky ten subjekt, ktorý určuje obsah maturitnej skúšky.

3. Časti maturitnej skúšky

Maturitná skúška má dve časti:

- **Externá (štátna) časť**, do ktorej patrí:
 - písomná zložka skúšky z vyučovacieho jazyka a literatúry²
 - písomná zložka skúšky z povinného cudzieho jazyka
 - písomná skúška z matematiky³
 - písomné skúšky alebo písomné zložky skúšok z tých voliteľných predmetov, v ktorých koná absolvent skúšku na vyššej úrovni.

Písomné skúšky konané v externej časti budú zadávané centrálné, v každom predmete konané v jeden čas (nie nutne vo vlastnej škole, v prípade menšieho počtu záujemcov o skúšku z nejakého predmetu sa takéto skúšky budú konať len vo vybraných centrách) a centrálné vyhodnocované. Ich obsah, vnútornú skladbu a podobu (testy s výberom alebo s tvorbou odpovede, alebo iná forma písomnej skúšky), rozsah (aspoň 150 a najviac 240 minút) a termíny určí (pre každý predmet) štátom poverený subjekt.
- **Školská časť**, do ktorej patrí:
 - skúška z vyučovacieho jazyka a literatúry⁴
 - ústna zložka skúšky z povinného cudzieho jazyka
 - skúška z voliteľných predmetov konaná na riadnej úrovni⁵
 - ústna zložka skúšok konaných v externej časti na vyššej úrovni, ak táto zložka existuje⁵

Objektivita školskej časti maturitnej skúšky sa zdôrazní centrálnymi určenými maturitnými témami, dôrazom na rešpektovanie maturitných štandardov jednotlivých predmetov, konaním ústnej zložky skúšky **pred odbornou komisiou** a predĺžením doby ústnej zložky skúšky na 20 až 30 minút. V ostatnom sa bude rešpektovať doterajšiu tradícia maturitnej skúšky i autonómia škôl.

Poznámka: Autor spracoval uvedený príspevok na základe vnútroústavnej diskusie.

¹ Obe úrovne v povinných predmetoch by sa konali v tom istom čase. Z predmetov (*) je možné maturovať len na vyššej úrovni.

² Len v prípade prijatia alternatívy, že do externej časti patria písomné zložky skúšok zo všetkých povinných predmetov. V prípade neprijatia tejto alternatívy by písomná zložka skúšky z vyučovacieho jazyka bola zadávaná centrálné, konaná v jeden čas, ale vyhodnocovaná školou.

³ Len v prípade prijatia alternatívy, že matematika je povinným predmetom maturitnej skúšky.

⁴ Tu môže byť ústna časť skúšky nahradená obhajobou projektu alebo eseje a pod.

⁵ V prípade prijatia alternatívy, že do externej časti patria písomné zložky skúšok zo všetkých povinných predmetov, len ústna zložka skúšky z vyučovacieho jazyka a literatúry.

AKO ĎALEJ S MATURITNÝM EXPERIMENTOM V MATEMATIKE

B. Riečan, Slovenská akadémia vied Bratislava

Anotácia: Poznámky k maturitnému experimentu v matematike. Problémy s prijímaním na VŠ. Uzavreté a otvorené úlohy. Pripomienky k MONITORu 2000. Príklady zo zahraničia.

KLúčové slová: maturitný experiment v matematike, testy, uzavreté a otvorené úlohy, MONITOR 2000

Spomínaný experiment trvá niekoľko rokov, priniesol určité skúsenosti a poznatky, ale vyvolal aj zanietené diskusie. Aj keď si nemyslíme, že maturity sú to, čo nás v školstve najviac páli, ak sa majú reformovať, malo by sa to udiť tak, aby to nášmu školstvu (strednému i vysokému) osožilo.

Naše školstvo sa totiž borí s ťažkými problémami, okrem iného s finančnou podvýživou či podcenením postavenia učiteľa. Akokoľvek sa viacerí činitelia, a učitelia v neposlednom rade, snažia zmierniť dôsledky tejto podvýživy a udržať vyučovanie na prijateľnej úrovni, logika vývoja je neúprosná. To bremeno je príliš ťažké. A maturity i vysoké školy sú len indikátormi tohto stavu.

Vysoké školy a maturity

Jedným z dôvodov reformy maturity uvádzaným reformátormi je želateľné uznanie maturity vysokými školami. V skutočnosti však vysoké školy maturitu uznávajú, veď bez maturitného vysvedčenia nemožno študovať na žiadnej vysokej škole. Ak si robia vysoké školy svoje vlastné prijímacie skúšky, tak len preto, že majú nezvládnuteľné množstvo uchádzačov na tú kapacitu, ktorú môžu poskytnúť. Matematika sa vyskytuje na týchto školách v širokom spektre odborov jednak preto, že hrá v tých odboroch dôležitú úlohu, jednak preto, že so svojimi neoddiskutovateľnými príkladmi predstavuje jednoduchý a účelný nástroj na diferenciaciu uchádzačov. Pravdaže, iný druh matematiky vyžaduje štúdium informatiky, iný štúdium chémie a iný štúdium ekonómie.

Aj keď vysoké školy, resp. ich učitelia, majú z prijímacích aký-taký príjem, som presvedčený, že by sa ich s ľahkým srdcom vzdali, keby mali dostatok miesta pre všetkých uchádzačov.

Problémy s prijímaním vyriešia len štrukturálne zmeny smerujúce k výraznému zvýšeniu počtu vysokoškolákov. Pozitívnym príkladom je České vysoké učení technické, ktoré plánuje zvýšiť počet poslucháčov asi o jednu tretinu. Toto zvýšenie povedie k zrušeniu prijímacích skúšok na ČVUT, bude stačiť maturita z matematiky.

Pravdaže, aj u nás a v tejto dobe existujú fakulty, ktoré v prvom kole prijímajú bez prijímacích skúšok (len na základe stredoškolských výsledkov), keďže ich kapacita im to dovoľuje.

Uzavreté a otvorené úlohy

V našej matematickej obci sa hlavný spor vedie o testy,

v ktorých má každý príklad vyznačených niekoľko odpovedí. Z nich má študent vybrať práve jednu, totiž tú správnu. Takéto úlohy sa nazývajú uzavreté.

Žiaľ, na preverovanie vedomostí a schopností z matematiky sú uzavreté úlohy nevhodné. To, že niektoré fakulty používajú uzavreté úlohy z matematiky pri prijímacích skúškach, nie je prednosťou tých fakúlt. Môžu (či musia) tak robiť kvôli enormnému, často nezvládnuteľnému záujmu o štúdium na niektorých odboroch.

Testy s uzavretými úlohami sú pre matematiku nevhodné predovšetkým preto, že neumožňujú zistiť, čo študent naozaj vie. Zo zaškrtnutých odpovedí (často aj náhodne zaškrtnutých) nevieme usúdiť, ako študent naozaj rozmýšľa.

Takýmito testami sa ťažko dajú skúšať zložitejšie a tvorivejšie úlohy. Ide väčšinou o vcelku jednoduché vzorce či definície.

Na druhej strane originálne vyriešená úloha môže byť zamietnutá pre numerickú chybu, čo je chyba (najmä v období počítačov) oveľa nižšieho rádu.

Testy s uzavretými úlohami vyhovujú len najmenšej časti populácie, vyžadujú schopnosť bleskovo sa preorientovať z úlohy na úlohu (30 úloh za 90, resp. 120 minút) a ne jeden hlbavejší študent môže byť znevýhodnený.



J. Balázová: Drevený kostolík (Kežmarok) '99

Testy vyžadujú špeciálny a dlhšiu dobu trvajúci nácvik. Ak sa na ich základe bude rozhodovať o úspešnosti študenta na maturite, či o jeho prijatí na vysokú školu, vyučovanie matematiky bude do značnej miery nahradené nacvičovaním testov. Nevdojak mi prichádzajú na um slová Karla Čapka z 20. rokov: "... *človek s maturitou býva menej než polovzdělanec, měl-li neštěstí v učitelích; po osm let ho učili letopočtům místo dějinám, slovíčkům místo kulturám a vzorcům místo přírode, a to vše s nejdůkladnějším opomenutím vědecké metody.*"

Matematika spočíva skutočne v niečom inom ako vo vyplňovaní dotazníkov. Naopak, každé memorovanie a čo i len náznak smerovania k encyklopedickosti sú v rozpore s duchom matematiky.

Veľkosť vzorky

V pedagogickom výskume (a nielen v ňom) je zaužívanou praxou robiť experimenty na vzorke primeranej veľkosti, na čo sú známe štatistické metódy. Pilotné testovanie MONITOR 2000 tieto zvyklosti svojou veľkosťou vzorky výrazne prekročilo.

Nebudem opakovať ciele, ktoré vo svojom článku (MONITOR 2000 – významný krok na ceste k reforme maturitnej skúšky. Učiteľské noviny č.21 z 25. 5. 2000) uvádzajú vedúci pracovníci ŠPÚ (RNDr. V. Repáš, RNDr. P. Černek, CSc. a RNDr. O. Zelmanová). Na ilustráciu uvádzam len dva.

Ako všeobecný cieľ sa uvádza: *Overiť, či je možné, resp. vhodné, aby sa použili rovnaké testy na gymnáziách a vo vybraných typoch stredných škôl.* Kvôli tomuto cieľu už tobôž netreba takú veľkú vzorku.

Jedným zo špecifických cieľov v predmete matematika bolo *overiť formu testu s tvorbou odpovede, v ktorej žiaci píšú celé riešenie úloh* (tohoročný test M2). Na splnenie tohto cieľa už tobôž netreba takú veľkú vzorku.

Podľa mienky ŠPÚ však ním uvedené všeobecné a špecifické ciele v predmete matematika boli iba jedným z "vedľajších" produktov pilotného testovania. Čuduj sa svete – hlavným cieľom MONITOR-u 99 a MONITOR-u 2000 boli *problémy administratívne a technické.*

Z tohto hľadiska musím hodnotiť postup ŠPÚ ako neprímeraný a využitie finančných prostriedkov ako nedostatočne efektívne.

1. V matematike sa mal overovať test M1 (uzavreté úlohy) ako aj test M2 (otvorené úlohy). Spomenutá obrovská vzorka bola použitá len pre účely testu M1. To bolo nepochybné predčasné, keďže až experiment mal ukázať, ktorý variant je vhodnejší. Pritom M2 sa opravovať centrálné asi nedá a ani sa to nerobilo, navyše opravujúci učitelia to robili zadarmo.

2. Keď už bol ŠPÚ taký nedočkavý zistiť, či máme firmu schopnú zvládnuť rozsiahlu administratívnu a technickú agendu, mohol to skúšať bez študentov. Dnes sú totiž simulčné metódy vo vedeckom výskume bežné. Presúvanie formulárov a ich počítačové spracovanie je jednoduchšie

(možno aj lacnejšie) ako zapojenie do akcie tisícok študentov a učiteľov.

Pohl'ad za hranice

- aspoň k najbližším susedom, do Českej republiky. Tým skôr, že máme desaťročia spoločných kultúrnych tradícií. Navyše, v Českej republike sa uskutočnili experimenty skôr ako u nás (sondy Maturant 97, 98, 99). Aj tam konvergovali k uzavretým úlohám, proti tomu sa však česká matematická obec rezolútne ohradila.

Dňa 22. 3. 2000 poslalo 12 vedúcich predstaviteľov českej matematiky (Kurzweil, Fiedler, Hájek, Kowalski, Ženíšek, Smítal, Netuka a ďalší) list českému ministrovi školstva, v ktorom sa o. i. hovorí:

"Tento spôsob skúšania považujeme za úplne nevhodný, aspoň pre matematiku. V mnohých oblastiach ľudskej činnosti je spoľahlivosť výsledku podmienkou celkom nevyhnutnou (napr. lekár sa spolieha na nález svojho kolegu špecialistu) a matematika je príkladom takejto oblasti priamo modelovým. Má jasné, jednoznačné pravidlá.

Ak má žiak čo najúspešnejšie vyplniť test s uzavretými úlohami, bude sa riadiť touto stratégiou: najprv vyberie odpovede na tie otázky, kde mu je jasné, ktorá odpoveď je správna, potom podľa času, ktorý má k dispozícii, popremýšľa nad ostatnými a nakoniec zaškrtnie nejaké odpovede. Azda trafi. Ak nezaškrtnie, určite netrafi. Jeho učiteľ ho musí k používaniu uvedenej stratégie priviesť a dokonca ju nacvičiť – aj on bude predsa posudzovaný podľa toho, ako jeho žiaci pri skúške uspeli.

To považujeme za nevýhovné. V matematike sa "netipuje".

Test s uzavretými úlohami má ďalšie nevýhody. Študent má vedieť dospieť k správnejmu výsledku, odvodiť ho. Vylúčiť nesprávne odpovede býva ľahšie, a tak sa nedozvieme, čo študent naozaj vie. Náhodnosť, ktorá sa prejavuje tým, že študent zaškrtnáva jednu z odpovedí, aj keď správnu odpoveď nepozná, znehodnocuje tento spôsob skúšania najmä v prípade, že ide o skúšku jednotlivca".

Medzitým bola v ČR vytvorená organizácia CERMAT (Centrum pro reformu maturitní zkoušky), ktorá vypracovala tzv. katalóg cieľových požiadaviek pre spoločnú (t. j. centrálnu pripravenú a usmerňovanú) časť maturitnej skúšky. Ukážkové príklady obsahujú tak uzavreté, ako aj otvorené úlohy.

Novou maturitou sa ako hlavným bodom programu zaoberal 3. 6. 2000 Ústredný výbor Jednoty českých matematiků a fyziků (JČMF). Prijal jednoznačný záver: požiadavku, aby maturitná písomka obsahovala **len** otvorené úlohy.

Pokiaľ ide o opravu písomiiek s otvorenými úlohami, uvažuje sa o regionálnych centrách, v ktorých by sa oprava uskutočňovala.

Pri porovnaní so Slovenskom je zarážajúce, o čo viac je v ČR do problematiky maturit zaangažovaná matematická obec: vysoké školy, ústavy akadémie, ako aj JMČF a jej inštitúcie.

Pravda, aj na Slovensku sa medzi matematikmi uskutočnili viaceré diskusie, ale to bola takpovediac súkromná iniciatíva JSMF. ŠPÚ sa oficiálne neobrátil ani na Jednotu, ani na vysoké školy.

Aj keď som sa o to pokúsil, zástupcov ŠPÚ sa mi nepodarilo dostať ani na spomenutú schôdzu o maturitách, ktorá sa 3. 6. 2000 konala v Prahe.

Ako ďalej v matematike

Pri všetkej biede ostatných rokov, slovenská matematická didaktika zaznamenala prenikavý úspech: vytvorenie matematických učebníc, ktoré spievajú. Konečne niekto vzdelaný mal odvahu vyjsť s koncepciou, ktorá nie je preťažená množstvom látky, je zrozumiteľná, prístupná širokému okruhu žiakov a zároveň sprostredkúva matematické myslenie i krásu matematiky. Výučba matematiky a matematická výchova v tomto duchu by mohli byť prelomom vo vyučovaní matematiky u nás. Prirodzene, hlavnú úlohu v tom bude mať učiteľ matematiky, jeho osobnosť, odborné i ľudské kvality, ale aj jeho postavenie – ekonomické i spoločenské. A fakulty vysokých škôl vychovávajúce budúcich učiteľov matematiky. V tomto smere by mal pôsobiť celý náš didaktický front, ale aj celá matematická obec. Testy s uzavretými úlohami sú

v priamom protiklade s uvedenou koncepciou.

Aj preto, pokiaľ budeme organizovať centrálnu časť maturity z matematiky, treba ju uskutočňovať výlučne zadávaním otvorených úloh.

Nemám širší prehľad o situácii v zahraničí, ale napr. v niektorých oblastiach SRN úlohy (otvorené) na písomnú skúšku navrhuje vyučujúci a príslušné orgány z nich vyberú variant, ktorý sa potom realizuje. Iný príklad je zo Švajčiarska, kde písomnú prácu opravujú na domácej pôde, pravda, opravené písomky sa potom pošlú na náhľad nezávislým, kompetentným odborníkom.

Na svoje by si však mohli prísť aj odborníci na počítačové spracovanie formulárov. Bolo by totiž užitočné vypracovať systém, ktorý by sledoval úspešnosť absolventov gymnázií na vysokých školách. Patričný program by mal dať do súvisu výsledky maturitných skúšok s úspešnosťou toho istého študenta po absolvovaní 1. ročníka vysokej školy. Až takýto projekt by nám spoľahlivo porovnal úroveň vyučovania (napr. matematiky) na jednotlivých stredných školách. Pokiaľ viem, potrebné podklady sa vyskytujú na stredných školách, a za mnoho rokov, takže možno robiť štatistické uzávery.

Netreba však zabúdať, že žiadne experimenty nepovedú k želanému účinku, ak sa nebudeme venovať kľúčovému prvku vo výchovnom procese, totiž učiteľovi. A pravdaže, celkovému postaveniu, aké zaujíma veda a vzdelanosť v tejto krajine, čo sa prejavuje aj v kvantite a kvalite našich stredných a vysokých škôl.

Summary: On school leaving exam experiment in mathematics

ČO S CHYBOU V PÍ SOMNOM PREJAVE ŽIAKOV NA HODINE CUDZIEHO JAZYKA?

E. Homolová, Fakulta humanitných vied UMB B. Bystrica

Anotácia: *Problematika práce s chybou v písomnom prejave na hodine anglického jazyka. Potreba diferencovaného prístupu učiteľa k chybe. Rôzne techniky opravy chýb. Zaangažovanie žiaka do opravy.*

Kľúčové slová: *chyba a jej oprava, funkcia chyby, učiteľ ako facilitátor, rozvoj písomnej komunikácie.*

Týmto článkom nadväzujem na príspevok *Opravovať alebo neopravovať chyby na hodine cudzieho jazyka?* publikovaný v PR (4/1999), v ktorom som sa viac venovala ústnemu prejavu a technikám opravy chýb. Zdôraznila som potrebu iného prístupu k chybe a najmä nutnosť zmeny pohľadu na rolu učiteľa v triede – na posun od tradičnej roly ovládateľa k facilitácii žiakovho učenia sa a k vytváraniu vhodných podmienok na učenie. V súčasnosti sa chyba nepovažuje výlučne za negatívny jav ale je znakom učenia sa (Bartram, 1991).

V súlade s komunikatívnym prístupom k výučbe anglického jazyka na našich školách je písomná komunikácia rovnako dôležitá ako ústna. Práve toto zohľadňuje aj nová

koncepcia maturitnej skúšky, v ktorej žiak dostáva príležitosť preukázať znalosť písomnej komunikácie v cudzom jazyku.

Pri súčasnom rozmachu počítačovej techniky a komunikačných technológií mnohí žiaci, paradoxne, komunikujú skôr v písomnej ako v ústnej podobe. Inými slovami, žiaci majú možnosť skôr sa spojiť písomne s iným užívateľom anglického jazyka prostredníctvom e-mailu ako sa s ním osobne porozprávať. Kým ešte nedávno písomná komunikácia znamenala v bežnom živote hlavne písanie súkromných a úradných listov, v súčasnosti prevládajú krátke formálne a neformálne správy, odkazy a žiadosti odosielané prostredníctvom Internetu. Ak je teda cieľom našej

vzdelávacej sústavy čo najlepšie pripraviť žiaka pre život, nemôžeme ignorovať prípravu na písomnú komunikáciu.

Jedným zo základných rozdielov medzi písomnou a ústnou komunikáciou je to, že v písomnej absentuje priamy kontakt medzi zúčastnenými, a preto nie je možnosť využívať prostriedky neverbálnej komunikácie a prípadného modifikovania výpovede podľa stupňa porozumenia poslucháča. Inými slovami, v písomnej komunikácii sa cení presnosť a správnosť vyjadrenia. Zároveň je nezanedbateľná aj úprava a celkový dojem. Aj z tohto pramení rozdielny postoj k chybe v písomnej komunikácii a v ústnom prehovore.

Problémy, ktoré majú učitelia pri práci s chybou v písomnej komunikácii, sú nasledujúce:

- *Je potrebné opraviť vždy všetky chyby?*
- *Mám napísať správny tvar nad žiakovu chybu?*
- *Je potrebné robiť opravu opravy?*
- *Môžeme niektoré chyby ignorovať? Kedy?*

Odpovede na tieto otázky veľmi úzko súvisia s cieľom hodiny. Ak učiteľ nemá jasne stanovený cieľ hodiny, opraví všetky chyby rovnako - obyčajne červeným perom. Toto považujeme za tradičný prístup k chybe, ktorý chybu zdôrazňuje, a tým upozorňuje len na všetko negatívne. Žiak je často hodnotený iba podľa počtu chýb. Asi nie je potrebné zdôrazniť, že tento prístup demotivuje nielen učiteľa, ale hlavne žiaka a nevedie ho k samostatnosti a zodpovednosti za svoj výkon a zlepšovanie svojej jazykovej úrovne. Ak chceme nájsť odpovede na otázky uvedené vyššie, učiteľ si musí uvedomiť dve kritériá, z ktorých môže pri prístupe k chybe vychádzať:

- *zrozumiteľnosť prejavu,*
- *zodpovednosť žiaka za svoje chyby.*

Rovnako ako v ústnom prejave, aj v písomnom sú chyby, ktoré "zavážia", lebo spôsobia nezrozumiteľnosť výpovede. Chyba v pravopise nie je rovnakým prehreškom ako chyba, kvôli ktorej nám výpoveď nedáva zmysel alebo má viac významov v danom kontexte.

Ak zohľadníme kritérium zrozumiteľnosti pri hodnotení písomného prejavu, tak sa náš postoj k chybe a aj jej oprava môže zmeniť.

Učiteľ s dlhoročnou praxou vie, že žiaci opakujú tie isté chyby aj napriek tomu, že ich už viackrát na ne upozornil, penalizoval horšou známku, alebo im znovu a znovu vysvetlil príslušné pravidlo. Ak sám žiak nie je pri identifikovaní a opravovaní chyby aktívny a oprava sa uskutočňuje len mechanicky a nie procesom uvedomenia si problému a sebazaangažovania do jeho odstránenia, potom sa chyba bude stále opakovať.

Existujú spôsoby, ako učiteľ môže aktivizovať žiaka

do práce s chybou. Bartram-Walton (1991) uvádzajú tieto:

1. Reštriktívna oprava

Ak preberáme určité gramatické učivo a chceme ho upevniť a precvičiť písomnou formou, pri oprave sa môžeme sústrediť len na tento jav a opravujeme chyby s ním súvisiace, napr. predložky, príslovky, minulý čas nepravidelných slovies. Ostatné chyby môžeme ignorovať a žiakov upozorňujeme, aké chyby sme opravovali.

2. Zaangažovanie žiaka do opravy

Ak učiteľ napíše nad každú chybu správny tvar, ťažko môže očakávať uvedomelú aktivitu žiaka pri oprave. Nasledujúce možnosti nám pomôžu viac aktivizovať žiakov a preniesť na nich "bremeno opravovania chýb".

- Žiakovi vrátíme prácu s číslom udávajúcim počet chýb v práci. Sám ich musí nájsť a opraviť. Ak chceme, chyby môžeme kategorizovať na pravopisné, gramatické, štylistické a uviesť ich počet.
- V práci označíme riadok, v ktorom sa chyba vyskytuje a žiak ju musí identifikovať.
- Chybu len podčiarkneme (nemusí to byť nevyhnutne červeným perom) a žiak ju musí opraviť.
- Nad chybu napíšeme skratky označujúce druh chyby, napríklad *SP* = *spelling*, *G* = *grammar*, *WO* = *word order* a pod.

Uvedené techniky nemusia žiaci používať len vo svojich prácach. Môžu sa "zahrať na detektíva", vyhľadávať a opravovať chyby v spolužiakovej práci a aj takto sa učiť jeden od druhého.

Bartram (1991) uvádza aj spôsob, ktorý je síce náročný na čas učiteľa, ale vedie k samostatnosti žiaka a môže mať dlhodobé pozitívne výsledky. Pri tejto technike učiteľ chybu podčiarkne a nad ňu napíše "odkaz" na lekcii v učebnici alebo gramatickej príručke, v ktorej žiak nájde vysvetlenie javu a po opätovnom preštudovaní dokáže chybu opraviť. Podnetný môže byť aj spôsob, keď učiteľ individualizuje opravu a so žiakom sa dohodne, aké chyby bude opravovať. Znamená to, že sám žiak sa musí identifikovať tie oblasti jazyka, v ktorých má najväčšie problémy.

Pri nácviku písomnej komunikácie by sme nemali zabúdať, že každý text má okrem formálnej stránky určitý obsah, ktorý žiak komunikuje - vypovedá o svojich názoroch, pocitoch a skúsenostiach. Pri hodnotení písomnej práce by sme na jej obsahovú stránku mali reagovať a neobmedziť sa len na hodnotenie gramatickej a štylistickej stránky textu.

Na záver by som chcela zdôrazniť, že získať zručnosť komunikovať v písomnej podobe je dlhodobý proces aj v materinskom jazyku. Predchádzať chybám je možné len dostatočne dlhou prípravou pomocou reprodukčných a produkčných cvičení. Výber techniky opravy je v kompetencii učiteľa a on musí zohľadniť viaceré faktory

(cieľ hodiny, rozsah práce, čas, počet žiakov a pod.). Tvorivý učiteľ však dokáže (pri starostlivom zvážení možnosti), rozšíriť svoj repertoár korekčných techník a aj prostredníctvom chyby motivovať svojich žiakov.

Literatúra:

HENDRICH, Josef a kol.: Didaktika cizích jazyku. Praha : SPN, 1988.

BARTRAM, Mark – WALTON, Richard: Correction. Hove : LTP, 1991.

HOMOLOVÁ, Eva: Opravovať alebo neopravovať chyby na hodine cudzieho jazyka? *Pedagogické rozhľady*, 1999, č. 4.

Summary: The aim of the article is to present practical techniques to help teachers deal more effectively with mistakes in written English.

Nepozorní rodičia

Tlačia syna zdola, z boku,
z gymnázia na vysokú.
Na vysokej synak chýba.
Tlačová sa stala chyba?

J. Bily

STRATÉGIE, METÓDY A TECHNIKY DRAMATICKEJ VÝCHOVY

L. Bekéniová, Metodické centrum Prešov

Anotácia: Ponuka mimoriadne flexibilných a účinných stratégií dramatickej výchovy ako nástroj aktivizácie komplexnej skúsenosti žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese.

Kľúčové slová: stratégie, metódy, techniky dramatickej výchovy, dramatické hry, hra v role, efektívne prostriedky učenia

Obdivovateľov a experimentátorov v oblasti dramatickej výchovy pribúda. Máme už prvých absolventov špeciálneho inovačného štúdia dramatickej výchovy, ibaže odbornej literatúry z tejto oblasti je v slovenskom jazyku, žiaľ, málo.

Reagujúc na tento stav, ponúkam z ohromného množstva metód dramatickej výchovy aspoň niektoré, mimoriadne flexibilné. V Anglicku sa využívajú hlavne v predmete dráma. Verím, že tvoriví a zanítení učitelia ich budú vedieť využiť aj priamo na vyučovacích hodinách na naplnenie výchovných a vyučovacích cieľov.

Rozprávanie (Narration)

Podstata a funkcia techniky:

Z hľadiska historicko-antropologického je rozprávanie dôležitou činnosťou sprostredkujúcou človeku spravidla skúsenosť "odinakiaľ", a tým nepriamou cestou rozmnožujúcou skúsenosť jeho vlastnú.

Rozprávanie je z hľadiska riadenia dramaticko-výchovnej akcie úsek hry, kedy si učiteľ berie slovo a súvisle rozpráva niečo, čo je vo vzťahu k dráme istým spôsobom viazané, či dokonca závažné.

Rozprávanie má niekoľko špecifických funkcií:

- otvára dramatickú hru,
- nastoľuje a udržiava zacielenie hry,
- posúva dej,
- vnáša napätie (... ale zrazu sa prudko zotmel...),
- inštruuje,
- podnecuje,
- kráti čas,
- vytvára atmosféru,
- poskytuje materiál na reflexiu,
- dodáva informácie (Valenta, 1997, s. 247).

Autori G. Readman, G. Lamont uvádzajú ešte ďalšie funkcie rozprávania – napríklad ako spôsob zaobchádzania s potencionálne chaotickými, alebo dokonca nebezpečnými časťami drámy (napr. vlk zožral starú mamu a neskôr aj Červenú Čiapočku), alebo ako kooperatívnu rozprávačskú aktivitu, za predpokladu, že žiaci nepoznajú príbeh, napr.: "Čo si myslíte, deti, že nasledovalo?" (Readman - Lamont, 1994, s. 70, 71).

Klasifikácia podľa rámca rozprávania **z hľadiska učiteľa:**

- učiteľ môže rozprávať mimo roly,
- učiteľ vstupuje do roly rozprávača v divadelnom zmysle,
- učiteľ je v role, hrá určitú postavu, ktorá rozpráva.

Z hľadiska žiaka:

- žiak nie je v role,
- počúva v momentálne prerušenej rolovej hre (počas štrónza),
- počúva v role neprerušene, ale nerealizuje to konaním (celá dedina spí...),
- počúva v role, ale nezasahuje do učiteľovej narácie,
- počúva a bežne reaguje (hrá svoju postavu),
- počúva a koná podľa toho, čo učiteľ rozpráva (Valenta, 1997, s. 247).

Učiteľ by mal byť dobrým rozprávačom, ale hlavne dobrým a ochotným počúvajúcim, aby umožnil svojim žiakom "rozvinúť" svoje vlastné rozprávačské zručnosti a povzbudzoval ich využívať vlastnú naráciu, keď pracujú v skupinách." (Readman - Lamont, 1994, s. 71.)

Dramatické hry (Drama Games)

Zrecenzovala som už peknú kôpku prác na tému

“Využívanie prvkov dramatickej výchovy vo vyučovacom procese” a potvrdilo sa mi veľakrát, že učitelia nerozlišujú druhy hier. Rôzne typy hier, zväčša didaktických, tvorivých, pohybových, psychologických atď., učitelia označujú pojmom dramatické hry.

Toto nepochopenie, zmätok či terminologická nejasnosť vyplýva z toho, že medzi hrami a drámou sú isté podobnosti:

- obe obsahujú elementy hry,
- obe obsahujú elementy napätia,
- obe zahŕňajú aktívnu účasť participujúcich,
- obe často vyžadujú účasť viac než jednej osoby.

Navyše niektorý z cieľov drámy vo výchove prináleží mnohým hrám, pretože:

- budujú atmosféru dôvery a neohrozenia,
- podporujú kooperáciu v skupine,
- pomáhajú deťom pochopiť potrebu pravidiel a zásad správania,
- pomáhajú rozvíjať fyzickú a mentálnu obratnosť,
- podporujú intelektuálnu a emocionálnu flexibilitu,
- môžu byť využité na zenergizovanie alebo zaktivizovanie apatickej skupiny, alebo naopak, upokojenie hyperdynamickkej či stresovanej skupiny,
- umožňujú deťom narábať s priestorom a časom.

Žiaden z týchto cieľov sa netýka iba drámy; hry môžu skvele poslúžiť ako fyzické, mentálne a sociálne rozohriatie (warm-ups) v širokej škále schopností (Drama education and special needs, 1996, s. 36).

Rôzne hry a cvičenia môžu dopĺňať výbavu učiteľa, ale až “hra v role je základným definičným prvkom dramatickej výchovy” (Valenta, 1997, s. 7).

Dramatickú hru E. Machková charakterizuje ako námetovú hru založenú na medziľudskom kontakte a komunikácii, na stretávaní rôznych ľudských jedincov v situáciách, ktoré na seba vzájomne pôsobia, riešia stretávanie svojich postojov a potrieb, priání a smerovaní a vytvárajú tak deje (Machková, 1992, s. 19).

Kľúčovým prínosom dramatických hier je poznanie toho, ako rôzne sa dajú riešiť vzťahy medzi ľuďmi.

Pre pedagóga je nesmierne dôležité poznať, čo je to hra, jej základné charakteristiky, teda to, ako sa hra vyvíja a ovplyvňuje vývin dieťaťa vo všetkých rozvojových dimenziách. Musí tiež vedieť, ako hru naplánovať, pripraviť a pedagogicky riadiť, aby sa stala efektívnym prostriedkom učenia sa dieťaťa.

A čo je najdôležitejšie, učiteľ si musí vedieť jasne stanoviť cieľ, pretože “cieľ je rozhodujúcou kategóriou, ktorá určuje charakter všetkého, čo vo vyučovaní prebieha. Cieľ ovplyvňuje voľbu použitej metódy. Hierarchicky je teda cieľ vyššou kategóriou než metóda.” (Valenta, 1997, s. 41).

Hra je pre rozvoj osobnosti dieťaťa nedoceneniteľná. Je však dôležitá aj pre pedagóga. V role spoluhráča má šance sa zbližiť s deťmi a byť im partnerom.

Uvádžam príklad flexibilného využitia hry **Chystáme sa na prázdniny**.

Táto dobre známa hra zameraná na pamäť, môže

pomôcť niektorým deťom s poruchami učenia, pretože sa tu vyžaduje opakovanie. Začína ju spravidla učiteľ vetou: “Chystám sa na prázdniny a beriem si so sebou zubnú kefku”. Dieťa sediace po učiteľovej ľavici zopakuje formulku a pridá svoju vlastnú položku. Tak to pokračuje v kruhu ďalej. Táto hra, ktorú učitelia jazykov radi využívajú na rozširovanie a aktivizovanie slovnej zásoby, môže byť upravená a zasadená do dramatického kontextu, napríklad: Námorníci vo výprave Krištofa Kolumba si potrebovali urobiť zoznam nevyhnutných vecí prv, než sa vydali na plavbu. Žiaci sú v rolách námorníkov.

Objekty sa môžu predávať nonverbálne – mimikou, gestom, pohybom alebo vyjadrovať kombináciou slov a akcie na podporu pamäti, prípadne písať zoznamy (Drama education and special needs, 1996, s. 38).

Existujú tisíce hier, pomocou ktorých je možné vyučovať najrôznejšie vedomosti, ale aj schopnosti, životné zručnosti. Učiteľ by si mal budovať a neustále obohacovať svoj zásobník hier, pretože “hry môžu zapájať žiakov do výučby veľmi intenzívne a priviesť ich do stavu takého sústredenia, aké nemožno dosiahnuť pomocou žiadnej inej metódy.” (Petty, 1996, s. 188.)

Kabát experta (Mantle of the expert)

(Ja ako ten, kto vie)

Táto metóda predstavuje efektívnu cestu ako umožniť deťom, aby si uvedomili, že môžu byť dôležité v dráme.

Podstata spočíva v tom, že žiakov na báze dobrovoľnosti vyzveme vstúpiť do roly (hoci ide len o medzný typ rolového hrania – simulácia), ktorá ich vyzbrojí špeciálnymi vedomosťami napr. z dejepisu, fyziky, chémie, archeológie a pod. Tieto roly budú viesť žiakov do oblastí špeciálneho výskumu, napríklad ako psychológov uvažujúcich o psychickom stave mysle muža, ktorý zavraždil pre osobný zisk (proklamujú pritom, že jeho čin bol riadený nadprirodzenými bytosťami – podľa Shakespearovej drámy Mackbeth).

Táto metóda najefektívnejšie funguje vtedy, keď učiteľ cielene vstúpi do roly s nižším statusom, napr. ako ošetrovatelka, ktorá nemá žiadne hlbšie vedomosti z psychiatrie, takže sa spoľahne na informácie žiakov v úlohe expertov.

Pri štrukturovaní biblického príbehu som túto metódu využila v jednom z úvodných krokov, keď žiaci častokrát vedia o Biblii viac ako učiteľ. Dnešní žiaci majú prístup k médiám a mnohí sú skutoční experti v oblasti počítačov a v rôznych ďalších odvetviach, takže učiteľ sa len musí dokázať vzdať svojej pozície “učiteľa-vševeda” a umožniť žiakom “obliecť si kabát experta”. Ak sa učiteľ rozhodne siahnuť po tejto metóde, urobí dobre, keď upozorní žiakov vopred, akým problémom sa budú zaoberať, aby mali dostatok času vniknúť do problematiky, nazhromaždiť informácie, získať zručnosti a pod.

Kabát experta žiakom umožní zažiť pocit dôležitosti, všeobecného ocenenia a úspechu, čo bude mať priaznivý dopad na formovanie pozitívneho sebaobrazu. Veď úspech je dôležitý pre každého.



J. Balážová: Radnica v zime (Gelnica) '99

Dorothy Heathcote túto metódu povýšila na výchovný prístup (Mantle of the Expert Approach to Education). V tomto prístupe jediný rámec hry je to, že "niečo vieme alebo dokážeme, sme na to experti" (Valenta, 1997, s. 35). Nie je teda nutné meniť správanie, štylizovať sa do inej roly, ale musíme vedieť a radiť.

Dráma na papieri (Drama on paper)

Veľký hárok papiera, pero alebo ceruza môžu byť účinnými pomocníkmi v procese dramatickej výchovy, pretože umožnia zaznamenať myšlienky a nápady žiakov do písomnej podoby.

Uskutočníme to tak, že na veľký hárok papiera si ľahne

dieťa, zatiaľ čo dvojica ďalších nakreslí obrysy jeho postavy. Táto figúra sa potom môže stať rolou, na ktorú skupina zacieľuje pozornosť.

Priklad: Obrys postavy bude reprezentovať dozorca v ZOO. Čo taký dozorca musí robiť? Deti ponúkajú svoje návrhy a učiteľ ich zapisuje okolo postavy. Ďalšou možnosťou je tlmočiť nápady slovné a požiadať deti, aby ich zapísali okolo figúry. (Readman - Lamont, 1994, s. 68).

Josef Valenta uvádza totožnú metódu pod názvom "Rola na stene" (Rola on the wall). Využíva sa na analýzu istej postavy alebo na jej charakteristiku. Siluetu postavy načrtnutú na papieri zavesíme na stenu a podľa zvoleného kľúča na papier či do siluetu zapisujeme charakteristiky, ktoré sú pre nás dôležité. Môže ísť o vlastnosti, ale i o myšlienky či výroky postavy, tiež o okolnosti jej života. S takto nazhromaždeným materiálom sa potom rôzne pracuje. Definuje sa tak, čo sa už vie a zisťuje sa, čo by ešte bolo treba vedieť. (Valenta, 1997, s. 150.)

Nazhromaždené informácie sú takto prístupné všetkým, kedykoľvek si ich môžu pozrieť a referovať o nich (pri výučbe CJ to môže skvele slúžiť na vizuálne ukotvenie učiva).

Aby sme žiakom pomohli vybudovať obraz, ktorý by slúžil dráme, deti môžu kresliť mapy, plány, plagáty a rôzne materiály, ktoré by sa dali využiť vnútri drámy.

Autori Readman, Lamont radia učiteľom, aby sa neobávali integrovať prácu tohto typu do drámy a využívali písanie a kreslenie pri štrukturovaní drámy na napĺňanie požiadaviek kurikula. Dramatický rámec bude často stimulom pre celý rad prác, ktorý sa udeje mimo dramatických aktivít. Ak napríklad žiaci pracujú na historickej téme, požiadajte ich, aby si počas čítania, počúvania alebo počas exkurzie do múzea zaznamenávali všetky myšlienky, príbehy o ľuďoch, všetko, čo by mohlo byť užitočné pre budúcu prácu v dráme. (Readman - Lamont, 1994, s. 69).

Dokončenie v budúcom čísle

VYUŽÍVANIE METÓD TVORIVEJ DRAMATIKY PRI VYUČOVANÍ OBČIANSKEJ VÝCHOVY NA ZŠ

N. Novotná, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Anotácia: Tvorivá dramatika - výborná možnosť získania nových vedomostí, zručností a postojov. Ciele tvorivej dramatiky. Využitie metód tvorivej dramatiky na hodinách občianskej výchovy.

Kľúčové slová: tvorivá dramatika, metódy tvorivej dramatiky, občianska výchova

Na základe mojich praktických skúseností vo výchovno-vzdelávacom procese sú metódy tvorivej dramatiky výbornou možnosťou získavania nových vedomostí, zručností a postojov.

Tvorivá dramatika (ďalej len TD) ponúka širokú škálu možností pri výbere metód vyučovacej hodiny za účelom splnenia nami zvoleného výchovného a vzdelávacieho cieľa. Dotýka sa to krátkodobých, ale i dlhodobých cieľov pri výchove a vzdelávaní, či už v rámci jednotlivých

predmetov výchovno-vzdelávacieho procesu, alebo v záujmovo-umeleckej činnosti.

Ciele TD podľa M. Pavlovskej je možné rozdeliť na dve skupiny. Pre prvú skupinu cieľov je charakteristický všestranný rozvoj dieťaťa v rámci vyučovacích predmetov. V druhej skupine sú ciele už špecifické pre záujmovo-umeleckú činnosť, alebo nepovinný predmet tvorivej dramatiky, pričom druhá skupina cieľov nevylučuje prvú skupinu cieľov TD.

Prvá skupina cieľov:

- vnímať skutočnosť okolo seba v celej jej hĺbke a zložitosti a orientovať sa v nej;
- orientovať sa v sebe, jasne a zreteľne formulovať svoje myšlienky a bez strachu prezentovať svoje názory;
- tvorivo riešiť praktické problémy;
- uvedomovať si mravné dilemy, vedieť sa v nich samostatne a zodpovedne rozhodovať;
- rešpektovať druhých ľudí a ich názory, počúvať a oceňovať ich prínos, vedieť sa na ne spoľahnúť v prípade potreby;
- podrobovať svoje názory a názory druhých kritike, a tým získavať otvorenosť, meniť svoje postoje a vyvíjať sa;
- súcitiť s druhými ľuďmi a byť schopný im pomôcť, ak je treba;
- spolupracovať s druhými na spoločnom diele, vedieť do viesť toto dielo až do konca a byť schopný niesť zaň zodpovednosť (pozri: Pavlovská, 1998, s. 4 - 5).

Druhá, tzv. špecifická skupina cieľov TD:

- "učí žiakov zvládnuť prvky a postupy dramatického umenia a s jeho pomocou skúmať a vyjadrovať svoje city, myšlienky, názory a postoje;
- kultivuje, obohacuje a rozvíja výrazové prostriedky slúžiace na sociálnu komunikáciu (predovšetkým reč a pohyb);
- učí vyberať a tvarovať látku tak, aby presne dramaticky účinne smerovala k zámeru;
- vychováva citlivého a poučeného diváka a čitateľa;
- pomáha objaviť a prípadne rozvíjať umelecký talent." (Pavlovská, 1998, s. 4 - 5).

Na porovnanie uvádzam ciele občianskej výchovy podľa učebných osnov schválených Ministerstvom školstva Slovenskej republiky.

"Občianska výchova cieľavedome ovplyvňuje poznanie i konanie žiakov v duchu humanity, morálky a demokracie. Vedie žiakov k tomu, aby svojimi postojmi a činmi prejavovali občiansku aktivitu, vlastenectvo, pozitívny vzťah k práci a jej výsledkom. Vplýva na žiakov v tom smere, aby si uvedomovali zodpovednosť k sebe, svojim blízkym, národu a celej spoločnosti, aby si uvedomovali svoju národnú a štátnu identitu.

Vyučovanie občianskej výchovy je teda zacielené tak, aby získané poznatky poskytli žiakom vhodnú orientáciu pre ich budúci občiansky život. ...Je to v súlade s požiadavkou výchovy žiakov k demokracii, pretože žiaci by sa mali naučiť pluralitne myslieť a zvažovať situácie z rôznych pohľadov." (Učebné osnovy OV, 1999, s. 3)

Tieto ciele sú totožné predovšetkým s prvou skupinou cieľov TD, no aj v druhej tzv. špecifickej skupine je možné nájsť ciele, ktoré zásadne neodporujú cieľom občianskej výchovy.

Na základe tohto porovnania si dovoľím tvrdiť o skoro až absolútnej vhodnosti metód TD pri vyučovaní

občianskej výchovy. Myslím si, že k tomuto tvrdeniu ma oprávňujú skúsenosti každého dobrého pedagóga, ktorý vie, že keď má jasný cieľ pri tvorbe prípravy na vyučovanie, vyberá si tie metódy, ktorými dosiahne vytýčený cieľ vyučovacej hodiny. Samozrejme, výber metód ovplyvňujú aj iné činitele, ako je napr. skúsenosť pedagóga, zloženie triedy, časové obmedzenie a pod. Každý pedagóg má možnosť slobodného výberu vyučovacích metód pri naplňovaní štruktúry vyučovacej hodiny k danému cieľu.

Medzi **základné metódy TD** patrí:

1. Hra v situácii - simulovaná situácia, kde dieťa koná samo za seba.
2. Hra v role - prevziať úlohu niekoho iného, konať a rozhodovať za neho.
3. Improvizácia - možnosť samostatne, tvorivo riešiť a vyriešiť situáciu alebo problém.
4. Interpretácia - využíva sa skôr v záujmovo-umeleckých činnostiach, napr. pri príprave umeleckého prednesu." (Benešová, Kollárová, 1998, s. 31 - 32.)

Metódy TD ďalej využívajú aj bežné metódy výchovných predmetov, napr. metódy z hudobnej výchovy, telesnej výchovy. Tak isto využívajú metódy z výchovno-vzdelávacieho procesu tzv. klasických predmetov, napr. diskusiu, brainstorming, opis a pod. Jednotlivé metódy je možné klasifikovať podľa fáz, etáp vyučovacieho procesu, a to na: motivačné, expozičné, fixačné a diagnostické.

Podľa môjho názoru a skúseností iných vhodnejšie je členenie vyučovacieho procesu na tri etapy, a to:

1. evokácia 2. uvedomenie 3. reflexia

- podľa projektu "Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu". Na základe tohto členenia sa klasifikujú metódy podľa týchto fáz v štruktúre vyučovacej hodiny na metódy evokácie, metódy uvedomenia a metódy reflexie. Projekt "Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu" má taktiež zhodné ciele s tzv. všeobecnými cieľmi TD podľa M. Pavlovskej.

Z týchto dôvodov sa v nasledujúcej príprave stretnete s týmito fázami, etapami vyuč. procesu a s týmto výberom metód TD za účelom splnenia cieľov vyučovacej hodiny.

Ukážka je zo súboru vyučovacích hodín venovaných výchove k manželstvu a rodičovstvu v tematickom celku Človek a spoločnosť pre 6. ročník základnej školy (podľa učebných osnov).

Téma: Rodinné zvyky, tradície a sviatky

Cieľ hodiny: Uvedomenie si svojich koreňov, odkiaľ pochádzajú, z akých rodín. Tolerovanie iných zvykov, tradícií a sviatkov u iných ľudí.

Metódy:

1. Evokácia: demonštračná metóda, voľné písanie
2. Uvedomenie: kooperatívne metódy, rozprávanie v skupine, metóda improvizácie
3. Reflexia: demonštračná metóda, metóda pozorovania

Forma: Kombinovaná forma vyučovacej hodiny, podľa obsahu - forma tvorivej samostatnej práce žiakov, podľa

organizácie skupinová forma.

Prostriedky: Fotografie rodín žiakov, poznámkové zošity a písacie potreby žiakov.

Evokácia: 1. *Demonštrácia fotografií* rodín a popis členov rodiny na fotografiách jednotlivými žiakmi.

- **Učiteľ:** Má možnosť bližšie spoznať rodinné zázemie žiakov, vzťahy v rodine žiaka.
- **Žiaci:** Rozvíjajú slovný prejav, vystupovanie, naučia sa prekonávať trému.

2. *Individuálne voľné písanie* na tému: Ktoré zvyky, tradície a sviatky dodržiavate vo vašej rodine?

- **Učiteľ:** V prípade nepochopenia zo strany žiakov im úlohu bližšie objasní.
- **Žiaci:** Sústreďia pozornosť na danú tému a uvedomia si množstvo a rôznorodosť zvykov, tradícií a sviatkov, ktoré dodržiava ich rodina.

Uvedomenie: 1. *Náhodné rozdelenie žiakov* do štvorčlenných skupín. V nich porozprávanie sa o tom, ktoré zvyky, tradície a sviatky dodržiava ich rodina.

- **Učiteľ:** Rozdelí žiakov do štvorčlenných skupín náhodným spôsobom. Koordinuje prácu skupín.
- **Žiaci:** Rozvíjajú si prosociálne správanie, schopnosť spolupráce aj so spolužiakmi, ktorí sú im nesympaticí.

Literatúra:

PAVLOVSKÁ, M.: Dramatická výchova. Brno : Akademické nakladateľstvo, 1998.

BENEŠOVÁ, M. - KOLLÁROVÁ, D.: Metóda tvorivej dramatiky na 1. stupni ZŠ. Trnava : Trnavská univerzita, 1998.

STEELE, J. L. - MEREDITH, K. S. - TEMPLE, Ch.: Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní pripravené pre Projekt Orava a projekt ŠIMKOVÁ, M.: Tvorivá dramatika v škole a mimo školy. Banská Bystrica : UMB, 1996.

JANÁKOVÁ, L.: Tvorivá dramatika ako prostriedok motivácie. Banská Bystrica : UMB, 1996.

Summary: The author presents own experiences in motivating pupils by using creative drama in teaching civics.

VÝCHOVA K ZDRAVIU V ŠTUDIJNOM PROGRAME ŠKÔL

J. Liba, Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity

Anotácia: Potreba cieľavedomého, komplexného, kontinuálneho prístupu všetkých zodpovedných zložiek spoločnosti k problému zdravia. Výchova k zdraviu, realizovaná v prostredí školy ako účinná intervencia v prospech zdravého životného štýlu.

Kľúčové slová: zdravie, zdravý životný štýl, prevencia, študijný program školy, výchova k zdraviu

Podobne ako v ďalších oblastiach života, aj v školstve prebiehajú intenzívne diskusie o prekonaní limitujúcich bariér, ktoré sú dôsledkom pôsobenia posledných desaťročí, ale i "krízy hodnôt" ako súčasti globálnej krízy spoločnosti. Spoločným menovateľom tohto úsilia je snaha o vytvorenie školského systému efektívne prispievajúceho k riešeniu problémov vzdelávania a výchovy v intenciách humanisticke orientovaných prístupov k osobnosti človeka ako subjektu edukácie. Aktuálne proklamovaný proces humanizácie výchovy a vzdelávania uvádza ako jeden zo svojich cieľov potrebu priblížiť školský život svetu dieťaťa, zohľadňovať špecifické zákonitosti detského spontánneho poznávania, rešpektovať etapy ontogenézy v procese interiorizácie hodnôt. Zdôrazňovanie dôvery v sily a schopnosti

Učia sa tolerancii a spoznávať svojich spolužiakov.

2. *Príprava improvizácie na tému:* Zvyky, sviatky a tradície v našej rodine. No, iba cez zvuky - zvuková improvizácia.

- **Učiteľ:** Koordinuje prácu skupín, zadá tému a vysvetlí zvukové podmienky improvizácie.
- **Žiaci:** Ďalej rozvíjajú schopnosť spolupráce, vedieť počúvať svojich spolupracovníkov, empatiu ale aj asertivitu. Rozvíjajú si schopnosť dôjsť ku konsenzu a kompromisu. Učia sa selektovať zvuky a vybrať podstatné zvuky zastupujúce danú situáciu.

Reflexia: 1. *Predvedenie zvukovej scény* celou skupinou. Zvyšní žiaci v triede majú za úlohu uhádnuť podľa zvukov, aké zvyky, tradície a sviatky im skupina predstavuje.

- **Učiteľ:** Zadá úlohu poslucháčom, zvyšku triedy a koordinuje zvukovú demonštráciu skupín.

• **Žiaci:** Učia sa pozorne, zmyslovo - sluchovo vnímať a aktívne pristupovať k riešeniu úlohy. Rozvíjajú si cit pre umeleckú skratku, jej pochopenie a rozlúštenie. Tak isto ich to upozorňuje na rôznosť zvykov, tradícií a sviatkov v rodinách spolužiakov. Zvyšuje sa tým snaha o pochopenie, úctu a toleranciu k iným ľuďom.

Na záver chcem poprosiť, aby ste danú ukážku brali ako motiváciu a nie ako direktívu.

dieťaťa (žiaka), v jeho vlastnú aktivitu, sebapoznanie, seba-výchovu, sebareflexiu, sebareguláciu, nepopiera, ale skôr zvýrazňuje potrebu cieľavedomosti v usmerňovaní edukačného procesu zo strany učiteľa. Ide o vytvorenie prostredia, v ktorom nie je určujúcim odovzdávanie hotových poznatkov, overených receptov, vzorových schém, ale kde ide o vytvorenie projektov založených na aktívnych vyučovacích metódach. Tieto majú smerovať k zodpovednosti za učenie a plnenie povinností, k nezávislému konaniu spojenému s kooperáciou v rámci skupiny, k efektívnej komunikácii a vyjadrovaniu, k formulovaniu myšlienok, hypotéz, tvorbe nápadov, prípadne k riešeniu problémov. V kontexte prezentovaných cieľov sa predpokladá prechod od retroaktívnej k proaktívnej výchove, akcentácia rovno-

cennosti výchovnej a rozvíjajúcej funkcie školy s jej vzdelávacou funkciou. V takto formulovanom zameraní môžu a majú nadobudnúť osobitný význam nové výchovné predmety s potenciálom obohatiť a demokratizovať edukačný proces. Interdisciplinárny charakter, ktorý v sebe saturujú, odhaľuje a umožňuje nové dimenzie výchovy v podobe výchovy k mieru, výchovy ľudských práv a práv dieťaťa, environmentálnej výchovy, výchovy k zdraviu.

Vzhľadom na celý rad nepriaznivých zdravotných ukazovateľov populácie postihujúcich stále nižšie vývojové etapy, výrazne sa aktualizuje cieľavedomé uplatnenie "výchovy k zdraviu". Ak vnímame výchovu ako proces kultivácie zložiek osobnosti jednotlivca, ako utváranie optimálnych podmienok pre jeho telesný, duševný a sociálny rozvoj, potom výchova k zdraviu predstavuje jeden z určujúcich determinantov prevencie, prostriedok optimalizácie výkonnosti, morfologickej, funkčnej a psychickej rovnováhy organizmu.

Zdravie chápeme ako bio-psycho-sociálnu kvalitu. Z tohto pohľadu môžeme, v rámci výchovy k zdraviu, vymedziť nasledujúce okruhy:

- aktuálny zdravotný stav populácie a vývojové trendy detí (príčiny problémov a negatívnych ukazovateľov);
- základné znalosti o cieľoch, úlohách, štruktúre, obsahu, formách, metódach primárnej prevencie zdravotných odchýlok;
- základné znalosti o správnej životospráve (rizikové faktory zdravia);
- základné znalosti o hygiene školskej práce a hygiene domáceho prostredia (režim dňa, osobná hygiena, primárne a sekundárne záťaž pôsobiace na žiaka v školskom prostredí i v priebehu domácej prípravy);
- základné poznatky o kvalite a hygiene výživy (zásady racionálnej výživy, pitný režim);
- racionálne využívanie voľného času (zdravotno-hygienická, formatívno-výchovná, sebarealizačná, socializačná, preventívna funkcia voľného času);
- základné znalosti o štruktúre a obsahu pohybových režimov (najvhodnejšie typy pohybových aktivít z hľadiska zdravia, ich štruktúra, objem, intenzita, frekvencia, adaptácia organizmu);
- základné znalosti o primárnej prevencii drogových závislostí (negatívne dôsledky psychotropných látok na zdravie, stratégie, projekty, programy, zásady, požiadavky, trendy v prevencii);
- výchova k ochrane a starostlivosti o prírodu (vzťah človeka a prírody, biologická, ekonomická, sociálna, psychologická determinovanosť ekologických problémov, komplexnosť ochrany prírody);
- efektívna komunikácia a vyjadrovanie;
- asertivita, kritické a pozitívne myslenie;
- socializácia, zapájanie sa a aktívna adaptácia vo vzťahu k spoločnosti, vytváranie schop-

nosti udržiavať vzťahy medzi ľuďmi, modely správania;

- výchova k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu;
- bezpečné správanie, dopravná disciplína, základné poznatky o poskytovaní prvej pomoci.

Uvedené okruhy chápeme ako východisko pre sformulovanie všeobecného cieľa výchovy k zdraviu, ktorým je, okrem primeraných vedomostí a zručností, vytvárania a upevňovania pozitívnych návykov, tiež formovanie pozitívnych postojov a zodpovedného správania k vlastnému zdraviu i k zdraviu iných ako k hodnote, ktorá je nenahraditeľná. V tomto kontexte predstavuje výchova k zdraviu cieľavedomú intervenciu do podoby životného štýlu, ktorá umožňuje orientáciu v súlade s odporúčanými činiteľmi zdravia tak v rovine biologickej, ako i psychickej a sociálnej. Realizácia formulovaných východísk vyžaduje rešpektovanie individuálnych predpokladov, konkrétnych podmienok škôl, zabezpečenie spolupráce s rodinou, pozitívne postoje okolia, ako i primeranú časovú dotáciu. Výchova k zdraviu by teda mala smerovať k plneniu komplexnejších cieľov a úloh, kde okrem príslušných informácií, poznatkov a zručností má rovnocenné postavenie podoba záujmových preferencií, aktuálne postoje a hodnotové kritériá, rešpektovanie potrieb jednotlivca a komunity, ponuka lepších - zdravších alternatív prelnajúcich život školy, ale i rodiny.

Výchova k zdraviu nie je v súčasnej koncepcii edukácie v školách samostatným predmetom. Realizuje sa v rámci tém príslušných vyučovacích predmetov, ktoré sú súčasťou aktuálneho študijného programu napr. prvouka, vlastiveda, prírodoveda, občianska výchova, etická výchova, prírodopis, náboženská výchova, telesná výchova, dejepis. Predpokladá sa jej prelnanie celým procesom edukácie. Účinnosť pôsobenia, kvalita realizácie a spredmetnenia v študijnom programe školy je ale ovplyvňované radom činiteľov.

Zohľadňujúc tézu o prelnaní výchovy k zdraviu celým procesom edukácie, považujeme rozptýlenosť vedomostí a príslušných zručností do viacerých vyučovacích predmetov



J. Balážová: Vo dvore (Polianky) '99

za faktor limitujúci efektívnosť pôsobenia. Takáto rozptýlenosť znižuje formatívnu účinnosť učiteľovej práce, oslabuje informačnú kontinuitu, prerušuje nadväznosť v špirále, a teda i celkovú efektívnosť. Prikláňame sa skôr k myšlienke vytvorenia integrovaného predmetu, ktorý by bol predpokladom vnímania výchovy k zdraviu ako komplexného "ozdravného programu", zasahujúceho celú oblasť výchovy. Výchova k zdraviu ako ozdravný program totiž smeruje k aplikácii radu činiteľov - environmentálne, zdravotné, športové, kultúrno-hygienické, stravovacie, emocionálne, prosociálne, ktoré sú podmienkou optimalizácie podoby životného štýlu a následne zdravia. Sme presvedčení, že dosiahnutie úspechu v tejto aplikácii, najmä v zmysle prevencie, si vyžaduje integrovaný prístup tak, aby sa pôsobenie "všade" nezmenilo na proklamovanie známych právd, kampaňovitost', neprirodzené vsúvanie tém do kontextu príslušného vyučovacieho predmetu. Účinnosť prelnania celým študijným programom školy neumožňuje spoľahlivú spätnú väzbu, znižuje vážnosť v rámci školského kurikula. Dávame preto na zväzanie potrebnosť - perspektívu cieľa-vedomého, kontinuálneho pôsobenia prostredníctvom samostatného vyučovacieho predmetu "výchova k zdraviu" resp. "výchova k zdravému životnému štýlu", "výchova k zdravému spôsobu života".

Úspechy v prevencii nežiaducich ukazovateľov zdravotného stavu sa môžu dosiahnuť len komplexným pôsobením zodpovedných zložiek - legislatíva, zdravotníctvo, poisťovne, masmédiá, rodina, školstvo, občianske združenia, náboženské spoločnosti, miestne samosprávy, mládežnícke organizácie, vplyvné osobnosti atď. V uvedenom kontexte, napriek uvádzanej požiadavke komplexnosti, má z hľadiska kvantity a kvality pôsobenia rastúcu úlohu škola, školské zariadenia, osobitne v etapách mladšieho a staršieho školského veku. Vzhľadom na senzitivitu uvedených etáp v procese psychického, morálneho a sociálneho formovania osobnosti a formatívnu autoritu učiteľa je pôsobenie školy v smere formovania zdravého životného štýlu nenahraditeľné.

Výchova, a v jej rámci výchova k zdraviu, nemôže zaručiť riešenie mnohých aktuálnych problémov, môže ale do tohto vývoja intervenovať, zmierňovať predpokladané negatívne vplyvy a následky, anticipovať nastávajúci vývoj, ponúkať projekty, programy ako "lepšie, prijateľnejšie alternatívy". Môže ovplyvňovať a formovať záujmové preferencie žiakov, osobnostné špecifiká, prekonať problém interiorizácie hodnôt, prispieť k implementácii ideálu do života. Takýto prístup sa zúročí v podobe zastavenia, stabilizovania a následného obratu nepriaznivých trendov v zdravotnom stave detí a mládeže.

Summary. *The author focuses on the need of stressing the importance of healthy life style in school programmes.*

MOTIVÁCIA AKO PREDPOKLAD ÚČASTI ŽIAKOV NA VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ ČINNOSTI V DM

V. Brhelová, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: *Mládež a zmysluplné využívanie voľného času. Možnosti domova mládeže pri riešení tohto problému. Kvalitná a účinná motivácia – predpoklad účasti mládeže vo výchovno-vzdelávacích činnostiach. Zásady účinnej motivácie.*

KLúčové slová: *voľný čas, výchovno-vzdelávacia činnosť, motivácia, domov mládeže, primeranosť a prítlačivosť úloh, pozitívne očakávanie, pozitívne hodnotenie, emočná atmosféra, samostatná práca, dobrovoľná účasť, zážitkové metódy*

Voľný čas a jeho zmysluplné využívanie mládežou je v súčasnosti vážnym spoločenským problémom. Objektívne treba povedať, že naša mládež má na vhodné využívanie voľného času značne obmedzený priestor. Inštitúcií, ktoré by mali tento priestor zaplniť, je poskromne.

Práve domov mládeže má v uvedenej oblasti mimoriadny význam a tiež veľké možnosti pozitívneho ovplyvňovania využívania voľného času ubytovaných žiakov. Mnohí vychovávateľia domovov mládeže negatívne hodnotia aktivitu žiakov vo voľnom čase. Tvrdia, že nech je ponuka výchovno-vzdelávacích činností akokoľvek zaujímavá, nejavia o ňu záujem. Je to skutočne tak? Všeobecne platí, že žiaci naozaj neprejavujú mimoriadnu aktivitu pri zapájaní sa do ponúkanej výchovno-vzdelávacej činnosti (ďalej iba VVČ). V domove mládeže (ďalej iba DM) sú

predovšetkým preto, aby sa pripravili na vyučovanie. Pri podrobnej analýze je však zrejme, že žiakovi ubytovanému v DM zostáva aj po kvalitnej príprave na vyučovanie dostatok voľného času, ktorý mnohokrát využíva spôsobom ohrozujúcim jeho osobnosť. Práve ponúkaná VVČ má svojím obsahom, ale hlavne procesom plniť základný cieľ: nadväzovať na poznatky žiaka získané v škole a ponúkať nové, osobnosť rozvíjajúce poznatky a zručnosti.

Každý vychovávateľ, ktorý si uvedomuje význam kvalitného využívania voľného času žiakmi, dá mi za pravdu, že úloha DM je v tejto oblasti mimoriadne zložitá a náročná. Jednou z rozhodujúcich funkcií, potrebnou na plnenie uvedenej úlohy je schopnosť vychovávateľa motivovať žiaka na účasť vo VVČ. Na základe mojich praktických skúseností a pozorovania práce mnohých vychovávateľiek,

predovšetkým v domove mládeže s prevahou ubytovaných dievčat (v texte svojho príspevku budem používať všeobecné pojmy vychovávateľ a žiak). Kvalitná a účinná motivácia žiaka na účasť na VVČ, okrem iného, predpokladá:

- zadávanie primeraných, prít'azlivých úloh (1.)
- pozitívne očakávanie výkonu žiaka (2.)
- pozitívne hodnotenie (3.)
- emočnú atmosféru (4.)
- podiel samostatnej práce žiaka (5.)
- dobrovoľná účasť žiaka na VVČ (6.)
- prevahu zážitkových metód vo VVČ. (7.)

1. Zadávanie primeraných, prít'azlivých úloh znamená, že prostredníctvom VVČ dostáva žiak, úlohy, ktoré dokáže splniť, ktoré sú pre neho prít'azlivé, nové a zaujímavé. Vhodné je, aby o časti ponuky VVČ mohli rozhodovať žiaci sami. To zvyšuje pravdepodobnosť vyššej motivácie ich účasti na VVČ. Úlohy v rámci VVČ majú byť v čo najväčšej miere otvorené, to znamená, že majú poskytnúť široké možnosti na prejavenie tvorivosti žiaka pri ich plnení. Motivačné je, ak obsah VVČ poznatky žiaka zo školy ešte rozširuje, respektíve mu ponúka úplne nové poznatky. To, samozrejme, predpokladá dôkladné poznanie osobnosti žiaka vychovávateľom, jeho záujmov, túžob, životných cieľov, ale aj rezerv a jeho osobných možností.

Silnou motiváciou pre žiaka je individuálny prístup vychovávateľa. Osvedčujú sa najmä individuálne rozhovory so zameraním na pozorné vypočutie problémov žiakov, ktorých majú neskutočne veľa. Nie je zriedkavosťou, že žiaci sa skôr otvoria s osobnými problémami svojím vychovávateľom ako rodičom. Poznanie vnútorného sveta žiaka dáva vychovávateľovi väčší priestor na to, aby mu ponúkol VVČ, ktorá ho osloví a motivuje na účasť v tejto činnosti, pretože žiak vie rozoznať, či ponúkaná činnosť podporí jeho osobný rozvoj. Potvrdzujú to výsledky autorkinho trojročného prieskumu názorov žiakov, keď na otázku čo im dal pobyt v DM, 87% opýtaných uviedlo, že najviac im DM pomohol tým, že im dal poznatky, ktoré by inak nezískali, že sa stali zodpovednejšími a samostatnejšími, a to najmä zásluhou starostlivosti ich vychovávateľiek.

2. Pozitívne očakávanie výkonu žiaka znamená to, že vo vzťahu k žiakovi má vychovávateľ plne dôverovať schopnostiam žiaka. Je potrebné dávať mu najavo, že **ON TO DOKÁŽE**. Prejav dôvery je silnou motiváciou aj pre "problé-

mového žiaka". Mám opakovanú skúsenosť, že žiak, ktorý bol sústavne kritizovaný a postihovaný za nevhodné správanie, po úspešnom splnení významnej úlohy zrazu pocítil ocenenie okolia a zažil nový pocit – pocit úspechu. Zaznamenala som výraznú zmenu v správaní takéhoto žiaka. Prejav dôvery k nemu a ocenenie okolia ho neskôr motivovalo na ďalšiu účasť vo VVČ. Žiak, ktorý je neustále kritizovaný a vychovávateľ mu dáva najavo nedôveru a očakávanie jeho negatívneho výkonu, spravidla nemá žiadnu motiváciu dokázať, že je iný a, naopak, jeho aktivita sa obyčajne uberať nežiadúcim smerom.

3. Pozitívne hodnotenie súvisí s pozitívnym očakávaním výkonu žiaka. Pochvala a ocenenie aj čiastkového úspechu pôsobí na žiaka výrazne motivačne. Vychovávateľ by nemal šetriť pochvalami, keď to žiak potrebuje. Medzi pozitívne hodnotenie možno zaradiť aj motivačné hodnotenie žiaka. Jednou z foriem pozitívneho hodnotenia je motivačný rozhovor, ktorý vychovávateľ robí spravidla pri hľadaní príčin problémov v jeho správaní, pri študijných problémoch, ale aj pri bežnom koncoročnom hodnotení žiaka. Osvedčený postup je, že vychovávateľ oboznámi žiaka so svojím hodnotením jeho správania, prípadných zmien oproti predchádzajúcemu roku a pod. Žiak sa k tomuto hodnoteniu vyjadří, pričom s ním môže, ale nemusí súhlasiť. Pozitívne je, ak vychovávateľ dosiahne, aby žiak analyzoval svoje silné a slabé stránky. Takéto hodnotenie je už procesom sebahodnotenia žiaka. Moje skúsenosti ukázali, že žiaci vedia viac a pohotovejšie hovoriť o svojich slabých ako o svojich silných stránkach. Vychovávateľ učí žiaka poznávať svoje silné stránky, zároveň ho učí sebaúcte. To je krok k tomu, aby mal úctu aj k druhým ľuďom. Takýto žiak má silnejšiu motiváciu zúčastňovať sa na činnosti vo voľnom čase, pretože jeho úcta k ľuďom ho vedie k snahe podieľať sa na tvorbe kvalitných medziľudských vzťahov a úroveň jeho sebaúcty zasa k rozvoju vlastnej osobnosti. Tieto ciele sa mu prostredníctvom účasti na kvalitnej VVČ môžu splniť. Medzi motivačné hodnotenie patrí aj písomné hodnotenie žiakov 4. ročníkov, ktoré dostanú od vychovávateľa pred ich odchodom z DM. Ide o hodnotenie vývoja osobnosti žiaka za štyri roky pobytu v DM. Zvláštnosťou tohto hodnotenia je, že je predkladané formou osobného listu vychovávateľa žiakovi. S týmto hodnotením mám trojročnú skúsenosť.

Odovzdanie hodnotiacich listov



J. Balážová: Opustený '99

patrí medzi najemotívnejšie zážitky, pretože žiaci si hodnotiace listy preberajú doslova ako "sviatosť", mnohí ich vo svojich neskorších listoch vychovávateľom označujú ako významnú motiváciu pre svoj ďalší život.

Na záver: Pri hodnotení žiaka sa vychovávateľ musí vyvarovať hodnoteniu typu čin žiaka = osobnosť žiaka. Užitočnejšie je, ak pri hodnotení jeho činu analyzuje spolu s ním príčiny tohto činu a ponúkne mu alternatívu, ktorá je v prospech jeho rozvoja.

4. Emočná atmosféra. – Mimoriadne silnou motiváciou účasti na VVČ je pre žiaka ľudskosťou preteplená atmosféra, kde panujú dobré a kvalitné medziľudské vzťahy, kde vo vzťahu k žiakovi prevláda ľudský, láskavý, trpezlivý, tolerantný a zdvorilý prístup vychovávateľa (ale aj všetkých zamestnancov DM), kde sú vypočítané jeho názory a pripomienky, pričom sa s ním počíta ako s partnerom. V takomto prostredí je žiak vo väčšej miere motivovaný aktívne sa zúčastňovať na VVČ.

5. Podiel samostatnej práce žiaka v každej činnosti musí byť podstatne vyšší ako v škole. Žiaka motivuje, ak vychovávateľ u neho zistí, že ovláda určitú špeciálnu zručnosť alebo poznatky a umožní mu, aby to predviedol ostatným žiakom. Prejavená dôvera a pomerne veľká zodpovednosť motivuje žiaka na účasti vo VVČ a zároveň je silnou motiváciou aj pre ostatných žiakov, ktorým je určená. Motivačne pôsobí aj otvorenosť VVČ pre všetkých ubytovaných žiakov. To znamená, že na ponúkanú VVČ ktoréhokoľvek vychovávateľa môže ísť ktorýkoľvek ubytovaný žiak. Osvedčenou motiváciou pre ďalšiu aktivitu žiaka na VVČ, ako aj pre samostatnú prácu v nej, sú "otvorené dvere" pre rodičov ubytovaných žiakov. Akciu organizuje spravidla vychovávateľ 1. ročníka tesne pre ukončením školského roka. Do DM sú pozvaní rodičia alebo iní príbuzní žiaka. Vychovávateľ spolu so žiakmi ukážu rodičom, čo sa ich deti za jeden školský rok v DM naučili. Vlastnoručne im pripraví pohostenie, predvedú kultúrny program, v spoločnej súťaži s rodičmi im ukážu svoje vedomosti, povodia ich po internáte a na záver si spoločne posedia a porozprávajú sa. Toto podujatie je motivačné nielen pre žiakov, ale aj pre vychovávateľov, nakoľko rodičia im zvyčajne prejavia veľké uznanie za výsledok práce s ich deťmi.

6. Dobrovoľná účasť žiaka na VVČ. – Súčasná koncepcia výchovno-vzdelávacej práce DM si v plnej miere vyžaduje uplatňovať princíp dobrovoľnej účasti žiakov vo VVČ. Tento princíp vyžaduje od každého vychovávateľa schopnosť tvorivej motivácie. Častokrát sa stáva, že na ponúknutú kvalitnú VVČ žiaci neprídu. V praxi sa osvedčil postup, že vychovávateľ nečaká na žiakov, ale

ide za nimi priamo do izieb a tam v skupine žiakov začne hovoriť o téme VVČ. Na počudovanie, žiaci sa do témy aktívne zapoja, dokonca prichádzajú ďalší aj z vedľajších izieb, a takto sa nenásilne uplatní kvalitná VVČ. Motivačne pôsobia aj netradičné pútače pozývajúce žiakov na VVČ.

7. Prevaha zážitkových metód vo VVČ je nesmierne dôležitá najmä v oblasti výchovy mimo vyučovania. Všeobecne platný poznatok, že zážitok = citové prežívanie = pevnejší poznatok, tu platí dvojnásobne. Na uplatňovanie zážitkových metód je v DM vytvorený väčší priestor ako v škole (väčší časový priestor, pestrejšia skladba obsahu VVČ, väčšia voľnosť v tvorbe obsahu VVČ, intímnejšia atmosféra, väčšia možnosť individuálneho prístupu atď.).

Medzi osvedčené zážitkové metódy vo VVČ patria:

- brainstorming – vždy pred riešením nových úloh vo výchovnej skupine;
- tvorivé dielne, napr. maľovanie podľa hudby, maľovanie na telo, netradičná práca s textilom, papierom ...
- relaxácia pri ezoterickej hudbe,
- netradičné športy,
- tréning proti stresu,
- debaty o hodnotách – psychohry,
- dramatizácia + nácviky kultúrnych programov,
- večer s príbehmi zo života,
- vianočné a veľkonočné súťaže,
- vedomostné súťaže,
- celodomové podujatia (privítanie žiakov 1. ročníkov, rozlúčka so žiakmi 4. ročníkov,
- varenie, pečenie,
- návšteva opery, divadla a pod.

Viem, že podmienky na realizáciu kvalitnej VVČ sú v každom DM iné. Záleží to od toho, či sú v DM prevažne dievčatá alebo chlapci, od počtu a druhu škôl, z ktorých sú žiaci v DM ubytovaní, od regiónu, v ktorom je DM umiestnený, od štýlu riadiacej práce DM, od skladby vychovávateľov, od úrovne ich ďalšieho vzdelávania... Som však presvedčená, že všade je nesmierne dôležitá práve schopnosť motivovať žiakov na ich účasť vo VVČ. Táto úroveň záleží predovšetkým od vychovávateľov. Moja skúsenosť z práce mnohých DM na Slovensku je taká, že tam, kde vychovávateľ vie žiaka motivovať, je kvalitná VVČ a žiaci sú ochotnejší zúčastňovať sa na nej. Všetkým vychovávateľom, ktorí tvrdia, že žiaci nemajú o nič záujem, odporúčam, aby v prvom rade prehodnotili svoj prístup k problému a kriticky analyzovali úroveň svojej motivácie žiakov. S najväčšou pravdepodobnosťou sa mnohí dopracujú k poznaniu, že chyba nie je v žiakoch. Čo s tým urobia, záleží od nich. Ja im želim veľa odvahy na zmenu štýlu svojej práce.

Summary: The author focusses on problems of observation in a hall of residence. She points out aims of observation, its influence and presents some observational methods.

CESTA DO EURÓPY

**Martin Žilínek: EURÓPSKA DIMENZIA V MORÁLNEJ KULTIVÁCIÍ OSOBNOSTI.
Bratislava : Univerzita Komenského, 1999.**

I. Podmanický, Metodické centrum Bratislava

*“E tenui casa saepe vir magnus exit”.
Aj z jednoduchého domu často vychádza veľký muž
Seneca ml.*

V poslednom období sme v európskych zemepisných šírkach svedkami snažení mnohých filozofov, pedagógov, psychológov či politológov objaviť a pochopiť mnohorozmernosť európskeho občana s jeho tradíciami, špecifikami i odlišnosťami. Pochopenie tejto jednoty v mnohorakosti má za cieľ sústrediť pozornosť na prípravu nastávajúcej generácie pre život v zjednotenej Európe. Uvedomenie si rôznorodých možností vzájomného kultúrno-etického obdarovania a spolupráce medzi jednotlivými národmi, národnosťami či inými komunitami je predpokladom ich identifikácie s európskym občianstvom.

Je sympatické, že z tejto novej “historickej skutočnosti” vychádza aj posledná monografia vysokoškolského pedagóga doc. PhDr. PaedDr. Martina Žilínka, CSc., s názvom **Európska dimenzia v morálnej kultivácii osobnosti**. Autor tu nadväzuje na predchádzajúcu publikáciu **Étos a utváranie mravnej identity**, ale zároveň rozširuje pohľad o problematiku identity osobnosti v eticko-pedagogickej pozícii európskeho integračného procesu. Vychádza pritom z potrieb súčasnej reality ako “*uvádzanie do života ideí európskej jednoty, európskej identity, európskeho občianstva, európskej výchovy*” (s.111).

Autor si plne uvedomuje špecifiká i danosti hodnotového vzorca európskej kultúry, preto základnú metodologickú paradigmu práce vníma v integrite teoretického poznania vo filozoficko-etickej, kulturologickej, pedagogicko-antropologickej, pedagogicko-etickej a pedagogicko-psychologickej rovine.

Kniha je v anglickej a slovenskej mutácii. Jej štruktúru tvoria tri logicky na seba nadväzujúce časti.

V prvej časti práce s názvom **Európsky kultúrno-duchovný a morálny kontext výchovy** nedominuje len charakteristika Európy ako multikultúrneho hodnotového dedičstva, ale aj hľadanie kauzálnych súvislostí medzi kultúrou a mravnosťou, medzi humanistickými ideálmi výchovy a eticko-edukatívnym rozmerom ľudských práv. Autor rešpektuje rôznorodosť pohľadov na Európu a jeho záujem sa orientuje na realizáciu prípravy “jej” mládeže na spoločnú budúcnosť. Oceňujem, že pri hľadaní jednotlivých vedeckých paradigiem sa neuzatvára do “morálneho kliše”, nepripisuje im absolútnu platnosť a ostáva voči novým pohľadom otvorený.

Axiologizácia a kreativizácia mravnej identity osobnosti je obsahom druhej časti publikácie. V nej rozvíja problematiku humanistických mravných hodnôt, etickej evolúcie a utvárania mravnej identity osobnosti v európskom kultúrno-duchovnom kontexte. V tomto

zmysle sa autor zameriava na relevantné súčasti procesu aj pri koncipovaní obsahovo štrukturálnych zreteľov utvárania mravnej identity osobnosti. Dôležitú úlohu zohráva jeho vnímanie človeka: “*Každý človek ako príslušník ľudstva si zasluhuje vážnosť, úctu a česť.*” (s.153) Každý človek má nielen svoju autentickosť, ale aj dôstojnosť. Preto aj správanie medzi jednotlivými etnikami v Európe by malo mať vyšší kvalitatívny stupeň, aby spomenuté atribúty podporovalo a rozvíjalo. Medzi hodnotu ovplyvňujúcu takéto správanie, prijateľnú aj v kontexte európskeho života, zaraďuje autor prosociálnosť.

Tretia časť práce s názvom **Základné komponenty európskej výchovy** rozpracúva určujúce etické komponenty výchovy európskeho občana. Z edukatívnej pozície je v tejto časti zaujímavé a cenné rozpracovanie nosných pilierov európskej dimenzie, ako nacionálnosť, transnacionálnosť, multikultúralnosť či globálnosť. Zmyslom definície týchto “pilierov” nie je vyvodzovanie širokých, nič nehovoriacich zovšeobecnení, ale hľadanie ich kauzálného vzťahu k mravnému zreniu človeka. Ten je chápaný ako “*bytosť svojou podstatou mravná, kde požiadavka mravnosti je bytostnou požiadavkou*” (s.137). Požiadavka mravnosti sa nemení ani vo vzťahu k okolitému svetu, lebo človek tu vždy vystupuje so svojimi prirodzenými právami a osobitými väzbami k národnému, interkultúrnemu i svetovému spoločenstvu.

Výsledkom autorovho hľadania je model Európana ako integrovanej osobnosti spájajúcej kultúrnosť s pluralizmom, ochotnej dobrovoľne rešpektovať spoločné normy a hodnoty.

V závere práce sú rozpracované spoločné paradigmy európskeho správania so zvýraznením ich etickej dimenzie. Je cenné, že autor si uvedomuje aj určité riziká multikultúralnej výchovy, preto upozorňuje: “*Človek pri utváraní svojho európskeho či globálneho modelu nemôže stratiť svoju ľudskú, občiansku, duchovno-kultúrnu identitu*” (s.193).

Kniha je určená nielen odborníkom, ale každému, kto sa zaujíma o budúcnosť zjednotenej Európy. Zvoleným obsahom, svojím jazykom, spôsobom výkladu môže byť prítlačivá aj pre laickú verejnosť. Veľmi pozitívne možno hodnotiť, že autor sa so svojím vnímaním problematiky neuzatvára do seba a rešpektuje princíp otvorenosti voči iným prístupom a novým poznatkom.

O mladých

Mnohým chýba
idea,
ale majú videá.

J. Bily

DO KNIŽNICE UČITEĽOV FILOZOFIE

Ján Šlosiar: PROLEGOMENA FILOZOFIE. B. Bystrica : Metodické centrum, 1999.

K. Kováč, Stredná zdravotnícka škola B. Bystrica

Publikáciu *Prolegomena filozofie* autor štrukturuje do šiestich kapitol, ktorým predchádza úvod. Každá kapitola sa delí na ďalšie časti, v závere ktorých sa nachádza zoznam použitej literatúry, ktorý môže poslúžiť čitateľovi ako východisko pre ďalšie štúdium.

V úvode tejto práce Ján Šlosiar zoznamuje čitateľa so svojím zámerom, ktorým nie je predkladať mu hotové definície ani všeobecne platné metódy na riešenie konkrétnych filozofických problémov, ale - ako tomu napovedá samotný názov knihy - len sprostredkovať akýsi "prvý dotyk s filozofiou" (s.5). Tá je svojou povahou mnohokrát antinomická, preto daná práca chce v podobe určitého úvodu pomôcť čitateľovi vyvarovať sa dogmatickosti a názorovej intolerancii.

V prvej kapitole s názvom "*Filozofia, jej podstata a zmysel*" sa autor snaží filozofiu zbaviť pút, ktoré ju viažu len k akademickej pôde. Filozofiu autor chápe podobne ako J. P. Sartre existencializmus, t. j. ako humanizmus, pretože fundamentom filozofie sú otázky, ktoré sa osobnostne "dotýkajú každého človeka" (s.6). V prvej časti tejto kapitoly vychádza Ján Šlosiar z predpokladu, že akýmsi prvým impulzom k filozofii je známe Descartovo "dubito", t. j. pochybovanie a údiv, ktoré predchádzajú skúsenosti s okolitým svetom. V ďalšej časti autor naznačuje názorovú mnohoznačnosť filozofie a poukazuje na fakt rôznorodosti predstáv, názorov "na úlohu filozofie ako istej špecifickej duchovnej formy života človeka" (s.7). Autor to demonštruje aj stručným výberom konkrétnych predstaviteľov z dejín filozofie, počnúc Platónom, sv. Augustínom a končiac K. O. Apelom. Tretia časť je stručným prehľadom hlavných filozofických disciplín, medzi ktoré autor zaraďuje ontológiu, gnozeológiu, filozofickú antropológiu a sociálnu filozofiu. Tieto disciplíny formujú tematické zameranie ďalších kapitol.

Druhá kapitola s názvom "*Bytie a jeho filozofický výklad*" je venovaná problematike bytia, t. j. ontológii. Čitateľ sa tu môže zoznámiť s etymológiou tohto slova a základným terminologickým aparátom k danej oblasti filozofie (napr. substancia, determinizmus, fatalizmus a ďalšie). V tretej časti tejto kapitoly je načrtnutý v krátkosti problém mnohoznačnej interpretácie ontologických kategórií v histórii filozofie (priestoru, času a pohybu). Posledná časť tejto kapitoly je vlastne priblížením základných myšlienok neorealizmu prostredníctvom koncepcií S. Alexandra, A. N. Whiteheada a N. Hartmana.

Problematika poznania je hlavnou témou v poradí tretej kapitoly s názvom "*Gnozeológia – teória poznania*".

V prvej časti sú porovnané základné charakteristiky empirizmu a racionalizmu, ktoré sú prezentované konkrétnymi koncepciami z dejín filozofie, a v druhej časti sa autor zaoberá teóriami pravdy (koherečnou a konsenzuálnou).

V nasledujúcej kapitole s názvom "*Problém človeka vo filozofii*" sa môžeme stretnúť s obrazom človeka, ktorý si neustále kladie otázky dotýkajúce sa jeho podstaty, miesta a úlohy vo svete, ako aj zmyslu jeho života. Okrem toho nám Ján Šlosiar približuje rôzne názorové pohľady zviazané s týmito problémami. Sú tu spomínané dve základné koncepcie, resp. obrazy človeka, t. j. človek ako "animal rationale" (živočích rozumný) a "imago Dei" (obraz Boží), ktoré sa prelínajú celými dejinami filozofie. Záver tejto kapitoly je venovaný racionalistickým, empirickým a iracionalistickým modelom človeka vo filozofickej antropológii. "*Sociálny charakter ľudského života*" je témou a názvom predposlednej kapitoly. V jej prvej časti sa zaoberá povahou, statusom a predmetom sociálnej filozofie a jej miestom medzi sociálnymi vedami, pričom v druhej časti nás autor zoznamuje s dominantnými myšlienkami v sociálnej filozofii v rôznych filozofických školách 19. a 20. storočia.

Záverečná kapitola s názvom "*Úvod do súčasnej filozofie*" aj akousi stručnou exkurziou do dejín súčasnej filozofie s dominantnými prúdmi načrtnutými v šiestich častiach (filozofia scientizmu a života, voluntarizmu, filozofia existencie a existencializmu, pragmatizmu, postmoderny a náboženská filozofia).

Predpokladáme, že práca *Prolegomena filozofie* naplní autorom vymedzený cieľ a môže byť užitočnou doplnujúcou pomôckou pre mnohých čitateľov, ktorí sa po prvýkrát stretávajú s filozofiou, alebo cestu k nej zatiaľ ešte len hľadajú. Medzi učiteľmi občianskej náuky (filozofie) na stredných školách by si tento titul mohol nájsť svoje miesto medzi podobnými úvodmi zaraďovanými do sekundárnej literatúry vhodnej na výučbu filozofie.

Vedecký pracovník

Vedel dať mat sokom
po dôkladnej príprave.
Skryl sa pred pokrokom
vo výskumnom ústave.

J. Bily

AKO INAK, LEPŠIE, EURÓPSKY..

A. Tomengová, Metodické centrum Banská Bystrica

Vo februári tohto roku som bola účastníčkou medzinárodného seminára, ktorého cieľom bolo ukázať praktické možnosti implementácie európskej dimenzie vo vzdelávaní prostredníctvom školských projektov. Seminár bol podporovaný programom SOKRATES – kapitola COMENIUS.

V Európe je program SOKRATES realizovaný od roku 1995, takže krajiny ako Holandsko, Belgicko a Nemecko majú veľa skúseností s tvorbou a realizáciou medzinárodných projektov, ktoré podporujú spoluprácu medzi školami, rozširujú vedomosti o kultúre a jazyku krajiny prostredníctvom partnerstva medzi školami.

Slovenská republika sa v roku 1998 stala členom programu SOKRATES, takže sme vlastne na začiatku spolupráce so školami v Európe, aj keď je chvályhodné, že už niekoľko slovenských škôl je v projekte zapojených.

Na seminári v Belgickom Leuvene sa zišli účastníci z 11 krajín Európy v kombinácii členovia EU a kandidáti. Päť dní s denným 14 hodinovým programom bolo naplnených intenzívnou prácou a rôznorodými aktivitami. Oficiálny program obsahoval tréningy tvorby školských projektov, rolové hry, aktivity v rámci akčného výskumu formou skupinovej práce a iné. Kľúčovým bodom semináru boli prezentácie úspešných medzinárodných projektov.

Prezentované projekty skutočne zaujali, napr.: “Viete, aký bol život v 60-ych rokoch v porovnaní s dneškom?”

Túto otázku riešili študenti zo štyroch krajín (Fínsko, Nemecko, Taliansko, Belgicko) narodení v 80-tych rokoch. Obsiahli široké spektrum oblastí - životný štýl, voľný čas, rodina, literárna a hudobná tvorba, film, divadlo, ale aj ekonomika, sociálne problémy, stavby, ochrana životného prostredia, úroveň vedy a techniky atď.

Práca v malých skupinách, v rôznych predmetoch, na spoločnej téme, v ohraničenom čase. Prezentácia výsledkov v jednom komunikačnom jazyku (nie materinskom) prostredníctvom multimédií a pomocou moderných informačno-komunikačných technológií (ICT). Potom

porovnávanie, analýzy. To všetko je školský projekt. Je to iný spôsob práce a učenia, určite motivujúci a obohacujúci všetky zúčastnené strany. Podobne aj práca na spoločnom technickom projekte malej domácej vodnej elektrárne. Po úvodnej teoretickej príprave, obsahujúcej napr. aj úvodné zoznamovanie študentov, škôl, krajín, profilov absolventa – samozrejme cez multimédiá a ICT, potom spoločné stretnutie a práca na produkte. Okrem práce kultúrne a športové aktivity.

A opäť sú tu motivujúce a zmysluplné činnosti a cudzí jazyk v komunikačnej praxi.

Spoločné pre všetky školské projekty bolo búranie hraníc jednotlivých predmetov, kreativita, práca v malých skupinách, vysoká autonómnosť, vnútorná aj vonkajšia motivácia študentov, partnerské poradenstvo zo strany učiteľa, ale aj limitovaný čas, termín, rámcové plány. Samozrejme, boli to projekty s internacionálnym kontextom a konkrétnymi výsledkami (produkt, správa, sociálna aktivita, medzinárodná výmena atď.).

V prezentáciách sa objavili aj niektoré problémy súvisiace s realizáciou projektov: detailné a príliš preplnené osnovy, málo voľného času, nízka motivácia učiteľov, témy nekompatibilné s osnovami.

U nás by sa možno ešte vyskytli problémy aj s úrovňou ovládania cudzieho jazyka, nedostatočnou technickou vybavenosťou škôl, nedostatkom financií a pod.

Na záver by som chcela dodať, že tieto a možno i ďalšie problémy nemusia byť dôvodom neaktivity. Všetko závisí len od našej ochoty “popracovať” na učebných osnovách, zbaviť ich nepotrebného balastu, vytvoriť priestor pre zmysluplné a zaujímavé aktivity pre žiakov, ktorými získajú vedomosti a zručnosti potrebné pre život. To všetko s finančnou podporou vzdelávacích nadácií a pomocou dobre spracovaného projektu. Na realizáciu zmeny kdekoľvek treba zosúladiť podporu a tlak. Skúsme sa zamyslieť, kde získať zdroje a podporu a kde pritlačiť...

TEMATICKÁ KONFERENCIA - STRATEGICKÝ MANAŽMENT A KVALITA ŠKOLY

H. Harkabusová, Bilingválne gymnázium Sučany

Pod odbornou garanciou Dr. Roberta Daviesa, riaditeľa Pedagogického inštitútu vo Viedni, a Dr. Miroslava Valicu, riaditeľa MC Banská Bystrica, sa v dňoch 9. - 10. júna 2000 uskutočnila v Domove mládeže Turčianske Teplice tematická konferencia pod názvom “Strategický manažment a kvalita školy”.

Organizátori konferencie si stanovili tieto ciele:

1. Prezentovať výstupné projekty zo vzdelávania multiplikačnej skupiny:

- Základná škola:* Ako štartovať procesy autoevalvácie na ZŠ
- Gymnázium:* Škola kritickým okom žiaka
- SOŠ a SOU:* Integrované vyučovanie na strednej škole
- Domov mládeže:* Uplatňovanie THV vo výchove mimo vyučovania

e) *Metodické centrum*: Program strategického rozvoja MC Banská Bystrica na roky 1999 - 2005

2. **Ponúknuť pedagogickým pracovníkom pohľad ako strategicky riadiť procesy výchovy a vzdelávania na základných a stredných školách**

3. **Prezentovať možné prístupy k meraniu kvality školy**

4. **Ponúknuť priestor na odbornú diskusiu vedúcich pedagogických pracovníkov**

Konferencie sa zúčastnilo 112 pedagogických pracovníkov zo všetkých typov základných a stredných škôl. Prvý deň bol venovaný úvodným slovám vedúcich projektových tímov k prezentovaným projektom. Vystúpili aj odborní garanti konferencie - Dr. Robert Davies, rovnako aj PhDr. Miroslav Valica. Dva roky vzdelávania 22 vybraných vedúcich pedagogických pracovníkov striedavo vo Viedni a Turčianskych Tepliciach zhodnotil organizačný garant štúdia Štefan Harkabus.

V popoludňajšom čase odzneli 60-minútové prezentácie jednotlivých projektov, v ktorých vystúpilo všetkých 22 účastníkov vzdelávania.

Večerná recepcia poriadaná riaditeľom MC B. Bystrica a riaditeľkou DM Turčianske Teplice PhDr. Vierou Brhelovou utvorila dobrý štart pre odborné diskusie, pole-

miky a pre výmenu skúseností všetkých zúčastnených.

Druhý deň konferencie bol venovaný práci v sekciách podľa jednotlivých typov škôl a školských zariadení. Odborné debaty vhodne doplnil pobytom v jednotlivých sekciách Dr. Robert Davies. Poskytol nielen odborné stanoviská, možné zdroje inšpirácie, ale aj cennú spätnú väzbu diskutujúcim.

Na záverečnom stretnutí všetkých účastníkov v posledný deň bola zosnímaná spätná väzba, ktorá potvrdila splnenie cieľov konferencie. Dr. Robert Davies v záverečnom poďakovaní ocenil profesionálny prístup organizátorov i účastníkov v príprave, realizácii a hodnotení konferencie.

Riaditeľ MC Banská Bystrica vyhlásil založenie tradície udeľovania "CENY Dr. ANDREASA STANZLA". (Dr. Andreas Stanzel, ktorý spolu s Dr. R. Daviesom lektoroval celý 2-ročný vzdelávací kurz "Strategický manažment a riadenie školy", v máji 1999 nečakane zomrel.) Táto cena bude grémiom MC Banská Bystrica každoročne udeľovaná víťazom súťaže "Najlepší projekt v podmienkach základnej a strednej školy".

Na záver konferencie sa konal spoločný obed všetkých účastníkov, ktorí si zaželeli úspešnú ukončenie školského roku a príjemné chvíle oddychu v čase dovolenky.

PREDSTAVUJEME

JARMILA BALÁŽOVÁ

V. Kučinská, Metodické centrum Prešov

Jarmila Balážová je učiteľkou ZUŠ vo výtvarnom odbore v Gelnici. Do tajov kresby, maľby, grafiky, modelovania a iných techník každý rok zasväčuje 90 až 100 žiakov vo vekovom rozpätí 5 až 18 rokov. Žiaci sa zúčastňujú na rôznych súťažiach a o ich kvalite svedčia ocenenia z Indie, Poľska, Nemecka, Portugalska.

Mgr. Jarmila Balážová je aj sama výtvarne činná. Zúčastnila sa na niekoľkých výstavách výtvarníkov amatérov hnileckého regiónu. Viaceré samostatné výstavy mala v priestoroch ZUŠ. Pod názvom "Obraz – mlčiaca báseň" a "Maľované všeličo" predstavila svoju tvorbu spolu so svojimi žiakmi z 2. stupňa.

V jej výtvarných prácach cítiť chápanie umenia ako súčasť bežného života, ale aj citlivé chápanie okolitého sveta vyjadrené svojimi predstavami a vlastnými výtvarnými aktivitami. Nesmierne jednoduché a zároveň vyjadru-

júce vnútorné bohatstvo sú jej výtvarné práce. Čím dôkladnejšie si ich pozeráme, tým viac nám prezradia autorkinu citlivú dušu, emocionálne myslenie, či psychické vlastnosti.



J. Balážová: Farebný vietor II '99

Zážitky z prírody svojším výtvarným zhodnotením pretvára v olejoch, no blízka je jej aj kresba a grafika. Jej tvorba je všestranná, od zátišia, krajiny, voľné kompozície až po portréty, návrhy šiat či drobnú keramickú prácu.

Lahkosť jej interpretácie vidného sveta a jeho porovnanie s iným výtvarným vyjadrením v prácach jej dcéry Ivany, ktorú tiež inšpirovala k samostatnej výtvarnej činnosti, vyvoláva v nás nádherný zážitok.

Učiteľ, ktorý je skutočne dobrým, výtvarne citlivým pedagógom, schopným tvorivo spracovať podnety okolitého života, krásnej prírody a umenia, je vzácnosťou pre rodinu, školu, okolie, spoločnosť.

A Jarmila Balážová takou je.