

# OSOBNOSTNÉ VLASTNOSTI PRIJÍMANÉ A ODMIETANÉ STREDOŠKOLÁKMI

Monika Ružíková, Pedagogicko-psychologická poradňa pre stredné školy Košice

**Anotácia:** *Osobnostné vlastnosti preferované a odmietané stredoškolákmi u rovesníkov a dospelých*

**Kľúčové slová:** *adolescent, sociálne poznávanie, preferované osobnostné vlastnosti*

**Adolescencia** – obdobie medzi 15.-20. rokom je časom, keď jedinec dozrieva v ľudskú bytosť, pripravuje sa alebo končí svoju prípravu na povolanie. Zarádzuje sa spoločensky medzi dospelých ako ich rovnocenný partner. Hľadanie a nachádzanie miesta v živote býva spojené s kladením otázok o hodnote seba samého, o vlastných silách, možnostiach i nedostatkoch. Pre stredoškoláka je rovnako dôležité aj nadväzovanie sociálnych vzťahov, spoznávanie veľa nových ľudí.

Všetci, ktorí pracujú vo výchove si občas kladú otázku: Kam to spejeme? Podnetom býva často nespokojnosť so životom mladých ľudí a obava morálneho úpadku spoločnosti, strach, že neskúsený mladý človek vo víre meniaceho sa svete zabľúdi. Sú tieto obavy opodstatnené? Aké hodnoty vyznávajú mladí ľudia v súčasnosti? Mňa zaujala otázka: Ktoré osobnostné vlastnosti sú pre mladých ľudí prítlačivé a ktoré odmietajú? Hľadajúc odpoveď na ňu, uskutočnila som malý empirický prieskum na 4 stredných školách v Košickom kraji.

**Do vzorky** bolo zaradených 47 dievčat a 42 chlapcov z gymnázia, strednej priemyselnej školy stavebnej, obchodnej akadémie a strednej potravinárskej školy. Prvákov bolo 29, druhákov 21 a štvrtákov 42.

**Metodika výskumu:** Študentom boli položené štyri otázky, na ktoré mohli voľne odpovedať:

1. Ktoré osobnostné vlastnosti si ceníte u rovesníkov?
2. Ktoré osobnostné vlastnosti odsudzujete u rovesníkov?
3. Ktoré osobnostné vlastnosti si ceníte u dospelých?
4. Ktoré osobnostné vlastnosti odsudzujete u dospelých?

## Spracovanie výsledkov

Všetky odpovede sme spracovali podľa frekvencie, pohlavia a ročníka respondentov. Kvalitatívne sme hľadali synonymá (podstatné mená rovnakého alebo podobného významu). Možnosť voľných odpovedí vždy znamená veľkú rozmanitosť výrazových prostriedkov. V tomto prípade sme nechávali priestor na voľné vyjadrenie probantov. Zvolené výrazy dokresľujú názory stredoškolákov v živej a prirodzenej forme. Niektoré sú významovo veľmi blízke – faloš, klamstvo, neúprimnosť – otvorenosť, úprimnosť, pravdivosť, preto ich vieme ľahko dať do rovnakej kategórie.

## Pracovné hypotézy:

1. *Je rozdiel v preferovaných aj odmietaných osobnostných vlastnostiach medzi chlapcami a dievčatami?*

2. *Menia sa preferované a odmietané vlastnosti v závislosti od ročníka na strednej škole?*

## Výsledky

- *Ktoré osobnostné vlastnosti študenti preferujú u svojich rovesníkov?*

Panuje veľmi veľká zhoda v tom, čo mladí ľudia obdivujú u rovesníkov. Z 92 možností suverénne 63 respondenti preferujú vlastnosti v nasledujúcom poradí:

1. úprimnosť, k nej sa pridružuje čestnosť a pravdivosť,
  2. humor,
  3. pomoc,
  4. kamarátstvo.
- *Čo na rovesníkoch odmietajú:*
    1. faloš a klamstvo,
    2. drzosť, hrubosť, arogancia,
    3. namyslenosť,
    4. ohováranie,
    5. drogy, fajčenie, pitie.
  - *Ako posudzujú študenti dospelých?*

*U dospelých uznávajú:*

1. úprimnosť,
2. láskavosť,
3. pomoc,
4. pochopenie.

*Vlastnosti, ktoré odmietajú u dospelých:*

1. nedôvera k mladým,
2. faloš,
3. drzosť,
4. povýšenectvo.

Pri porovnávaní odpovedí chlapcov a dievčat sme zistili, že niet rozdielu v ich hodnotení. Rovnaké vlastnosti sa umiestnili na prvých miestach u chlapcov aj dievčat, t. j.:

- |                              |                        |
|------------------------------|------------------------|
| • <i>chlapci preferujú:</i>  | • <i>odmietajú:</i>    |
| úprimnosť                    | faloš                  |
| kamarátstvo                  | aroganciu              |
| humor                        | fajčenie, pitie, drogy |
| • <i>dievčatá preferujú:</i> | • <i>odmietajú:</i>    |
| úprimnosť                    | klamstvo               |
| otvorenosť                   | faloš                  |
| pomoc                        | arogancia              |
| kamarátstvo                  | namyslenosť            |
|                              | neúprimnosť            |

Keď sme porovnávali odpovede z 1. a 2. ročníkov

so 4. ročníkom prišli sme k záverom, že názory študentov sa v priebehu štúdia na strednej škole menia veľmi málo.

**Záver:** Predložený príspevok môže byť považovaný za pilotnú štúdiu o tom, ktoré osobnostné vlastnosti na iných ľuďoch si súčasný stredoškolaák všíma, ktoré vlastnosti sú pre neho dôležité v pozitívnom aj negatívnom smere. Zo sociálnej psychológie vieme, že spoznávanie sa ľudí navzájom je základnou otázkou, ktorú si v sociálnom kontakte kladieme. Sociálna kognícia znamená, že o iných ľuďoch si vytvárame určité predstavy, dojmy, ktoré úzko súvisia s našim vlastným správaním. Človeku prisudzujeme psychologické charakteristiky, kontext, úmysly, na základe istých zmyslových podnetov.

Svoj prieskum považujem za sondu, odhaľujúcu, ktoré osobnostné vlastnosti sa podieľajú na vytváraní ústredného dojmu, ktorý je základom tvorby súkromnej teórie osobnosti. V zhode s Křivohlavým (1997) môžeme konštatovať, že na poznávanie iných ľudí je aj u adolescentov sociálna dimenzia najdôležitejšia. Zahŕňa v sebe hodnotenie v škále dobrý – zlý. Je to hodnotenie a očakávanie správania sa iného človeka voči mne samotnému.

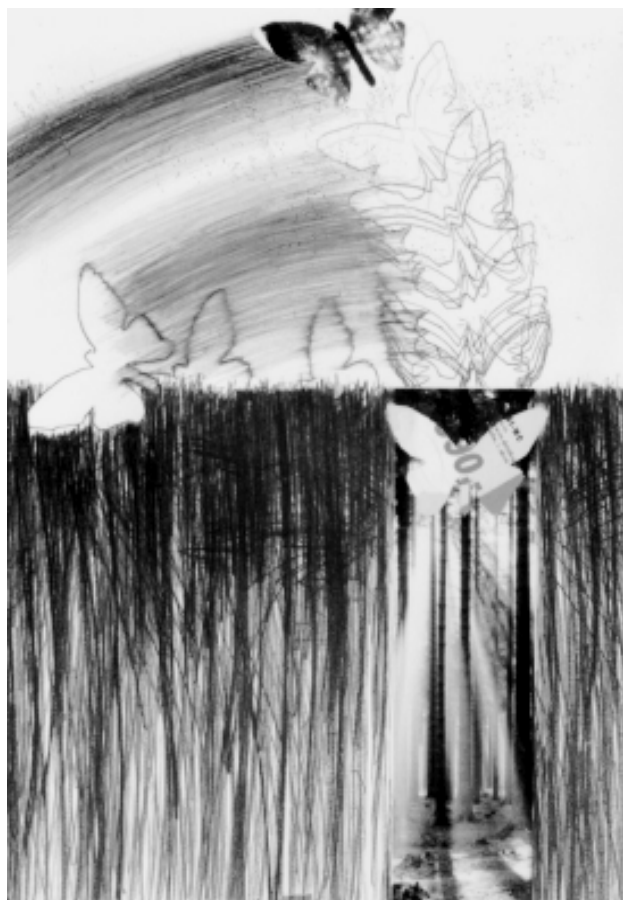
Centrálnym motívom, niťou je úprimnosť, otvorenosť, česťnosť a kamarátstvo. To, čo mladí ľudia odsudzujú, je klamstvo, faloš, drzosť, fajčenie, drogy.

Môžeme konštatovať, že žiaci, výskumnej vzorky tvorili homogénnu skupinu. Nenachádzali sme rozdiely medzi chlapcami a dievčatami. Zdá sa, že žiaci na strednej škole už svoje názory na osobnostné vlastnosti v priebehu štúdia nemenia.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- ŘÍČAN J.: *Cesta životem*. Romanca, 1989.  
 LANGMEIER J. – KREJČÍŘOVÁ D.: *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998.  
 KŘIVOHLAVÝ J.: *Ja a ty*. Praha : Avicenum, 1977.

Teším sa, že mladí ľudia na začiatku tretieho tisícročia, v súčasnom dravom svete uznávajú a pokladajú za dôležité tie ľudské vlastnosti, ktoré sme poznali my starší, alebo sa o nich dozvedáme aj z antickej literatúry a sprevádzajú ľudstvo celou jeho históriou.



M. Hřčka: Únik (z cyklu Otázky Hroboňovi).  
 Kombinovaná technika, 1995

**Summary:** The author presents results of her research aimed at those personal characteristics of their peers and adults that are valued or rejected by them.

## HODNOTENIE, SEBAHODNOTENIE, AUTOEVALVÁCIA V ŠKOLÁCH

Marcela Chmelíková, Štátna školská inšpekcia – ŠIC Banská Bystrica

**Anotácia:** Hodnotenie a sebahodnotenie ako prípravný proces pre autoevalváciu. Problematika autoevalvácie škôl - výber zdrojov informácií, etapy, zásady v procese autoevalvácie. Súčasnosť a budúcnosť autoevalvácie.

**Kľúčové slová:** kvalita školy, efektivita, testy, dotazníky, zdroje informácií, analýza, hodnotenie, sebahodnotenie, autoevalvácia

„Rozvoj školy má byť postavený na prístupe k učiteľom ako expertom a profesionálom. Na to sú nevyhnutné programy ich ďalšieho vzdelávania, ktoré im umožnia, aby sa zdokonaľovali, pracovali v tímoch a oboznamovali sa s novými formami autonómie. Cieľom je usilovať sa o vytvorenie kladne pôsobiacej klímy, v ktorej sa ľudia necítia byť ohrození a ktorá prirodzenou cestou vedie k autoevalvácii. Školy sa tak stávajú učiacimi sa organizáciami, ktoré sú schopné trvale zlepšovať

svoje pracovné výsledky.“ (Z dokumentu OECD)

Aby sme mohli niečo hodnotiť, potrebujeme vedieť, **čo chceme hodnotením dosiahnuť. Hodnotenie sa vzťahuje najmä na cieľ a prostriedky, za pomoci ktorých sa má cieľ splniť.**

Pri analyzovaní práce školy a jej výsledkov je možné využiť metódy, ktoré sú v pedagogickej praxi známe, napr.: ana-

lýza základných dokumentov školy, vedenie dokumentácie školy, vedenie záznamov o výsledkoch vyučovania, didaktické testy, diagnostické metódy, pozorovanie vyučovania, sociometricko-ratingové metódy, tvorivé dielne (workshopy), ankety, dotazníky, rozhovory, brainstorming, metóda mapovania mysle, situačné metódy, inscenačné metódy, experimentálne metódy.

Do popredia sa však stále viac dostáva otázka **sebahodnotenia** ako súčasť humanizácie v pôsobení na žiaka a jeho prípravy pre život. Sebahodnotenie, či už ako významný princíp humanistickej pedagogiky C. R. Rogersa, alebo jeden zo základných princípov humanizácie v školách u M. Zelinu, B. Kosovej a ďalších, sa ale vo väčšine škôl veľmi málo realizuje. Ojedinele sa s ním stretávame pri sledovaní výchovno-vzdelávacieho procesu priamo na vyučovacích hodinách u žiakov a ešte menej u učiteľov. A pritom práve sebahodnotenie odкрýva rezervy v každom z nás a posúva nás dopredu. Mnohí problematike sebahodnotenia ešte stále neprikladajú veľkú dôležitosť. Myslím si, že je to z dôvodu malej informovanosti.

V oblasti sebahodnotenia, teda hodnotenia všetkých aktivít, ktoré sa týkajú vlastnej práce (škola, učiteľia, organizácia, rôzne iné subjekty), jej plánovania, realizácie, ale aj výsledkov sa stretávame s pojmom **autoevalvácia**. Táto poskytuje informácie o dosiahnutých výsledkoch, hodnotí predovšetkým minulosť a aktuálny stav, ukazuje zároveň aj možnosti ďalšieho vývoja v budúcnosti.

Je dôležité uvedomiť si, že sebahodnotenie a autoevalvácia nie sú rovnocenné procesy. Pod **sebahodnotením** chápeme neplánované, necielené, často aj náhodné hodnotenie každodennej práce, ktoré robí každý jedinec **bez dlhobnejšej prípravy**. Toto hodnotenie býva podmienené jednotlivými dojmami, mienkami, základom sú individuálne náhodné skúsenosti. Nemá jasné hodnotiace kritériá, teda býva veľmi subjektívne. Keď otváram túto problematiku počas inšpekčného výkonu, učiteľia a aj vedenie školy obyčajne reagujú tak, že svoju prácu hodnotia dostatočne, lebo o nej hovoria stále, ešte aj cez prestávky vedú rozhovory o bezprostredných skúsenostiach z vyučovania. Takéto reflexie, ktoré sú viac v zážitkovej podobe, nespĺňajú podstatu autoevalvácie. Učiteľ cielene nehodnotí, či a ako splnil ciele (vzdelávacie, psychomotorické, afektívne), ktoré si dal, aby žiak zvládol učivo, získal potrebné zručnosti, skúsenosti. Neanalyzuje, či metódy a formy, ktoré na vyučovacej hodine využil, boli efektívne a v akej miere pomohli, aby zisk žiakov z procesu bol čo najväčší. Nezaznamenáva si svoje zistenia, nehľadá možnosti, čo a ako by v budúcnosti urobil inak. S reflexiou školy vo forme vlastného hodnotenia sa, t. j. autoevalvácia, ktorá by tvorila súčasť objektívneho pohľadu na školu, sa vo svojej praxi nestretávam, aj keď školy praktizujú sebahodnotenie formou analýzy dosiahnutých výsledkov za jednotlivé školské roky.

**Autoevalvácia je teda systematicky pripravené a plánované hodnotenie podľa vopred stanovených kritérií smerujúcich k vopred vytýčeným cieľom.**

Charakterizujú ju: plánovitosť, pravidelná aktivita, cieľavedomý zber informácií, široká databáza rôznorodých hľadísk, vopred stanovené kritériá, jasné otázky, relatívne objektívne hodnotenie.

**Pod pojmom autoevalvácia v škole chápeme hodnotenie dosiahnutých cieľov a obsahov vzdelávania samotnou školou za účelom dosiahnutia kvality vzdelávania v rámci realizovaného vzdelávacieho programu školy.** Autoevalváciu je teda možné chápať ako mechanizmus sústavnej autoregulácie vlastnej pedagogickej práce školy ako celku, ale aj jednotlivých vyučujúcich a ako užitočný prostriedok na možné rozpoznanie silných a slabých stránok štátom garantovaného a školou realizovaného vzdelávacieho systému. Kvalifikovaná autoevalvácia by mala prispievať k zlepšeniu kvality výsledkov vzdelávania prostredníctvom sústavného a systematického hodnotenia. Autoevalvácia tak poskytuje spätnú väzbu o úrovni a kvalite dosahovaných výsledkov vzdelávania, resp. očakávaného cieľového stavu.

Základným cieľom autoevalvácie je hodnotenie výsledkov výchovy a vzdelávania, ktoré škola v určitom období dosiahla, hodnotenie efektívnosti jednotlivých vzdelávacích činností prebiehajúcich vo vlastnej pedagogickej práci školy a v overovaní účinnosti a platnosti vybraných (eventuálne vytvorených) evaluačných prostriedkov a nástrojov. Hodnotenie kvality dosahovaných cieľov v rôznych úrovniach, etapách, cykloch a ročníkoch základnej, ale aj strednej školy má v najvšeobecnejšom zmysle úlohu zaistiť ovosť porovnateľnosť výstupných kvalít žiakov, absolventov.

*Autoevalvácia školy má svoj hlavný zmysel v možnosti **vystihnúť špecifiká školy** a v príležitosti **zhodnotiť jej skutočné možnosti**. Autoevalvácia **umožňuje autoreguláciu školy**, jej vzdelávacieho systému **zvnútra**.*

*Autoevalvačný proces môžeme orientačne rozdeliť zhruba do piatich fáz: **motivačnej, prípravnej, realizačnej, evalvačnej a korektívnej**.*

Nutnou súčasťou príprav k autoevalvácii je určenie jasných pravidiel a kritérií, podľa ktorých bude možné plánovanú autoevalváciu uskutočniť. Škola môže v procese autoevalvácie využiť základné hodnotiace kritériá, ktoré vyplývajú zo základných štátnych dokumentov alebo z individuálnych podmienok každej školy.

Štátne kritériá sú záväzné pre všetky školy, ak nemajú povolenú výnimku v rámci experimentu. Individuálne kritériá vychádzajú z vlastnej profilácie školy, jej plánov, vyjadrujú špecifickosť školy a chápeme ich ako nadštandard štátnych kritérií. Proces autoevalvácie školy zahŕňa posúdenie štátnych aj individuálnych kritérií.

Autoevalvácia školy sa môže uskutočniť na rôznych úrovniach :

- na úrovni jednotlivého učiteľa, kde ide o hodnotenie jeho vlastnej práce vo vyučovacom predmete, pričom sa zamýšľa nad efektívnosťou vlastnej pedagogickej práce, nad vhodnosťou svojich kritérií a používaných metód hodnotenia žiakov, nad spoľahlivosťou používaných didaktických

testov, zásobníkom skúšobných otázok a pod. (hodnotí výsledky dosahované žiakmi);

- na úrovni predmetových komisií, kde skupiny učiteľov toho istého predmetu spoločne hodnotia používané, resp. osvedčené formy a metódy vyučovania toho-ktorého predmetu, hodnotia prínos svojho predmetu pre žiakov, jeho význam vo vzťahu k ostatným predmetom, posudzujú používané formy a metódy práce, vymieňajú si skúsenosti o tom, čo sa osvedčilo, prípadne neosvedčilo, diskutujú o optimalizácii časovej dotácie predmetu v učebnom pláne, o vypracúvaní časovo-tematických plánov, metódach testovania a pod.;
- na úrovni tzv. balintovských skupín, čo je spojenie učiteľov do skupiny za účelom riešenia určitého výchovného alebo vzdelávacieho problému, kde je hodnotený prínos určitých opatrení pre ďalšiu prácu so žiakmi. Rozhoduje sa o zavedení nových foriem a metód do každodennej práce školy, hľadajú sa východiská a optimálne spôsoby riešenia vybraných problémov, efektívne spôsoby komunikácie so žiakmi a aj medzi sebou navzájom, vymieňajú sa skúsenosti a pod.;
- na úrovni celého učiteľského zboru, ktorý hodnotí výsledky vlastnej pedagogickej práce s ohľadom na požiadavky štátu a vlastného vzdelávacieho programu (eventuálne aj vlastný inovačný projekt), zamýšľa sa nad úrovňou a kvalitou dosahovaných výsledkov vzdelávania, hodnotí svoje vzťahy so žiakmi, rodičmi, širšou verejnosťou a pod.;
- na úrovni vedenia školy, ktoré celé, (resp. niekedy sám riaditeľ) hodnotí výsledky dosahované jednotlivými učiteľmi, zamýšľa sa nad efektívnosťou jednotlivých pedagogických postupov, vníma a hodnotí každý akt hodnotenia žiakov učiteľom ako reflexiu kvality jeho vlastných pedagogických činností, ktorými doviedol žiaka k výsledkom a kvalite a pod.

Prostredníctvom autoevalvácie môžu všetci zúčastnení získať *dôležitú spätnú väzbu o aktuálnom stave*, úrovni a kvalite poskytovaného vzdelávania, o podmienkach, v ktorých sa proces vzdelávania realizuje, o všetkých aspektoch výchovno-vzdelávacieho procesu (priebeh, kontext, výsledky), o slabých a silných stránkach vyučovania, výchovy, o problémoch a nedostatkoch, ktoré sa v bežnom procese objavujú a pod.

Zároveň chcem zdôrazniť, že autoevalvácia – okrem už spomenutých aspektov – poskytuje všetkým, ktorí sa na nej zúčastňujú, cenné skúsenosti so sebareflexiou, s používaním rozmanitých foriem, metód a spôsobov hodnotenia a sebahodnotenia, umožňuje rozvíjať vlastné techniky sebahodnotenia a využívať získané skúsenosti vo vlastnej tvorivej práci (napr. individualizácia vzdelávacích činností vo vyučovaní).

Proces autoevalvácie nám ponúka možnosť prakticky sa naučiť využívať získanú informáciu v každodennej práci.

**Výber zdrojov informácií** sa spravidla riadi účelom a cieľom autoevalvácie. Čím je jej cieľ komplexnejší, tým

viac informácií je potrebné zozbierať a utriediť. V každom prípade je však nutné využiť všetky možné dostupné zdroje informácií. Čím je obraz pozorovanej skutočnosti plastickejší, tým lepšie a názornejšie sa vykryštalizujú vzájomné väzby medzi javmi.

Za najdôležitejší zdroj informácií v škole sa obvykle považujú produkty činností žiakov. Hodnotenie výkonov jednotlivých žiakov je v tejto súvislosti považované za rovnako dôležité ako komplexné hodnotenie výkonov celej triedy. Výkony jednotlivých žiakov sú významným diagnostickým údajom o efektívnosti pedagogického úsilia učiteľa, majú však dosť obmedzenú vypovedaciu hodnotu. Týkajú sa totiž výhradne osobných charakteristík jednotlivca (nadania, záujmu, zameranosti, usilovnosti a pod.).

Naproti tomu diagnostika výkonov celej triedy ponúka učiteľovi cenný zdroj informácií o tom, nakoľko sa mu podarilo priblížiť žiakom učivo, čo asi triede spôsobilo najväčšie problémy, aké ďalšie faktory sa mohli spolupodieľať na neúspechu, či vyučujúci má alebo nemá primerané požiadavky na výkony žiakov a pod.

Cenným zdrojom informácií o výkonoch jednotlivcov, resp. celej triedy alebo jednotlivých skupín sú výkony a vývoj žiaka v priebehu školskej dochádzky, jeho výsledky v rôznych predmetoch, výsledky tej istej triedy v rôznych predmetoch, výsledky rôznych tried u toho istého učiteľa, výsledky rôznych tried v rovnakých predmetoch u rôznych učiteľov a pod. (*Guidance*). Tieto údaje sa využívajú najmä pri rozhodovaní o zmene vyučovacích metód a foriem práce, o zmene spôsobu hodnotenia, komunikácie so žiakmi a pod.

Ďalším zaujímavým zdrojom informácií môže byť porovnávanie výkonu žiaka v štandardizovanom didaktickom teste s vlastným známkovaním. Výsledky žiakov v didaktických a diagnostických testoch sa môžu stať podkladom na revíziu poňatia predmetu a úspešnosti žiaka. Dobre konštruovaný test dáva okrem toho učiteľovi spätnú väzbu o tom, či nezabudol vyložiť niektorý obsahový prvok, alebo či správne vysvetlil vzťahy medzi dôležitými prvkami učiva. Takéto testy boli súčasťou tematickej inšpekcie zameranej na úroveň dosiahnutých vzdelávacích výsledkov zo slovenského jazyka a literatúry, matematiky a prírodovedných predmetov v základných školách a osemročných gymnáziách v máji r. 2001 a 2002. Riaditelia škôl veľmi pozitívne reagovali na túto formu merania úrovne vedomostí. Po uverejnení správy o výsledkoch zistených touto tematickou inšpekciou bola nielen v pedagogických kruhoch, ale aj v širokej verejnosti polemika k prezentovaným zisteniam.

Veľmi prospešné je využívať okrem didaktických testov testy psychologické (zloženie triedy, výkonnosť triedy, skladba triedy z rôznych typov osobností žiakov a pod.). Psychologické testy by bolo vhodné dávať aj učiteľom. Ich prostredníctvom je možné zistiť zloženie učiteľského zboru podľa typov osobností, prevažujúceho výchovného štýlu v škole, podľa prevládajúcej orientácie vyučujúcich

na určité spôsoby komunikácie a pod.

Ako zdroj cenných informácií môžu slúžiť aj rozmanité typy dotazníkov na zisťovanie názorov a postojov rôznych subjektov k vopred určeným témam. Dotazníky sa dávajú žiakom (zisťovanie obľúbenosti určitého predmetu, názor na obťažnosť daného predmetu a pod.), rodičom (zisťuje sa ich názor a vzťah ku škole, k jednotlivým vyučujúcim a pod.), členom pedagogického zboru, ako aj iným osobám, ktoré majú so školou kontakt a aj záujem na jej ďalšom rozvoji. Takéto dotazníky využívame aj my v inšpekčnej činnosti a zistenia z nich sú dosť závažné pri posudzovaní rôznych oblastí v zmysle schválenej metodiky pre inšpekčný výkon. Napr. *školský inšpekčný dotazník* dopĺňa oblasť plánovania a realizácie koncepčných zámerov a cieľov, odborného a pedagogického riadenia, kontrolný a informačný systém. Veď kto môže dať lepšiu výpovednú hodnotu napr. o tom, či „pedagógovia vedľa, za čo zodpovedajú a čo sa od nich očakáva“, alebo či „vedenie školy častejšie pedagógov chváli ako kritizuje“, ako učitelia sami. Školský inšpektor sa v priebehu niekoľkých dní a v cudzom prostredí nedokáže natoľko zorientovať, aby oblasti, ktoré som spomínala, dokázal posúdiť čo najobjektívnejšie. Preto považujeme informácie získané od učiteľov za veľmi cenné a podstatné pri vytváraní úplného obrazu o škole.

Určitý obraz o škole môžeme získať aj dotazníkmi o *školskej a triednej atmosfére*. Zapracovanie zistení najmä z dotazníka o triednej atmosfére do výstupných materiálov školskej inšpekcie je však niekedy problematické. Stáva sa, že tento dotazník vyplnený triednou učiteľkou má iné údaje ako ten, ktorý vyplnia žiaci v jej triede. Ktoré zistenie je potom skutočnou autoreflexiou? Triedna učiteľka nemusí mať (a často ani nemôže, lebo nemá dostatok informácií) rovnaké hodnotenie skúmanej problematiky ako jej žiaci. Videnie žiakov zodpovedá ich skúsenostiam, a tak na tie isté otázky odpovedajú inak ako ich triedna učiteľka. Medzi žiakmi existujú vzťahy, o ktorých triedna učiteľka nevie, teda skúmanú problematiku z tohto hľadiska ani nemôže dobre, resp. rovnako posudzovať. Pri inšpekcii, kde sme postupovali tak, že sme tento dotazník dávali triednej učiteľke aj žiakom jej triedy, pri zistení disproporcií sme rozdielne pohľady konzultovali s triednou učiteľkou i žiakmi ešte v priebehu inšpekcie. Triedna učiteľka hlbšie analyzovala svoje dovtedajšie vyjadrenia a pozitívom bola skutočnosť, že si sama pre seba dala nové, konkrétnejšie ciele v práci triednej učiteľky. V takýchto prípadoch sa dostáva inšpektor súčasne aj do pozície poradcu. Zároveň pôsobí aj ako motivačný činiteľ na skvalitnenie práce učiteľa, školy. Podľa mojich doterajších skúseností je podobný konštruktívny prístup zo strany učiteľov k výsledkom aj takýchto zistení formou dotazníkov a pod. nie ojedinelý. Vo všeobecnosti pedagógovia reagujú na takéto stimulačné podnety pozitívne.

Z tohto hľadiska by bolo žiaduce, aby podobné zisťovania boli zabezpečované nielen externým kontrolným

orgánom, ale samotnými školami v rámci získavania čo najširších a objektívnych informácií tak pre potrebu vyhodnocovania existujúceho stavu, ale aj pre stanovovanie nových cieľov a úloh v zlepšovaní dosahovaných výsledkov.

Pre prácu školskej inšpekcie má veľký význam *Správa o vyhodnotení činnosti školy za predchádzajúci školský rok a informačný inšpekčný dotazník*. Pomáhajú nám vytvoriť si vstupný pohľad na školu, ktorý potom počas priameho výkonu korigujeme. Na základe poznatkov z praxe však musím konštatovať, že uvedené materiály vo väčšine prípadov nemajú z hľadiska získania podstatných informácií o škole taký rozsah a kvalitu, aké by podľa ich významu boli potrebné na hodnotenie školy. Obyčajne obsahujú len analýzu a vyrátávanie toho, čo škola v minulom školskom roku dosiahla. Často to býva len konštatovanie o prospechu, správaní (koľko je výborných, slabších žiakov v škole), o školských a mimoškolských aktivitách, na ktorých sa žiaci zúčastnili, kto ich pripravil, prípadne garantoval, a úspechy žiakov v súťažiach.

Len zriedka v hodnotiacej správe školy riaditeľ školy hodnotí ciele, ktoré mala škola vytyčené na daný školský rok (ako boli plnené, resp. splnené). Skoro nikdy však škola sama **nedefinuje v takejto správe svoje silné a slabé stránky**. Pretože správa neobsahuje hodnotenie plnenia cieľov z predchádzajúcich období, nie je jej predmetom ani stanovovanie cieľov na ďalšie obdobia a prijatie adekvátnych a reálnych opatrení na ich splnenie.

V prípade, že by školská inšpekcia mala už v prípravnej fáze pred výkonom inšpekcie kvalitné, vyčerpávajúce informácie nielen o štatistických údajoch za uplynulé obdobia, ale aj poznatky o vlastnom cielenom sebahodnotení školy, o jej cieľoch, a to tak z hľadiska samotnej školy, ako aj celkového prostredia, v ktorom pôsobí, mohla by svoj výkon upriamiť tak, aby výsledky inšpekcie súčasne priniesli aj efekt pre celkový autoevalvačný proces vo vnútri školy z hľadiska jeho objektívneho posúdenia zvonka (inej inštitúcie). Pozitívne hodnotíme školy, ktoré poskytujú informácie s autoevalvačným charakterom, hoci sa to vyskytuje len ojedinele.

Autoevalvácia dáva možnosť vyjadriť nielen podstatu problému, ale **vystihnúť aj vnútorné väzby a sledovať dlhodobý vývoj školy**. Jej výsledky autoevalvácie nemusia vždy prinášať porovnateľné výstupy, majú však slúžiť predovšetkým na sebareflexiu danej školy a získanie vlastnej spätnej väzby, ukázať možnosti zefektívnenia práce a kvalitu školou poskytovaného vzdelania.

Myslím, že najoptimálnejšie je sledovať školu v jej vlastnom vývoji, porovnávať výsledky v jednotlivých etapách, krokoch, časových úsekoch.

Pri autoevalvácii môžeme naraziť na nejedno úskalie, predovšetkým na neschopnosť nadhľadu a *prílišné sa podlahnutie jednej problematike*. Objektívnemu hodnoteniu často bránia osobné vzťahy, ktoré môžu viesť k zámernému zakrývaniu chýb. Ideálna je preto kombinácia rôznych metód, foriem, spôsobov a prístupov k hodnoteniu.

Pozrieť sa na seba sebakriticky je obyčajne bolestivá skúsenosť a väčšina ľudí uprednostňuje pozrieť sa do takéhoto zrkadla len v súkromí. Podobne aj školy sa bránia verejne ukazovať svoje horšie, tienisté stránky. Školy, v ktorých je vysoký štandard profesionalizmu, môžu veľmi dobre profitovať z autoevalvácie. Je malá pravdepodobnosť, že na autoevalváciu sa podujmú školy, v ktorých je nízka miera profesionality, alebo absentuje vedomie dôležitosti fungovať ako tím, a tak sa usilovať o dosiahnutie spoločných cieľov.

Uskutočnenie autoevalvácie v škole predpokladá existenciu vysoko profesionálneho pracovného tímu učiteľov, ktorí sú dobre pripravení na evalváciu organizácie, majú adekvátne zručnosti, sú si vedomí svojej profesionality a vysokej morálky potrebnej pri usilovaní sa o nepretržitý rozvoj.

Skúsenosti získané z viacerých krajín sa dajú zhrnúť do určitých zámerov (ponaučení) hovoriacich o tom, *kedy a ako je autoevalvácia efektívna*.

- Učitelia musia byť na ňu pripravení, vzdelávaní. Nikde nie je presne povedané ako, najlepším modelom sú však metódy výskumu sociálnych vied a zručnosti výskumníkov. Základom je hľadanie objektivity.
- Školy jej musia venovať množstvo času, energie a zdrojov. Nikdy nemôže byť úspešná, ak je iba okrajovou záležitosťou.
- Je úspešná najmä v školách, kde vládne kolegalita, kooperácia, otvorená komunikácia, priateľstvo a kde profesionálny rozvoj ide ruka v ruku s úctou k sebe samému.
- Funguje aj v školách, kde to nie je ako v predchádzajúcom bode, ale sú v nej jasne definované štruktúry a reťazce zodpovednosti.
- Úspech sa nedá dosiahnuť násilným stanovením určitých štandardov pre osobnosť učiteľa. Na dosiahnutie cieľa je potrebné vytvoriť zdroje (ekonomika nie je dominantná!).

Po ukončení cieleného sebahodnotenia – autoevalvácie je potrebné všetky zistenia zhrnúť v správe.

**Záverčná autoevalvačná správa** by mala obsahovať:

- základné dáta o škole (veľkosť, situovanie v lokalite a krajine, čo z toho pre ňu vyplýva, usporiadanie a vybavenie školy, využiteľnosť všetkých priestorov, okolia školy a pod.), miestne zvláštnosti a tradície, mimoriadne zdroje prírodné, kultúrne, materiálne a ľudské;
- počet žiakov navštevujúcich školu, počet zamestnaných učiteľov (prípadne iných zamestnancov), údaje o tom, ako je zabezpečené profesionálne pokrytie jednotlivých predmetov (rozdelenie aprobácií, počet neaprobovaných učiteľov, počet učiteľov bez pedagogického vzdelania), aké sú sociodemografické a socioprofesné charakteristiky učí-



Milan Hrčka v ateliéri s obrazmi: Kaligrafia I., II., III. Kombinovaná maľba, 1991.

Foto: J. Lorincz

- teľského zboru (štruktúra podľa veku, pohlavia, stavu a pod.);
- údaje o úrovni vzťahov medzi ľuďmi (skupinami) v škole, medzi školou a verejnosťou (rodičia a iní partneri v okolí školy, v meste a v obci), akým spôsobom je rozvíjaná ich vzájomná spolupráca, o koho sa môže škola oprieť;
- organizačná štruktúra školy, jej vzdelávací program a spôsob výučby, prípadne čím sa daná škola líši od rovnakého alebo podobného typu (prepojenie prvého a druhého stupňa, integrácia predmetov, projektové vyučovanie), aké sú silné a slabé stránky školy;
- obraz o rámcovej koncepcie autoevalvácie školy na začiatku zberu relevantných informácií;
- výsledky, ku ktorým škola dospela prostredníctvom autoevalvácie, aké problémy identifikovala;
- opatrenia, ktoré škola prijala vo vzťahu k aktuálnym problémom, spôsoby, akými ich rieši v budúcnosti.

Sprístupniť problematiku autoevalvácie, (v našich podmienkach veľmi málo odskúšanú) je problematické. Zahraničné skúsenosti ukazujú, že autoevalvácia nemusí byť pre školu (organizáciu) záťažou, ak je realizovaná plánovite, systematicky – ako každodenná súčasť života. Ak sa ju podarí škole zvládnuť, získa cenné nástroje na ďalšie skvalitnenie jednotlivých procesov, ktoré v nej denne prebiehajú, na upevnenie sebaistoty a vyšpecifikovanie kultúry školy.

Očakávanie škôl, že úlohou školskej inšpekcie je vyriešiť ich problémy, neobstojí. Sila je práve v kolektívoch pracovníkov škôl, najmä ak dokážu cieľavedome odkryť svoje slabé a identifikovať silné stránky. Popri množstve a rôznorodosti ich každodenných povinností je to síce ťažké, ale veľmi potrebné.

Predpoklad, že autoevalvácia sa prejaví ako štartovací proces zvyšovania kvality školy a zároveň žiaducim a efektívnym smerom usmerní a uvoľní tvorivú energiu školských kolektívov, je však viac ako reálny.

*Dokončenie v budúcom čísle (Päť fáz evalvácie)*

## VÝVOJ A STAV LEGISLATÍVY ŠKOLSKÝCH KNIŽNÍC V SR V ROKU 2002

Helena Pangrácová, Slovenská pedagogická knižnica Bratislava

**Anotácia:** *Súčasný stav školských knižníc, postavenie učiteľov – školských knihovníkov, legislatívny proces. Školská knižnica ako informačné, komunikačné, kultúrne a mediálne centrum školy a jej funkcie. Manifest školských knižníc UNESCO/IFLA.*

**KLúčové slová:** *školské knižnice, vývoj legislatívy, súčasný stav, štatistické zisťovanie, analýza, koncepcia*

Školské knižnice tvoria súčasť knižničného systému Slovenskej republiky, ktorý je časťou štátneho informačného systému. Ako aj ostatné knižnice sú kultúrnymi, informačnými a vzdelávacími ustanovizňami. Tieto knižnice majú v spolupráci s celým knižničným systémom SR plniť funkciu informačného a dokumentového zabezpečenia edukačného procesu na základných a stredných školách a podporovať rozvíjanie čitateľskej kultúry a informačných kompetencií žiakov. Sústreďenie, spracovávanie a sprístupňovanie informácií v tradičnej a elektronickej forme v školskej knižnici umožňuje otvoriť žiakom svet informácií, naučiť ich pracovať s informáciami, spoznávať a využívať informačné zdroje a vytvárať tak predpoklady pre ich úspešné uplatnenie v informačnej spoločnosti 3. tisícročia. Zároveň vytvárajú základné podmienky celoživotného vzdelávania pedagogických a riadiacich pracovníkov školy.

Školské knižnice ako súčasť základných, stredných škôl, školských zariadení tvoria spolu s akademickými knižnicami knižnično-informačný systém v rezorte školstva, zabezpečujú slobodný prístup k informáciám šíreným na všetkých druhoch nosičov, napomáhajú uspokojovanie kultúrnych, informačných, vedeckovýskumných a vzdelávacích potrieb, podporujú celoživotné vzdelávanie a duchovný rozvoj. Svoje úlohy plnia poskytovaním knižnično-informačných služieb z vlastných knižničných fondov a sprístupňovaním vonkajších informačných zdrojov.

Po roku 1998 sa mení legislatíva pre oblasť knižníc, na ich rozvoj sa prihliada v koncepcných materiáloch rezortu kultúry i školstva. Osobitný význam pre školské knižnice má zákon č. 183/2000 Z. z. o knižniciach, o doplnení zákona Slovenskej národnej rady č. 27/1987 Zb. o štátnej pamiatkovej starostlivosti a o zmene a doplnení zákona č. 68/1997 Z. z. o Matici slovenskej a návrh zákona o základných a stredných školách.

Podrobnejšie definuje školskú knižnicu zákon č. 183/2000 Z. z. o knižniciach, ktorý v § 10 uvádza, že „školská knižnica slúži na informačné a dokumentačné zabezpečenie výchovno-vzdelávacej činnosti a výchovno-vzdelávacieho procesu. Školská knižnica najmä:

- utvára knižničný fond, ktorý využíva na prípravu, riadenie a uskutočňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu,
- poskytuje knižnično-informačné služby najmä žiakom, učiteľom a iným zamestnancom školy,
- pomáha pri individuálnej príprave na vyučovanie, podporuje celoživotné vzdelávanie a sebvzdelávanie žiakov,

- učiteľov a odborných zamestnancov,
- d) pripravuje pomôcky a programy na informačnú výchovu vo vyučovaní jednotlivých predmetov a koordinuje informačnú výchovu vo vyučovaní,
- e) poskytuje metodickú pomoc učiteľom pri informačnej výchove vo vyučovaní jednotlivých predmetov.“

Návrh zákona o základných a stredných školách predpokladá aj vypracovanie nových smerníc o práci školských knižníc, čo v porovnaní s doteraz platným zákonom považujeme za prínos.

Pri tvorbe legislatívnych noriem pre oblasť školských knižníc je mimoriadne dôležité medzinárodné odporúčanie Manifest UNESCO/IFLA o školských knižniciach, ktorý nemá záväzný charakter, ale odporúča vládám členských krajín prostredníctvom svojich ministerstiev zodpovedných za vzdelávanie implementovať jeho princípy do programov vzdelávania.

Problematika školských knižníc sa dostala do Koncepcie rozvoja výchovy a vzdelania a Národného programu výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike a do Návrhu zákona o výchove a vzdelávaní v školách a v školských zariadeniach. Školské knižnice sa tak ako školské účelové zariadenia opätovne dostávajú aj do legislatívy rezortu školstva. Znenie návrhu zároveň predpokladá vydanie všeobecne záväzného právneho predpisu vydaného ministerstvom školstva, ktorý by nahradil dnes ešte stále platné, ale zastaralé a obchádzané smernice MŠ SSR z 31. 07. 1979 č. 3769/1979-21 o školských knižniciach a metodické pokyny MŠ SSR z 12. 05. 1980 č. 18697/1979-21 o práci školských knižníc a informačnej výchove žiakov a učiteľov.

Školské knižnice majú podporu aj v koncepcných a legislatívnych materiáloch pripravovaných Ministerstvom kultúry SR. Vláda SR prijala uznesenie č. 310 z 11. apríla 2001, v ktorom vzala na vedomie návrh Stratégie rozvoja slovenského knihovníctva do roku 2006 a uznesením č. 801 zo 17. júla 2002, ktorým schválila program elektronizácie knižníc v SR. Realizácia zámerov stratégie, osobitne v oblasti informačnej výchovy a vzdelávania detí a mládeže a elektronizácie a internetizácie, predpokladá postupné uplatňovanie systémových opatrení v rezorte školstva, ktoré súvisia s novým koncepcným riešením vzdelávacieho systému vôbec. Uznesenie č. 310 zároveň ukladá o. i. ministrom školstva pristúpiť k prijatiu Manifestu UNESCO a IFLA o školských knižniciach a uplatniť jeho princípy pri novelizácii právnych predpisov potrebných na revitalizáciu

školských knižníc v SR v súčinnosti s realizáciou projektu Infovek, uplatňovať požiadavky na zabezpečovanie informačných zdrojov knižníc rezortu uplatňovať finančné požiadavky na zabezpečenie úloh vyplývajúcich z realizácie stratégie pri spracúvaní návrhu rozpočtovej kapitoly a budovať Slovenskú pedagogickú knižnicu (ďalej SPK) ako metodické, koordinačné a vzdelávacie pracovisko pre školské knižnice.

Plošne stav školských knižníc dokumentujú výsledky štatistických zisťovaní, ktoré realizuje Ústav informácií a prognóz školstva Bratislava. V roku 2001 napr. bolo na základných a stredných školách 5 916 školských knižníc, knižničný fond bol 10 092 770 k. j., 441 343 registrovaných používateľov, 1 378 433 výpožičiek. Na činnosť školských knižníc bolo vynaložených 13 788 211,- Sk. V porovnaní s predchádzajúcimi rokmi je pozoruhodný pokles výpožičiek, ktoré ešte stále ostávajú základnou a často aj jedinou službou školských knižníc a počet registrovaných používateľov z celkového počtu potenciálnych používateľov 941 337. Dôvod vidíme hlavne v neaktualizovaných knižničných fondoch a v celkových priestorových, personálnych a materiálno-technických podmienkach zabezpečujúcich ich činnosť. Žiaľ, systém štatistického zisťovania v školstve je maximálne anonymný, individuálne údaje za jednotlivé školy nie sú prístupné ani SPK a sú v zmysle zákona o štatistike chránené. A tak informácia, kde a ako funguje školská knižnica je skôr vecou náhody ako systémovej spolupráce.

Tieto hodnoty sa skutočne ťažko komentujú. Otázkou je však aj, to do akej miery sú tieto čísla pravdivé. Aj pri predpoklade, že áno, bolo by dobré zmapovať stav školských knižníc vo vyšších územných celkoch prieskumom, analyzovať ho a navrhnúť riešenia na odstránenie nedostatkov. Garantom takéhoto prieskumu by malo byť príslušné metodické centrum v spolupráci s verejnou knižnicou. Uskutočnili ho napr. už v prešovskom VÚC.

Na nie najlepší stav školských knižníc dlhodobo upozorňujú predovšetkým pracovníci ostatných typov knižníc (knižničské kongresy), osobitne Slovenská pedagogická knižnica ako ich metodické centrum. Len zriedkavo sa k nemu vyjadrujú školskí knihovníci, príp. učitelia a už vôbec nie žiaci, študenti a ich rodičia.

V poslednom čase na stav školských knižníc upozorňujú materiály aj v rezorte školstva. Je to osobitne správa Štátnej školskej inšpekcie, ako aj článok p. D. Ofúkanej v Pedagogických rozhľadoch č. 5/2002. Cieľom inšpekcie bolo zistiť personálne, priestorové, materiálno-technické, organizačné zabezpečenie a stav činnosti školských knižníc v 51 vybraných základných školách v čase od 2. 11. 2000 – 28. 2. 2001. V správe sa konštatuje, že „školské knižnice len v malom rozsahu plnia svoje základné funkcie vo vyučovacom procese a že súčasný stav má negatívny dopad na vytváranie základov čitateľskej kultúry, na rozvoj osobnosti žiakov, ale najmä na vytváranie predpokladov pre ich celoživotné vzdelávanie“. O výsledkoch tejto inšpekcie informuje aj vyššie spomínaný článok.

SPK v Bratislave vypracovala v r. 1999 v spolupráci

s Katedrou knižničnej vedy a informatiky Filozofickej fakulty UK analýzu stavu školských knižníc, ktorej výsledky sú podobné. Príčiny zaostávania autorky analýzy i správy vidia v dlhodobej nepriaznivej finančnej situácii v rezorte školstva, nízkej úrovne odbornej kvalifikácie školských knihovníkov, nízkej miere aktualizácie knižničného fondu, neaktuálnej a nedostatočnej legislatíve atď. Na stave školských knižníc sa odzrkadlilo aj zrušenie metodického oddelenia v SPK Bratislava, ktorá je metodickým centrom rezortného knižnično-informačného systému a zrušenie miesta pracovníka na MŠ SR, ktorý sa zaoberal knižnicami rezortu.

Stav školských knižníc je aj dôsledkom nenaplnenia povinností zriaďovateľov školských knižníc, ktoré určuje zákon č. 183/2000 o knižniciach v § 12. Zriaďovateľ, ktorým je v prípade školskej knižnice štatutárny zástupca školy, resp. orgán miestnej samosprávy má právo knižnicu zriadiť, určiť jej zameranie, príp. ju aj zrušiť, vykonávať kontrolu jej činnosti. Pri zriadení knižnice je povinný vydať zriaďovaciu listinu, zakladateľskú listinu (môže mať aj formu zápisnice) a oznámiť ministerstvu kultúry do 60 dní jej zriadenie (formulár je na www stránke ministerstva - www.culture.gov.sk). Zriadením knižnice sa zároveň zaväzuje – je povinný – zabezpečiť pre jej činnosť a rozvoj vhodné priestorové, finančné a personálne podmienky, podporovať ďalšie vzdeňovanie zamestnancov knižnice, vytvárať podmienky na odbornú činnosť knižnice, jej spoluprácu s inými knižnicami a integráciu do knižničného systému. V prípade zrušenia knižnice je povinný oznámiť túto skutočnosť ministerstvu kultúry a ponúknuť vyradené knižničné dokumenty iným knižniciam.

Záujem ministerstva školstva o riešenie problému sa v r. 1999 prejavil zriadením poradného orgánu Rady ministra školstva pre knižnice so samostatnou komisiou pre školské knižnice a samostatnou komisiou pre akademické knižnice, poverením pracovníčky Sekcie základných škôl, stredných škôl a školských zariadení usmerňovaním školských knižníc a pracovníčky Sekcie vysokých škôl usmerňovaním akademických knižníc. Bez jeho zriadenia a váhy by nebolo možné presadiť napr. rešpektovanie funkcií školských knižníc v legislatívnych a koncepčných materiáloch rezortu. Zámerom Komisie pre školské knižnice je pokračovať v načatej spolupráci s MŠ SR pripraviť niekoľko zásadných materiálov, ktoré by nadväzovali na doterajšie snahy v legislatívnej a koncepcnej oblasti a ktoré by už výraznejšie ovplyvnili činnosť školských knižníc:

1. model školskej knižnice – metodický materiál, kde chceme vytvoriť vzorovú predstavu fungujúcej školskej knižnice, vystavíme na našej internetovej stránke,
2. smernica o činnosti školských knižníc, ktorá by nahradila už spomínanú smernicu a k nej vydané metodické pokyny – má byť predložená ešte v roku 2003,
3. príručka pre neprofesionálneho knihovníka v spolupráci so SNK Martin – termín vydania je v jeseni 2003,
4. projekt elektronizácie školských knižníc v nadväznosti na Program elektronizácie knižníc, ktorý predpokladá vynaloženie 300 mil. Sk na elektronizáciu školských



knižnic s tým, že zaväzuje dotknuté ministerstvá v nasledujúcich rokoch pre tento účel žiadať finančné zdroje z rozpočtu republiky. Na ministerstve školstva sa tak ale pri návrhu rozpočtu na rok 2003 nestalo – oneskorené prijatie uznesenia. V prípade, že sa tak stane, navrhujeme systém grantového financovania projektov predkladaných jednotlivými školami. Ich súčasťou by mal byť návrh finančných prostriedkov na nákup výpočtovej techniky, prístup k internetu (príp. prepojenie na infovek), knižničného softvéru, školenie školského knihovníka.

Na základe operatívneho pracovného stretnutia poradného orgánu ministra školstva, komisie pre školské knižnice sme požiadali v rámci súčasnej prípravy novelizácie Nariadenia vlády Slovenskej republiky č. 162/2002 Z. z. o rozsahu vyučovacích činností a výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov o zakomponovanie návrhov na zmeny týkajúce sa zníženia týždenného pracovného úväzku pedagogického zamestnanca vykonávajúceho funkciu školského knihovníka – vedúceho školskej knižnice tak, aby sa základný úväzok učiteľa vykonávajúceho funkciu školského knihovníka znížil v základnej, strednej a špeciálnej škole s počtom: do 300 žiakov - o 1 hodinu, 301-600 žiakov - o 2 hodiny, 601 žiakov a viac - o 3 hodiny, a to z viacerých dôvodov:

1. Školský knihovník vykonáva odborné práce spojené s budovaním, správou, ochranou a sprístupňovaním knižničného fondu, tvorbou a využívaním informačných zdrojov a produktov, sprostredkovaním a poskytovaním informácií, poznávaním informačných potrieb používateľov, uspokojovaním týchto potrieb a poskytovaním špeciálnych knižnično-informačných služieb. Z osobnostných predpokladov sa požaduje schopnosť pracovať samostatne, schopnosť pracovať v kolektíve, schopnosť komunikovať s ľuďmi, dobrá pamäť, vzťah k detailom, iniciatívnosť, vytrvalosť, trpezlivosť, kombinačné, sociokomunikačné a organizačné schopnosti.

2. V súčasnosti funkciu školského knihovníka vykoná-

vajú v prevažnej miere pedagogickí zamestnanci – učitelia základných a stredných škôl s vysokoškolským vzdelaním doplneným inou ako školskou formou knižničného vzdelania (základný knižnícky kurz, formy priebežného a cyklického vzdelávania organizované pedagogicko-metodickými centrami, CVTI špecializované inovačné štúdium).

3. Pracovná náplň zamestnancov školskej knižnice je natoľko rozsiahla, že ju nie je možné vykonávať v plnom rozsahu nad rámec vyučovacej povinnosti bez odbornej prípravy. Ide hlavne o výkon odborných knižníckych, bibliografických, rešeršných a iných informačných agend a činností súvisiacich s pôsobením knižnice. Osobitne služby školskej knižnice majú byť poskytované počas celého vyučovania najmenej 5 hodín denne a minimálne 2x do týždňa aj v poobedňajších hodinách (do 16.00 hod.). Školská knižnica má byť otvorená aj v priebehu školských prázdnin.

Vytvorenie funkcie učiteľa – knihovníka so zníženou vyučovacou povinnosťou predpokladá aj Národný program výchovy a vzdelávania v SR.

Vzdelávaním školských knihovníkov sa vo zvýšenej miere začínajú zaoberať metodicko-pedagogické centrá (Prešov, Banská Bystrica), ktoré aktívne spolupracujú s verejnými knižnicami vo svojich sídlach a v spolupráci s nimi vydávajú aj príručky základných odborných informácií pre potreby praxe školských knihovníkov. Príkladom spolupráce môže byť Galantská knižnica, kde vydali aj metodický materiál Základy knižničnej techniky pre školské knižnice. Systém vzdelávania školských knihovníkov nie je dobrý, čo súvisí s nedostatočnou profesionalizáciou a neujasneným vzdelávaním knihovníkov vôbec. Chýba vyhláška a následne aj realizácia celoživotného vzdelávania knihovníkov. Z tohto dôvodu Komisia pre školské knižnice má zámer vypracovať projekt vzdelávania školských knihovníkov formou špecializovaného inovačného štúdia v už najbližšom období.

(Dokončenie v budúcom čísle)

## METODA UPEVNŔOVÁNÍ A ROZVOJE POZNÁVACÍCH FUNKCÍ REUVENA FEUERSTEINA

Věra Pokorná, Pedagogická fakulta UK v Prahe

**Anotácia:** Kognitívne funkcie sú modifikovateľné. Študent môže za pomoci facilitátora a vhodných úloh odhaliť problémy vo svojich poznávacích funkciách na úrovni vstupu, spracovania informácií a výstupu. Tréningom sa dajú čiastočne alebo úplne eliminovať.

**KLúčové slová:** modifikovateľnosť kognitívnych funkcií, Feuersteinova metóda rozvoja a upevňovania kognitívnych funkcií, inštrumenty, sprostredkované vyučovanie

Je všeobecne známe, že každý jedinec se nemusí rozvíjať rovnomerne ve všech oblastech. V každé oblasti jinak zpracovává informace z okolního světa. Někdo se více spoléhá na zrakovou paměť, jiný na sluchovou. Někdo se rychle orientuje ve městě nebo v lese, jiný velmi často bloudí a nereaguje pohotově, když má určit pravou a levou stranu nějakého objektu. Někdo pracuje systematicky, jiný méně a řeší

situace vhladem. Rychle pochopí smysl věci. Každý z těchto přístupů má své přednosti i nebezpečí.

Když však pozorujeme při práci žáky ve škole, vidíme, že mnozí z nich si nedovedou svoji práci zorganizovat, jsou závislí na autoritě, nepracují samostatně, jsou často zbrklí, rozhodují se, aniž by si vůbec připustili možné alternativy řešení úkolu nebo události. To všechno jsou obtíže, které

snížují jejich výkony a orientaci v běžném životě.

Těmito otázkami se zabýval od druhé poloviny čtyřicátých let Reuven Feuerstein. Narodil se v Rumunsku v roce 1921. Během druhé světové války pomáhal zachraňovat židovské děti, aby se nedostaly do transportů. Po válce se věnoval těm, které zůstaly bez rodin a spolu s ním se dostaly do Izraele. Tyto děti, přestože zvládly zcela mimořádné životní podmínky, nedovedly se vždy přizpůsobit novému prostředí a u mnohých z nich se projevil i školní obtíže. Feuerstein chtěl těmto otázkám lépe porozumět, proto studoval psychologii u J. Piageta v Ženevě a doktorát složil na pařížské Sorbonně. Od padesátých let začal vytvářet své diagnostické techniky, kterými chtěl nejen vyšetřit rozumové schopnosti dětí, ale i jejich schopnost se učit, schopnost vlastního myšlenkového rozvoje. Později sestavuje vlastní metodiku, s jejíž pomocí rozvíjí poznávací schopnosti dětí tak, aby se mohly lépe orientovat ve světě a kvalitněji zvládat mentální úkoly, které před ně staví škola i běžný denní život. Prof. Feuerstein přes svůj věk je stále aktivní, přednáší po celém světě a je ředitelem výzkumného institutu v Jeruzalémě. V letošním roce dokončil, spolu se svými spolupracovníky, modifikaci své metody i pro děti předškolního věku.

Metoda R. Feuersteina je dnes rozšířena po všech kontinentech. Ve světě bylo založeno mnoho akreditovaných výukových center. Jen v Evropě jich je 17, jedno z nich i v naší republice. Tam, kde mají centra delší tradici, jsou proškoleni nejen psychologové a pedagogičtí pracovníci pracující s jednotlivými dětmi, které mají výukové obtíže, ale i učitelé běžných tříd, kteří využívají při práci s dětmi speciální pracovní sešity. Lekci se mohou účastnit žáci celé třídy. Od září roku 2001 v Brazílii zavedli v kurikulu základních škol samostatný předmět, ve kterém se 600 000 žáků rozvíjí prostřednictvím Feuersteinovy metody. Je to prozatím největší projekt. Bylo zapotřebí zaškolení ohromné množství učitelů. Projekt podpořilo ministerstvo školství, protože si od něho slibuje zásadní kvalitativní změnu v rozvoji vzdělávání. V Kanadě se s úspěchem této metody používá při práci s vězni, aby byli lépe připraveni na přechod do občanského života, kde by se měli rychleji a lépe adaptovat. Jsou již vytvořeny i cvičné sešity pro osoby se ztrátou zraku, v odborné literatuře se setkáme i se zprávami o využití Feuersteinovy metody při práci s dětmi s autismem a dětmi s mentální retardací.

Soustředíme se však na vlastní metodiku. Ta se opírá o čtrnáct cvičných sešitů, které Feuerstein nazývá instrumenty. Název není náhodný. Má vyjadřovat záměr autora. V první řadě nejde o to, aby dítě jednotlivé úkoly zvládlo, ale aby pomocí úkolů rozvíjelo svůj učební potenciál. To se děje v několika rovinách.

Předně jde o korekci deficitních kognitivních funkcí. Tedy o rozvoj těch funkcí, které nejsou dostatečně rozvinuty, například u dětí se specifickými poruchami učení a chování, nebo nejsou u běžné populace dostatečně používány a vědomě reflektovány.

Jak můžeme tyto poznávací funkce popsat? Feuerstein je rozlišuje na třech úrovních, kterými se inspiroval u ruského

neuropsychologa Luriji. První úroveň je úroveň **vstupu**, která zahrnuje otázky vnímání, pozornosti a paměti. Deficity jsou pak vyjádřeny nezřetelným, nepřesným a povrchním vnímáním. Impulsivním a nesystematicky zaměřeným chováním. Nedostatečnou schopností slovně vyjádřit a popsat určité předměty a události. Nedostatečnou orientací v prostoru, obtížemi při vnímání času, nedostatečnou schopností udržet v představě konstantnost některých vlastností předmětů a jevů. Dále pak je to nedostatek potřeby pracovat precizně a přesně při vnímání a shromažďování informací. Konečně i vnímání ze dvou i více zdrojů informací zároveň.

Nedostatečně a nepřesně vnímané informace na úrovni vstupu pak ovlivňují funkce na obou dalších úrovních, úrovni zpracování a výstupu.

Deficitní funkce na úrovni **zpracování** se projevují tím, že dítě není schopno vybírat podstatné znaky, které jsou důležité pro řešení problému. Děti nedokonale spontánně porovnávají a nejsou schopny určitý poznatek aplikovat. Obtížně vytvářejí vztahy mezi předměty a jevy a uchopují pak realitu jen jako jednotlivé skutečnosti, epizody. Nejsou schopny vytvářet domněnky, hypotézy, nejsou schopny plánovat svou práci a vytvářet vlastní strategie pro splnění úkolu.

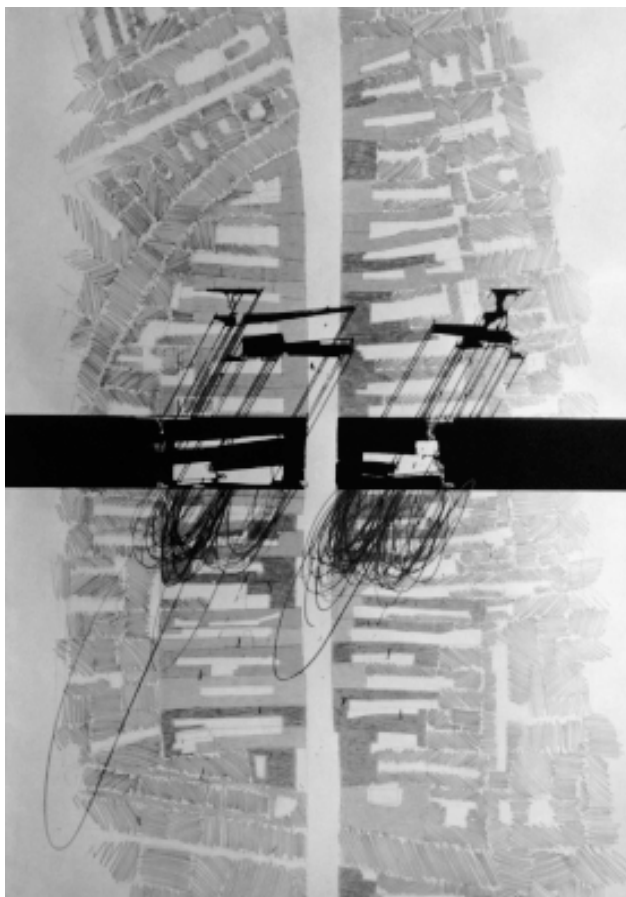
Na třetí úrovni **výstupu** se obtíže projevují tím, že dítě vidí problém jen ze svého hlediska, není schopno odstupovat a neuvědomuje si, že druhý člověk může mít jiný úhel pohledu na určitý problém nebo jev. Obtížně vyjadřuje myšlenkové vztahy, uchyluje se k odpovědím na základě pokusu a omylu, jedná impulzivně.

Zmínili jsme se jen o některých z možných deficitních kognitivních funkcí, které Feuerstein analyzuje a které se svou metodou snaží rozvinout. Předpokládám, že si i z tohoto výčtu může čtenář udělat plastický obraz o vlastním problému.

Další oblastí, na kterou se metoda soustředí je oblast komunikace. Děti se mají při práci s cvičnými sešity učit přesnějším vyjadřováním, rozvíjet svou slovní zásobu, uvědomovat si, jaké myšlenkové operace používají, jak budou plánovat a kontrolovat svou práci. Jaké budou používat strategie a jak je během práce budou obměňovat, když už nebudou vyhovovat změněné situaci.

Děti přejímají odpovědnost za zvládnutí úkolu. V každém úkolu jsou vybízeny k tomu, aby si práci rozmyslely. Proto postupně jim vlastní přístup k práci přejde do krve. Motem celého souboru, všech cvičných sešitů je věta: Nechte mě chvíli, já si to rozmyslím. Logem je chlapec, který se soustředí na úkol.

Úkoly mají působit na vnitřní motivaci dětí (popřípadě i dospělých, protože metoda se nepoužívá pouze u dětí). Úkoly jsou natolik zajímavé, že je děti samy chtějí řešit. Učitel nebo terapeut nedělá děti na dobré a špatné, rychlé a pomalé, soustředěné a méně soustředěné. Aktivuje jejich pozornost otázkami a vzájemným sdílením vlastních názorů. Učitel výkony nehodnotí známkami ale umožňuje každému dítěti, aby bylo úspěšné. Chyba je významným prostředkem k lepšímu pochopení úkolu i vlastních myšlenkových postupů.



M. Hrčka: *Obchodná ulica II. Kombinovaná technika, 1995*

Tím se dostáváme k dalšímu předpokladu rozvíjení učebního potenciálu dítěte.

Dítě:

- má se naučit reflektovat své myšlení a vzhled do problému;
- má si uvědomit, jaké principy během práce respektovalo;
- samo hodnotí své poznávací dovednosti;
- zobecňuje své způsoby uvažování;
- během práce ve skupině poznává, že stejný problém může jiné dítě vidět jinak a má na to právo;
- rozhovory se vedou podle přání dětí na téma rodiny, situace ve škole ale i toho, co se děje ve světě i v politickém životě ve vlastní zemi.

Prvořadý úkol učitele či terapeuta je odstranit pasivitu žáků. Musí jim demonstrovat, že jsou schopni podat výkon. Jsou schopni být úspěšní. To je hlavní úkol „zprostředkovaného vyučování“.

**Zprostředkované vyučování** je termínem R. Feuersteina, který je přesvědčen, že každá interakce mezi dítětem a učitelem, či jiným dospělým, který s ním pracuje, má být zprostředkující. Zprostředkující interakce je ta, kdy je dítě přesvědčeno, že látku nebo úkoly, které chce učitel probrat, jsou připraveny pro něj samotné, ne pro lekci samu. Dítě má vědět, co je cílem práce, proč ji má dělat, proč jí má dělat právě tímto způsobem. K čemu mu výsledek námahy poslouží, jak ho využije. (Vzpomínám si na jednu dívku, která přišla do poradny ve svých šestnácti letech pro dyskalkulické obtíže. Na otázku, proč máme násobilku, kterou se nebyla schopna naučit, odpověděla,

že „je to nějaké sečítání“. Když jsem se zeptala, proč tedy vedle násobení se ještě učíme sečítat, neuměla odpovědět. Jakmile pochopila, že si násobením zjednodušuje sečítání čísel stejné hodnoty, byla jí násobilka zřejmá, dovedla ji aplikovat a samozřejmě se jí i rychle naučila.) Jaké jsou souvislosti s ostatním učivem a běžným poznáváním. Děti jsou povzbuzovány ke komentářům. Učitel nečeká jen odpověď, ale i její individuální zdůvodnění. Cílem interakce je, aby se děti naučily klást otázky. Děti jsou povzbuzovány k výkonu prostřednictvím zprostředkovaného pocitu kompetence. Mají si uvědomit, co se naučily, co už umí. Zprostředkování pocitu kompetence je podstatou hodnocení práce dětí. Hodnocení má být přiměřené zdůvodněno. Pokud se metoda aplikuje ve skupině, je kladen velký důraz na sdílení názorů mezi dětmi. Mají se naučit, že každý problém můžeme vidět z různého úhlu pohledu. Ten se mění podle situace, ve které se každý z nás nachází, závisí na našem věku, závisí na postavení nebo roli, kterou zastáváme, souvisí s našimi potřebami. Proto se dítě učí vidět nově postavení svých spolužáků, rodičů, učitelů. Rozvíjí se tak jeho sociální myšlení i schopnost porozumět i lidem, kteří vyrůstali v jiných podmínkách a kulturách.

Když jsme se v hrubých rysech seznámili s praktickou stránkou filozofie Feuersteinovy metody, zbývá nám ještě podat několik informací o cvičných sešitech. Dají se rozdělit do tří skupin podle toho, jakou vyžadují schopnost čtení a psaní. Tři z nich jsou zcela na dovednosti psát a číst nezávislé. Je to první instrument „Uspořádání bodů“, na kterém se mají děti naučit vlastnímu způsobu práce a získat první dovednosti s organizováním vnějších podnětů. Nachází významy mezi oddělenými prvky a učí se mezi nimi vytvářet vztahy podle daných pravidel. Promítání vztahů vyžaduje, aby si dítě uvědomovalo i ty, které nejsou samozřejmé ani nápadné. Učí se chápat, nacházet a vytvářet podmínky strukturovaného prostředí, kterému pak rozumí a umí se v něm lépe pohybovat.

Do první kategorie cvičných sešitů spadá ještě instrument „Analytické vnímání“, ve kterém se dítě učí procesům diferenciaci a integraci. Analytické myšlení dovoluje dětem stanovit hranice mezi okolím a sebou samým a strukturovat a restrukturovat situace, do kterých se dostává.

Třetím instrumentem, který nepředpokládá dovednosti ve čtení a psaní jsou „Ilustrace“, které mají dítěti pomoci k tomu, aby bylo schopno rozpoznat problém, který vedl k nerovnováze. Dítě má vnímat změnu, která nastala mezi obrázky a najít řešení, které odpovídá znovunastolení rovnováhy.

Cvičné sešity, které vyžadují jen omezenou schopnost gramotnosti a předpokládají pak asistenci učitele při čtení instrukcí, jsou:

- „Orientace v prostoru I“, kde se dítě učí relativním vztahům, které jsou vyjádřeny pojmy jako vpředu, vzadu, nalevo, napravo, vyšší, nižší apod.
- „Orientace v prostoru II“ předkládá dětem úkoly, které mají vyřešit absolutní vztahy v prostoru, které jsou dány

stanovenými podmíankami, jako jsou například světové strany, absolutní míry atd.

• Instrument „Porovnávání“, rozvíjí základní myšlenkovou operaci, která umožňuje uspořádat informace okolního světa.

*Do druhé kategorie instrumentů patří ještě:*

- početní postupy,
- vzory ze šablon,
- rodinné vztahy.

*Poslední skupinou cvičných sešitů jsou ty, které vyžadují nezávislé čtení a psaní a dovednost porozumění obsahu čteného textu. Mezi ně patří:*

- kategorizace,
- časové vztahy,
- přechodné vztahy,
- sylogismy.

Závěrem bych ráda ještě jednou zdůraznila, že účelem cvičení není jejich správné zvládnutí. Cílem je, jak jsme o tom mluvili zpočátku, rozvoj kognitivních, tedy poznávacích funkcí dítěte. Nejdůležitější jsou proto rozhovory nad každým úkolem, které jsou vždy zaměřeny na vlastní reflexi myšlenkových pochodů a na nějaký problém, s kterým se děti setkávají v běžném životě.

Zkušenosti, které jsme dosud získali při práci s Feuersteinovou metodou v naší zemi ukazují na významnou skutečnost. Učitelé, kteří s dětmi tímto způsobem pracují, vypovídají, že zásadně změnili i přístup k výuce v běžných vyučovacích hodinách. To je jistě pozitivní vedlejší důsledek tohoto způsobu práce. Učitelé se naučili aplikovat zprostředkující vyučování do vlastních předmětových hodin.

S metodou může samozřejmě pracovat pouze ten, kdo prošel výcvikem a získal tak oprávnění k vedení dětí.

*(Poznámka redakce: Domnívame sa, že pre čitateľov môže byť zaujímavá výpoveď jednej z účastníčok vzdelávania, preto ju pripájame.*

**Summary:** *The author presents R. Feuerstein's method of consolidation and development of cognitive functions.*

## NAD NOVÝMI UČEBNÝMI OSNOVAMI ANGLICKÉHO JAZYKA...

Zuzana Straková, Fakulta humanitných a prírodných vied PU Prešov

**Anotácia:** *Poznámky k novým učebným osnovám anglického jazyka. Vysvetlenie niektorých kľúčových pojmov.*

**Kľúčové slová:** *učebné osnovy, anglický jazyk, rečové zručnosti, stratégie učenia, tvorivé riešenie úloh, rozvoj kritického myslenia, DITOR, učiteľ ako manažér, poradca a facilitátor*

Transformačný proces, ktorý sa začal v celom vzdelávacom systéme už v deväťdesiatych rokoch, dostáva sa do čoraz konkrétnejšej a čitateľnejšej podoby. Učiteľia anglického jazyka na stredných školách majú od 1. septembra 2002 nové učebné osnovy pre štvorročné gymnáziá, ktoré boli schválené 15. januára 2002.

### Čo mi dalo školenie R. Feuersteina

Mária Smreková, 1. súkromné gymnázium, Bajkalská 20, Bratislava

#### 1. *Systematizovať svoju prácu je výhodné, zvlášť pri náročných úlohách vo vedení školy.*

Mať čas na zamyslenie sa nad spôsobom riešenia svojich úloh sa nepodarí v živote veľmi často. Moje IQ nad 140 mi neavizovalo veľké problémy v tomto smere. Keď sme dostali prvé strany inštrumentu na dvojtýždňovom školení a venovali sme sa im celý deň, zvažovala som, či je moje rozhodnutie o jeho absolvovaní správne. Diskusia vedená o každej maličkosti, témy na premýšľanie sa mi videli zdĺhavé. Ale prišli ďalšie inštrumenty a postupne som začala chápať ich význam nielen pre tých, ktorých budem učiť popasovať sa s vedením poznámok v zošite, s presnou odpoveďou na presnú testovú otázku, so systematizovaním ich prípravy na hodiny, ale aj so spôsobom svojej vlastnej práce a hlavne jej väčšou efektívnosťou. V tomto smere má školenie, ktoré som absolvovala, veľký význam.

#### 2. *Poskytnúť študentom priestor na poznanie vlastného štýlu učenia sa je dlh tradičnej školy, ktorý chceme splácať.*

Postupne chceme v spolupráci s p. doc. Vierou Pokornou z Pedagogickej fakulty Karlovej Univerzity vypracovať projekt predmetu Učím sa učiť. Jeho cieľom je poznať spôsob svojho učenia sa a zefektívniť ho, aby sa stalo základom celoživotného vzdelávania. Projekt by mal obsahovať osnovy, štandardy, tematický plán a prostriedky na prácu zvolené z inštrumentov Feuersteinovho školenia a ďalších aktivít. Použitie je pre primánov až kvartánov osemročných gymnázií, ale aj pre ktoréhoľvek iné deti v tomto veku.

osnovy, z ktorých tvorcovia testov vychádzajú. Situácia sa týmto rokom mení, ale je nevyhnutné zamyslieť sa nad základnými princípmi, na ktorých nové učebné osnovy stavajú, pretože len úplné porozumenie týchto princípov môže zaručiť, že sa budú v praxi reálne aplikovať. Učitelia totiž budú musieť od základu prehodnotiť svoj postoj k vyučovaniu, čo bude určite tvrdý oriešok, pretože zmena postoja sa nedá predpísať. Zmenu postoja môže vyvolať len úplné pochopenie potrieb a vzťahov v rámci všeobecne platných princípov učebného procesu a zároveň pochopenie významu toho, čo učiteľ v triede robí, ako to robí a aký výsledok to neskôr prinesie. V neposlednom rade je ešte k tomu potrebné pridať aj záujem a snahu učiteľa meniť veci k lepšiemu.

Schválením učebných osnov a výhľadom na novú koncepciu maturity, ktorá sa nepochybne blíži, sa vytvára vhodné motivačné prostredie na zmenu postojov, pretože učitelia si uvedomujú význam a všetky dôsledky, ktoré táto zmena so sebou prináša. Nové osnovy prinášajú nové ponímanie učebného procesu, zvýrazňujú zmeny na úrovni roly učiteľa a stavajú žiaka do úplne inej pozície, v akej bol doteraz. Kladú však nároky na teoretickú základňu, v rámci ktorej učiteľ operuje, pretože žiadajú od neho poznatky o najnovších trendoch vo vyučovaní cudzích jazykov a tiež v oblasti učebných stratégií.

Avšak všetky tieto dôležité zmeny sa v osnovách prezentujú len v hrubých črtách a jedine poznanie a pochopenie kľúčových slov pomôže učiteľovi dokresliť detailný obraz o tom, ako má v učebnom procese postupovať.

V tomto článku by som sa chcela pozastaviť pri niekoľkých takýchto kľúčových slovách, ktoré nové učebné osnovy vo svojich cieľoch uvádzajú, a zamyslieť sa nad ich obsahom, čím sa aspoň čiastočne stanú pre učiteľa zrozumiteľné.

Ako uvádzajú učebné osnovy (Bérešová, 2002: s. 3) v kapitole *Ciele vyučovania anglického jazyka*, učiteľ má u žiakov „**postupne a cieľavedome rozvíjať všetky štyri rečové zručnosti**“, ktoré sú ďalej pomenované (ústny prejav, čítanie, počúvanie a písomný prejav). Dostávame sa k prvým kľúčovým slovám, pretože rečové zručnosti nestačí len pomenovať. Treba si pod nimi jasne predstaviť, aké techniky si v rámci jednotlivých zručností majú žiaci osvojiť. Ak totiž chceme tento pokyn dôsledne dodržať, musíme vedieť, že napríklad pri rozvíjaní čítania musia zvládnuť nielen orientačné čítanie a čítanie za účelom vyhľadania informácie (skimming/scanning), ale okrem toho u žiakov musíme rozvíjať kontextuálny odhad, parafrázovanie, „čítanie medzi riadkami“, prácu s kľúčovými slovami, vysporiadanie sa s neznámou slovnou zásobou, detailné (intenzívne) čítanie, extenzívne čítanie na nácvik porozumenia rozsiahlejšieho textu a i. Pri rozvíjaní ústneho prejavu sa napríklad často zabúda na takzvané „vyhýbacie techniky“ (avoidance techniques), ktoré pomôžu žiakovi zvládnuť ústny prejav aj vo chvíľach, keď zlyhá pamäť a nedokáže si spomenúť na slovo alebo pravidlo použitia určitého gramatického javu. Ďalej napríklad „premýšľacie techniky“

(thinking-time techniques), ktoré umožnia žiakovi získať cenné sekundy na premyslenie si odpovede. Aj ďalšie zručnosti sa dajú a dokonca musia rozmieňať na drobné podobným spôsobom. Jednu vec je však dôležité zdôrazniť: my ako učitelia sa nemôžeme spoliehať, že naši žiaci na „to“ nejako prídu sami, ale musíme s nimi tieto techniky dôsledne trénovať, či nám to už nami používané učebnice umožňujú (a uľahčujú) alebo nie.

Jedným dychom s rozvíjaním rečových zručností nabádaajú osnovy učiteľa zároveň „**rozvíjať stratégie učenia sa**“. Ak pri prvých kľúčových slovách by niektorí učitelia boli schopní zareagovať a popísať ich aj podrobnejšie, odvážim sa povedať, že pri tomto kľúčovom slove by sa chytili len odborníci na vzdelávanie. Problematika stratégií učenia je natoľko rozsiahla, že ju nestačí len zbežne pomenovať, pretože iba detailné poznanie, konkrétne aplikované na osvojovanie cudzieho jazyka zaručí, že učiteľ bude schopný tieto stratégie rozvíjať. Inak to ostane opäť len vo forme náhody. V odbornej literatúre sa stratégiami učenia v rámci pedagogických disciplín zaoberajú viacerí autori, avšak pre potreby ich využitia v cudzom jazyku je vhodné spomenúť Rebeccu Oxford (1990), ktorá ich definuje ako kroky, ktorými učiaci sa vedome podporujú a ovplyvňujú svoj učebný proces s cieľom dosiahnuť vytýčené ciele. Jednotlivé stratégie následne rozdeľuje do dvoch hlavných skupín: na priame a nepriame.

**Priame učebné stratégie** sú také, ktoré sa priamo podieľajú a zúčastňujú na učebnom procese osvojovania cudzieho jazyka. Ide o stratégie spojené s pamäťou, indukciou, odhadom významu, ktorými si učiaci osvojujú systém a vedomosť o cieľovom jazyku. Túto skupinu stratégií Rebecca Oxford ďalej delí na pamäťové stratégie (vytváranie mentálnych spojení, aplikáciu obrazov a zvukov, pravidelné opakovanie, zapojenie fyzickej reakcie apod.), kognitívne stratégie (precvičovanie, prijímanie a vysielanie odkazov, analýza a zdôvodňovanie, spracovávanie a prezentáciu informácií) a kompenzačné stratégie (ktoré podporujú porozumenie alebo produkovanie jazyka aj napriek určitým obmedzeniam učiaceho sa).

Druhú skupinu tvoria **stratégie nepriame**, ktoré podporujú učenie bez toho, aby priamo zapájali používanie cudzieho jazyka. Patria sem metakognitívne stratégie (vytýčenie cieľov, plánovanie učenia a jeho organizácia, hodnotenie učenia), afektívne stratégie (znižovanie nervozity a stresu, podporovanie samého seba, „meranie emocionálnej teploty“ – zisťovanie, aké situácie ovplyvňujú učiaceho sa pozitívne a aké negatívne) a sociálne stratégie (kladenie otázok, spolupráca s ostatnými žiakmi, rozvíjanie empatie). Každá z týchto skupín by sa samozrejme dala hlbšie analyzovať a špecifikovať.

Ďalšími kľúčovými slovami v nových učebných osnovách sú podnety na osvojovanie „**tvorivého prístupu k riešeniu**“

### úloh a rozvíjaníu vlastného kritického myslenia“.

Definícií tvorivosti je veľa; Turek (2000) ju napríklad definuje nasledovne:

- *Tvorivosť je produkcia niečoho nového, doteraz nepoznaného.*
- *Tvorivý proces nie je možné realizovať iba reprodukováním už naučeného alebo poznaného.*
- *Tvorivý proces sprevádza pocit sebarealizácie a zmysluplnosti.*

Pre učiteľa to znamená, že musí vytvoriť prostredie, v ktorom bude dostatok podnetov pre žiakov, ktoré by mohli tvorivo spracovávať a vytvárať pre nich dôležité hodnoty, nielen reprodukovat' to, čo už vedia. Ako jednu z metód tvorivého riešenia problému Turek (ibid:48) uvádza metódu DITOR podľa Zelinu, ktorá obsahuje nasledujúce kroky:

**I. D: definuj problém.** – *Spomedzi tém vyber problém, sformuluj ho, rozdeľ na podproblémy, pokús sa zostaviť ideálne riešenie, cieľ, k čomu chceš dospieť.*

**II. I: informuj sa o probléme.** – *Ako sa doteraz riešil? Zozbieraj poznatky, ktoré môžu prispieť k jeho riešeniu. Konzultuj o probléme s odborníkmi. Ako sa doteraz riešil tento problém v literatúre? V iných podmienkach? Je potrebné prizvať odborníkov?*

**III. T: tvor riešenia, nápady, hypotézy.** – *Produktuj čo najviac čo najrozmanitejších a čo najoriginálnejších nápadov na riešenie problému. Uvoľni si fantáziu. Kombinuj nápady, riešenia. Použi brainstorming. Modifikuj a dopracuj návrhy a riešenia. Používaj analógie.*

**IV. O: ohodnot' nápady, riešenia.** – *Posúď ich novosť a užitočnosť, realnosť a možnosť uskutočniť ich podľa rozličných kritérií.*

**V. R: realizuj vybrané riešenia v praxi.** – *Uvažuj, ako by si v budúcnosti mohol využiť skúsenosti z riešenia tohto problému.*

Z uvedeného vyplýva, že tvorivý prístup k riešeniu problémov zahŕňa taký typ úloh, ktoré u žiaka podnietia záujem o prekonávanie prekážok a majú otvorený charakter, ktoré pripúšťajú viacej možností – jednak pri definovaní samotného problému, postupoch riešenia, tiež i výsledkoch; úlohy, ktoré ho vedú k samostatnosti a nie k bezmyšlienkovitému reprodukovaniu učiva.

V súvislosti s tvorivým riešením problémov nemožno obísť ani ďalšie kľúčové slovo – **kritické myslenie**. Ak vychádzame zo základných definícií kritického myslenia, jeho aplikácia v predmete anglický jazyk bude spočívať najmä vo využívaní stratégií s cieľom porovnávania, hľadania argumentov, hľadania problému, posudzovania vhodnosti javov, vyvodzovania záverov a rozvíjania induktívneho a deduktívneho myslenia. Pri cudzom jazyku sa tieto stratégie uplatňujú nielen v súvislosti s jazykom ako takým, ale zároveň aj s kultúrou, ktorá daný jazyk používa. Rozvíjanie kritického myslenia v spojení s kultúrou je nevyhnutné na uvedenie si vlastného kultúrneho pozadia a pochopenie jedinečnosti a špecifikosti iných kultúr, ktoré cieľový jazyk



M. Hrčka: Z II. cyklu "Za záchranu obchodnej ulice".  
Kombinovaná technika, 1988 - 89

používajú ako svoj rodný, prípadne jazyk medzinárodnej komunikácie. To dovedie žiakov k získaniu žiaducich postojov, ako je to vytýčené aj v ďalšom kľúčovom slove, ktorým je „**prehlbovanie porozumenia medzi národmi a tolerancii k iným kultúram**“. V tejto súvislosti je potrebné pripomenúť, že prezentácia kultúry (či už cieľovej alebo vlastnej) sa môže zúžiť na prezentáciu charakteristických črt správania danej kultúry a dostať sa tak do roviny stereotypov. Stereotypy sú známe ako zjednodušené charakteristiky, typické pre istú skupinu ľudí – používateľov konkrétneho jazyka, ktoré sú prenášané a chápané ako príznačné pre každého používateľa tohto jazyka. Stereotypy v učebných materiáloch sa snažia priblížiť učiacemu „typické“ črty kultúr, kde sa daný jazyk používa. Dôležité však je, čo sa považuje za „typické“ charakteristiky a ako prebieha proces ich selekcie. V tomto bode zohráva zámer autora dôležitú úlohu. Výskyt takýchto stereotypov je vo vyučovaní anglického jazyka značne frekventovaný, hoci ich pôvod je viac ľudový ako vedecký. Na jednej strane sú takéto zovšeobecnené fakty užitočné a medzi učiacimi sa dokonca obľúbené, pretože môžu viesť k jednoduchšiemu pochopeniu niektorých socio-kultúrnych aspektov, avšak na druhej strane rigidný prístup, a najmä presvedčenie, že tieto stereotypy sú aplikovateľné na všetkých príslušníkov danej kultúry, vedie k zúženému chápaniu, často až nepochopeniu tejto kultúry, s ktorou sa učiaci dostávajú do kontaktu práve pomocou textov, obrazového materiálu

a informácií obsiahnutých v cudzojazyčných učebniciach (Straková, 2000). Ako príklad je možné uviesť veľmi rozšírený a populárny stereotyp, že Angličania pijú čaj o piatej hodine popoludní a zvyčajne s mliekom.

V súvislosti s kultúrou je ešte potrebné dodať, že učebné osnovy zdôrazňujú aj fakt, že angličtina sa stala „**internacionálnym jazykom**“, z čoho vyplýva, že žiaci si nemusia nevyhnutne osvojiť kultúrne normy rodených anglicky hovoriacich osôb, pretože angličtina vo svojej internacionálnej podstate sa „odnárodňuje“, to znamená, že dôraz sa kladie na komunikačnú kompetenciu v rámci nadnárodnej komunikácie.

Ďalším kľúčovým cieľom v rámci učebných osnov je „**pomôcť žiakom uvedomiť si svoje individuálne potreby, definovať vlastné ciele a niest' zodpovednosť za proces učenia sa**“ a ďalej „**nauciť žiakov učiť sa hľadať vlastné optimálne formy osvojovania a upevňovania si učiva**“.

Tieto slová sú identické s definíciou prístupov k učebnému procesu, ktoré stavajú na rozvíjaní autonómie žiaka. Napríklad Holec (1981: 3) definuje pojem autonómie ako:

- *prevzatie zodpovednosti za vlastné učenie,*
- *vymedzenie vlastných cieľov,*
- *definícia obsahu a postupu pri dosahovaní cieľov,*
- *výber vhodných metód a techník na dosiahnutie cieľov,*
- *monitorovanie učebného procesu,*
- *hodnotenie dosiahnutých úspechov.*

Tento prístup je plne kompatibilný s trendom európskeho vzdelávania posledného desaťročia. Vo vyučovaní anglického jazyka sa cesta k rozvíjaniu autonómie otvorila už prijatím komunikatívneho prístupu, ktorý vo svojej podstate položil dôraz na orientáciu na žiaka. Autonómne vzdelávanie ide v tomto ešte ďalej a posúva tento dôraz na samotný proces učenia. Avšak je nevyhnutné zdôrazniť, že pojem autonómie nie je medzi učiteľmi rozšírený, preto je dôležité vysvetliť aspoň zbežne jeho podstatu. Mohlo by totiž dôjsť k mylnej predstave, že pri rozvíjaní autonómneho učenia sa učiteľ zrieka svojej zodpovednosti a ide v podstate o učenie bez učiteľa. V skutočnosti je pravdou opak, pretože učiteľova zodpovednosť nie je eliminovaná, ale naberá na význame v tom, že musí rozpoznať, kedy a ako má umožniť žiakom prevziať zodpovednosť za svoje výkony a ako má pri tom podporovať ich učebný proces. Žiak sám by mal byť ochotný

spolupracovať na dosahovaní výsledkov nielen s učiteľom, ale aj s ostatnými žiakmi v triede, a mal by vedome a systematicky monitorovať to, čo už dosiahol a to, čo dosiahnuť chce. Takýto „zodpovedný“ žiak by mal – a teraz opäť citát z učebných osnov – „**využívať možnosti školy a podnety z mimoškolského prostredia na upevňovanie a využívanie poznatkov v praxi**“. Nie je však jednoduché požadovať od učiteľov, aby začali uvádzať do svojej praxe prístup, ktorý im vo svojej podstate nie je dôverne známy a princípy ktorého, najmä s ohľadom na tradičnú rolu učiteľa v našej krajine, ani nie je jednoduché uplatňovať.

Posledným kľúčovým bodom cieľov učebných osnov, na ktorý je potrebné poukázať, je zmena úlohy učiteľa vo vyučovacom procese. Osnovy o tom hovoria, že „**učiteľ sa stáva manžérom..., poradcom a facilitátorom. Vedie žiakov k tomu, aby zodpovedali za svoje výsledky, monitoruje prácu žiakov a pomáha im pri výbere vhodných stratégií učenia sa.**“ Tieto tézy opäť potvrdzujú príklon k rozvíjaniu autonómie žiakov, avšak dôležitejšie je, že je tu presne pomenovaná úloha učiteľa – manažér, poradca a facilitátor. Harmer (1991, s. 235) definuje túto úlohu ako protipól úlohy tzv. kontrolóra, ktorý má po celý čas všetko pod kontrolou, poťahuje neviditeľnými nitkami vyučovacej hodiny a rozhoduje nielen o tom, čo žiaci robia, ale aj o tom, kto, o čom, ako a kedy bude rozprávať. Úloha kontrolóra je typická najmä pre tradičné vyučovanie, ktoré má v kontexte slovenského školského systému všeobecne silné zázemie. Facilitátor však musí hodinu zabezpečiť nielen organizačne, ale jeho úlohou je ustúpiť do úzadia a ponechať viac priestoru žiakom, na ich komunikáciu, pre otvorené a tvorivé úlohy, ktoré nemajú len jednu správnu odpoveď. Mal by zabezpečiť individuálne napĺňanie potrieb žiakov a nie chápať ich všetkých ako jeden celok.

Je teda zrejmé, že nové učebné osnovy prinášajú mnoho zmien, ktoré, ak by sa úspešne implementovali do vyučovacieho procesu, môžu priniesť kvalitatívny posun v osvojovaní cudzích jazykov na školách. Bolo by určite vhodné, ak by učitelia sami rozmýšľali v intenciách zmeny, ktorá sa bez ich vôle nemôže uskutočniť, ale zároveň by im Metodicko-pedagogické centrá mali poskytnúť odbornú pomoc pri analýze takýchto dôležitých dokumentov, akými učebné osnovy bezpochyby sú, aby zámer skvalitniť vyučovanie angličtiny, ktorý tu rozhodne je, neostal len na papieri.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH OKAZOV

- BENSON, PHIL: Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Longman, 2001.
- BĚREŠOVÁ, J. – HOSSZUOVÁ, M. – MACKOVÁ, M.: *Učebné osnovy gymnázia štvorročné štúdium Anglický jazyk*. Schválilo MŠ SR dňa 15. 1. 2002 pod číslom 16/2002-4 platnosťou od 1.septembra 2002.
- HARMER, J.: The Practice of English Language Teaching. Longman, 1991.
- HOLEC, H.: *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford : Pergamon, 1981.
- LITTLE, D.: Autonomy in language learning. In: Brindley, G. (ed.) *Autonomy in Language Learning*, London : CILT, Pp.7-15
- OXFORD, R.: *Language Learning Strategies: what every Teacher should Know*. Newbury House, 1990.
- RAFAJLOVIČOVÁ, R.: Úvädzanie novej koncepcie maturitných skúšok. In: *Reflexie novej koncepcie maturitných skúšok v cudzích jazykoch*, Prešov : Metodické centrum, 2002.
- RICHARDS, J. – LOCKHART, CH.: *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press, 1994, 2.vydanie 1995.
- INCLAIR, B. – MCGRATH, I. – LAMB, T.: *Learner Autonomy, Teacher autonomy: Future Directions*. Longman, 2001.
- TUREK, I.: *Tvorivé riešenie problémov*. Prešov : Metodické centrum, 2000.

**Summary:** *The article deals with the new syllabus of English language for secondary grammar schools. It highlights the main principles of how the ELT process should be directed. The author points to several crucial keywords that teachers need to consider when planning their teaching*

## TVORBA CIEĽOV V ODBORNOM VÝCVIKU

Marián Valent, SOU – stavebné, Komenského 12, Banská Bystrica

**Anotácia:** Tvorba výkonových štandardov v odbornom výcviku. Vymedzenie cieľa a jeho kategórií. Požiadavky na ciele a postup pri ich určovaní. Návrh špecifických cieľov v odbornom výcviku.

**KLúčové slová:** odborný výcvik, výkonový štandard, cieľ, kognitívne ciele, psychomotorické ciele, afektívne ciele

Odborné vzdelávanie v Slovenskej republike sa v dôsledku zmien, ktoré nastali na trhu práce, orientovalo na tvorbu nových vzdelávacích programov a inovovalo existujúce učebné osnovy. Transformácia odborného školstva je však nekoncepčná a nevyvážená Súhlasím preto s tvrdeniami I. Tureka, M. Zelinu a V. Rosu (Milénium), že odborné vzdelávanie je u nás príliš rozdrobené vo veľkom množstve študijných a učebných odborov. Chýba najmä štruktúra a koncepcia pre tvorbu nových vzdelávacích programov. Najväčšie nedostatky:

- predimenzovanosť učiva a následné preťažovanie žiakov;
- v učebných osnovách nie je vymedzené základné učivo;
- nie sú vyjadrené výsledky učenia, ktoré by boli jednoznačné a merateľné.

Tieto nedostatky je potrebné vyriešiť čo najskôr, s ohľadom na budúce požiadavky trhu práce. Je potrebné stanoviť *výkonové štandardy* (vzdelávacie ciele) a *obsahové štandardy* (kmeňové učivo a v jeho rámci základné učivo). Pre tvorbu vzdelávacích štandardov odborného vzdelávania je dôležité vytvoriť *štandard povolani* a do ich tvorby by sa mali zapojiť združenia zamestnávateľov, cechy a priemyselné komory.

K napísaniu tohto príspevku ma viedol nedostatok článkov a publikácií, ktoré by sa zaoberali štandardizáciou **odborného výcviku**. Navrhujem výkonové štandardy – vzdelávacie ciele v odbornom výcviku pre študijné odbory 33 – dreárska výroba. Výkonové štandardy pre odborný výcvik som navrhol v oblastiach kognitívnych, psychomotorických aj afektívnych cieľov.

### Čo je to cieľ učenia sa? Aké kategórie cieľov poznáme?

Podľa I. Tureka (1996) sa pod pojmom cieľ rozumie ideálna predstava toho, čo sa má v činnosti dosiahnuť. Ja tvrdím, že cieľom učenia sú naprojektované (zamýšľané) výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu.

Špecifické ciele výchovno-vzdelávacieho procesu sú základným prvkom v systéme didaktiky a determinujú výber obsahu, metód, organizačných foriem a materiálnych prostriedkov.

I. Turek (1996) rozdeľuje špecifické ciele podľa psychických procesov učiacich sa na:

- *kognitívne (poznávacie) ciele* – zahrňujú oblasť vedomostí, intelektuálnych zručností, poznávacích schopností – nazývajú sa tiež *ciele vzdelávacie*.
- *psychomotorické ciele* – zahrňujúce oblasť motoric-

kých zručností a návykov za účasti psychických procesov (napr. práca s nástrojmi, zariadeniami, obsluha strojov); pretože sú hlavnou náplňou odborného výcviku, nazývajú sa tiež *výcvikové*;

- *afektívne (postojové)* – zahrňujú oblasť citovú, oblasť postojov, hodnotovej orientácie a sociálno-komunikatívnych zručností. Ich dosahovanie je hlavným zámerom výchovy, a preto sa tiež nazývajú *výchovné*.

### Aké sú požiadavky na špecifické ciele?

V učebných osnovách sa formulácia cieľov redukuje na stručné vyjadrenie obsahu učiva. Tento obsah neobjasňuje, v akom rozsahu a na akej úrovni má byť učivo osvojené. Majster, ktorý vyučuje daný predmet, musí potom pretransformovať tieto čiastočne formulované ciele do konkrétnej podoby, aby bolo jasné, čo musí žiak vedieť, poznať a v akej kvalite.

Správne stanovené ciele by mali spĺňať tieto požiadavky (I. Turek, 1996):

- *konzistentnosť* – podriadenosť nižších cieľov vyšším;
- *primeranosť* – súlad požiadaviek vyjadrených cieľmi s možnosťami a schopnosťami žiakov a majstrov, s reálnymi podmienkami vyučovacieho procesu;
- *vyjadrenie v pojmoch žiackych výkonov* – označenie konečného stavu, ktorý sa má dosiahnuť v zmene osobnosti žiaka, čomu sa v psychomotorickej oblasti hovorí manuálne zručnosti a v kognitívnej oblasti vedomosti a zručnosti;
- *jednoznačnosť* – formulácia cieľa takými slovami, ktoré nepripúšťajú viacznačný výklad ich zmyslu ani učiteľmi ani žiakmi;
- *kontrolovateľnosť, merateľnosť* – určenie cieľa tak, aby umožnil porovnať dosiahnuté výsledky s vytýčenými cieľmi a rozhodnúť, či sa ciele dosiahli, alebo nie;
- *rešpektovanie taxonómie cieľov vyučovacieho procesu* – formulovať ciele tak, aby pokrývali úrovne učenia sa. V podstate ide o klasifikáciu cieľov – kritériom klasifikácie sú relatívne samostatné oblasti psychickej činnosti žiakov pri učení.

### Postup pri určovaní cieľov vyučovania

Pri určovaní špecifických cieľov I. Turek (1996) odporúča tento postup:

1. Oboznámiť sa s profilom absolventa, s cieľmi, ktoré uvádzajú učebné osnovy, tematický plán učiva.
2. Vymedziť ciele uvedené v učebných osnovách v termi-



nológii výkonu žiaka. Odpovedá na otázku: „*Čo má žiak vedieť?*“

3. Analyzovať obsah učiva, t.j. pri zohľadnení nadradených cieľov rozložiť obsah učiva na základné prvky: fakty, pojmy, princípy, schémy, zákony, teórie, postupy práce.

4. V tomto kroku musí majster splniť požiadavky jednoznačnosti, kontrolovateľnosti a primeranosti. Postaví si otázku: „*Čo to znamená vedieť?*“ Postup premeny všeobecných cieľov na konkrétne sa nazýva operacionalizácia.

5. Vymedziť podmienky, za ktorých sa má výkon dosiahnuť, aby sa mohol považovať za vyhovujúci. Majster si pomôže otázkou „*Za akých podmienok to má žiak vykonať?*“

6. Určiť mieru – normu očakávaného výkonu, t.j. hranicu vedomosti a nevedomosti – minimálny výkon, ktorý musí žiak preukázať, aby získal aspoň známku dostatočnú.

### Návrh špecifických cieľov

V tejto časti navrhujem špecifické ciele vo všetkých troch oblastiach. Vytvorené ciele sú usporiadané podľa taxonómií (podľa J. Bajtoša, 1999) pre:

- kognitívnu oblasť – taxonómia B. Niemerka,
- psychomotorickú oblasť – taxonómia M. Simpsona,
- afektívnu oblasť – taxonómia D. B. Kratwohla.

Najskôr teoreticky opisujem každú úroveň (kategóriu) a následne na príkladoch uvádzam špecifické ciele pre študijný odbor 33 – drevárska výroba. Tieto ciele sú tvorené pre tému „*Rezanie dreva na univerzálnej kotúčovej píle*“. Ciele uvedené v príkladoch neobsiahli celú problematiku tejto témy – zameril som sa na tvorbu cieľov zo základného učiva.

### Taxonómia cieľov v kognitívnej oblasti

Špecifické ciele v kognitívnej oblasti sú hlavnou náplňou teoretických odborných predmetov, ale praktické vyučovanie na ne priamo nadväzuje a sú teda dôležité aj pre majstrov odborného výcviku. B. Niemerko rozoznáva štyri úrovne vzdelávacích cieľov:

1. **Zapamätanie poznatkov** – na tejto úrovni sa od žiaka vyžaduje vybavenie, znovupoznanie, reprodukovanie termínov, faktov, pojmov. Ide teda o pamäťové reprodukovanie prvkov učiva.

*Činnosť slovesá:* definovať, napísať, zopakovať, vymenovať, nakresliť ....

*Príklady:*

- rozdeliť kotúčové píly podľa použitia a konštrukcie;
- rozdeliť pílové kotúče podľa typu ozubenia a konštrukcie;
- definovať pojem rezanie dreva;
- vymenovať mechanizmy univerzálnej kotúčovej píly;
- vymenovať modely rezania;
- nakresliť typy ozubenia pílových kotúčov;
- vymenovať pomôcky používané pri rezaní.

2. **Porozumenie poznatkov** – žiak dokáže zapamätané poznatky predložiť v inej podobe ako si ich zapamätal, vie

ich zostručniť, usporiadať, rozpovedať vlastnými slovami,....  
*Činnosť slovesá:* objasniť, vysvetliť, vyjadriť vlastnými slovami, opísať, preformulovať...

*Príklady:*

- popísať jednotlivé typy ozubenia pílových kotúčov;
- vysvetliť účel rozvieracieho klinu;
- popísať voľné rezanie a rezanie v spáre;
- popísať pracovnú operáciu omietania;
- popísať pracovnú operáciu skracovania;
- popísať pracovnú operáciu rozrezávania;
- popísať pracovnú operáciu rozmietania;
- popísať pracovnú operáciu formátovania;
- vysvetliť pojmy rezná a posuvná rýchlosť.

### 3. Použitie poznatkov v typických školských situáciách

– **ŠPECIFICKÝ TRANSFER** – žiak dokáže aplikovať vedomosti podľa predloženého vzoru, rieši podobné úlohy a problémy ako riešil majster.

*Činnosť slovesá:* aplikovať, demonštrovať, načrtnúť, napísať správu, vypočítať, vyskúšať, rozhodnúť, klasifikovať...

*Príklady:*

- načrtnúť schému univerzálnej kotúčovej píly;
- vypočítať reznú rýchlosť kotúčovej píly pre určený materiál a podmienky opracovania;
- rozhodnúť, ktorý pílový kotúč sa použije pri formátovaní trieskových dosák;
- rozhodnúť, ktorý pílový kotúč sa použije pri omietaní a rozrezávaní bukových fošní o hrúbke 45 mm;
- vysvetliť sled operácií pri údržbe pílových kotúčov.

### 4. Použitie poznatkov v problémových situáciách

– **NEŠPECIFICKÝ TRANSFER** – žiak dokáže formulovať problémy, vykonávať analýzu a syntézu pre neho nových javov, sformulovať postup činnosti, riešiť problémové úlohy.

*Činnosť slovesá:* oceniť, obhájiť, porovnať, posúdiť, vyriešiť, zhodnotiť, navrhnuť, vyvodíť závery...

*Príklady:*

- posúdiť vplyv faktorov na merný rezný odpor: vplyv smeru prerezávania vlákien, vplyv druhu dreveniny, vplyv vlhkosti dreva, vplyv rezného uhla, vplyv reznej rýchlosti, vplyv otupenia nástroja, vplyv rýchlosti posuvu;
- porovnať a rozlíšiť voľné rezanie a rezanie v spáre;
- optimalizovať faktory vplývajúce na merný rezný odpor a navrhnuť opracovanie konkrétneho druhu dreveniny za konkrétnych rezných podmienok;
- vypočítať reznú silu a rezný výkon.

### Taxonómia cieľov v psychomotorickej oblasti

M. Simpson rozoznáva sedem úrovní psychomotorických cieľov, a to:

1. **Vnímanie činnosti, zmyslová činnosť** – žiak dokáže použiť zmyslové orgány na získanie predstavy o budúcej motorickej činnosti a na posúdenie vhodnosti a správnosti činnosti.

**Činnosťné slovesá:** vybrať, určiť, izolovať, rozoznať, popísať....

**Príklady:**

- vybrať vhodný pílový kotúč podľa opracúvaného dreva, požadovanej operácie a kvality opracovania;
- určiť posuvnú rýchlosť podľa typu pílového kotúča a spracúvaného materiálu;
- popísať pracovný postup pre omietanie, skracovanie, rozrezávanie dreva a formátovanie konštrukčných dosák;
- popísať bezpečnostné opatrenia pre jednotlivé typy rezania dreva.

**2. Pripravenosť na činnosť** – žiak je psychicky, fyzicky a emocionálne (ochota, motivácia) pripravený vykonať určitú činnosť.

**Činnosťné slovesá:** ukázať, začať, reagovať, poznať, vysvetliť, prejsť...

**Príklady:**

- ukázať, akým spôsobom sa manipuluje s univerzálnou kotúčovou pílou;
- poznať zásady správnej manipulácie s materiálom pri rezaní;
- vysvetliť a predviesť bezpečnú prácu pri rezaní dreva.

**3. Napodobňovanie činnosti, riadená činnosť** – žiak opakuje úkony demonštrované majstrom. Ide o počiatočné štádium pri učení sa komplexných zručností. Správnosť výkonu činnosti žiaka posudzuje majster alebo žiak podľa súboru príslušných kritérií.

**Činnosťné slovesá:** zhotoviť, skonštruovať, opraviť, zmerať, vyrobiť, zostaviť...

**Príklady:**

- omietať borovicové fošne o hrúbke 55 mm podľa ukážky;
- opraviť nesprávne omietnutý materiál;
- vyrobiť prírezy na dvere podľa ukážky;
- nastaviť stroj na skracovanie podľa ukážky.

**4. Mechanická činnosť, zručnosť** – žiak vykonáva činnosť spoľahlivo, bezpečne, presne a zručne. Ide však o menej komplexné činnosti.

**Činnosťné slovesá:** zhotoviť, skonštruovať, opraviť, zmerať, vyrobiť, zostaviť...

**Príklady:**

- pripraviť pílový kotúč pred rezaním;
- nastaviť stroj podľa požiadaviek na opracovanie materiálu;
- zmerať presnosť vyrábaných prírezov;
- prestaviť stroj v prípade nesprávnych rozmerov prírezov.

**5. Komplexná automatická činnosť** – žiak vykonáva ľahko, presne, rýchlo, bezchybne a automaticky komplexné a zložené činnosti.

**Činnosťné slovesá:** zhotoviť, skonštruovať, opraviť, zmerať, vyrobiť, zostaviť...

**Príklady:**

- opracovať dubové fošne o hrúbke 45 mm podľa zadaných požiadaviek;



Milan Hrčka: Hlaholské písmeno (z pentptychu Slovo).  
Kombinovaná technika, 2000

- ľahko a bezchybne manipulovať a pracovať s univerzálnou kotúčovou pílou;
- používať všetky potrebné bezpečnostné prvky pri spracúvaní dreva;
- zhotoviť perezový plán trieskových dosák na výrobu kuchynskej linky podľa výkresu a kusovníka.

**6. Prispôsobovanie, adaptácia činnosti** – žiak dokáže meniť, modifikovať, prispôbovať činnosť zmeneným podmienkam alebo v problémovej situácii.

**Činnosťné slovesá:** prispôbiť, zmeniť, adaptovať, zrevidovať...

**Príklady:**

- zmeniť reznú rýchlosť v závislosti od rezaného materiálu a opotrebovania pílového kotúča;
- prispôbiť posuvnú rýchlosť podmienkam, ktoré sa prejavujú počas opracovania dreva;
- zmeniť pílový kotúč, ak si to vyžiada iná činnosť na kotúčovej píle alebo otupenie nástroja.

**7. Tvorivá činnosť** – žiak používa osvojené spôsoby činnosti v nových, neznámych a problémových situáciách.

**Činnosťné slovesá:** skonštruovať, vytvoriť, kombinovať, zložiť, navrhnuť, interpretovať...

**Príklady:**

- navrhnuť iný pracovný postup podľa požiadaviek na opracovanie dreva;

- kombinovať operácie podľa vzniknutých situácií pri konkrétnych činnostiach;
- navrhnúť prípadne prispôbiť rozmery prírezov podľa následujúcich operácií.

### Taxonómia cieľov v afektívnej oblasti

V tejto oblasti cieľov sa zaoberám problematikou *vzťahu k bezpečnosti práce a ochrany zdravia pri práci na kotúčových pilách*.

D. B. Kratwohl rozlišuje päť formálnych kategórií a tieto sa členia do subkategórií:

**1. Prijímanie (vnímavosť)** – citlivosť, pozornosť žiaka na určité podnety.

a) *uvedomenie* – jedinec si uvedomuje, všima objekt, jav, stav...

b) *ochota prijímať* – jedinec sa nevyhýba javu, objektu, problému...

c) *usmernená výberová pozornosť* – sústredená pozornosť, zapamätanie si objektov, problémov.

*Príklady:*

- žiak si vypočuje aké bezpečnostné opatrenia je potrebné dodržiavať pri rezaní dreva na kotúčových pilách;
- žiak vidí, ktoré časti kotúčovej píly slúžia na ochranu zdravia pracovníka;
- žiak si vypočuje, ktoré osobné ochranné pracovné prostriedky (ďalej OOPP) sa používajú pri práci na kotúčových pilách.

**2. Reagovanie** – zainteresovanosť, hľadanie určitých podnetov, tzv. aktívna pozornosť. Žiak si už nielen všima a pasívne prijíma podnety, ale aj reaguje, niečo s objektom robí.

a) *súhlas k reagovaniu* – podrobenie sa pravidlám činnosti;

b) *ochota reagovať* – dobrovoľné zúčastnenie na činnosti;

c) *uspokojenie z reagovania* – získanie zadosťučinenia z činnosti.

*Príklady:*

- žiak používa všetky potrebné prostriedky na ochranu svojho zdravia;
- žiak dodržiava pracovný postup aj s dodržiavaním bezpečnostných opatrení na ochranu zdravia;
- žiak prejavuje spokojnosť z dodržiavania bezpečnostných opatrení.

**3. Oceňovanie hodnoty** – vytvorenie kladného postoja, vyvolanie záujmu, pocitovanie záväzku. Žiak získa presvedčenie, že činnosť má význam, je dôležitá, dochádza u neho k vnútornej motivácii k činnosti.

a) *akceptovanie hodnoty* – získanie pocitu príslušnosti ku skupine, ktorá rieši nejaký problém;

b) *preferovanie hodnoty* – uprednostňovanie určitej činnosti, jej vyhľadávanie;

c) *presvedčenie o hodnote* – snaha presvedčiť iných, aby sa podujali na určitú činnosť.

*Príklady:*

- žiak verí, že dodržiavanie bezpečnostných opatrení je prio-

ritou pre ochranu zdravia,

- žiak vyhľadáva ďalšie informácie o ochrane zdravia (knihy, normy, diskusie),
- žiak sa správa podľa bezpečnostných opatrení, je vnútorne presvedčený o tom, že táto činnosť má význam pre neho aj iných.

**4. Integrovanie hodnoty** – na tejto úrovni ide o začiatok vytvárania osobného hodnotového systému myšlienkovým spracovaním a uvedením si zovšeobecných a dominantných hodnôt.

a) *konceptualizácia hodnoty* – abstrakcia a zovšeobecnovanie hodnoty, formovanie zodpovednosti za činnosť;

b) *integrovanie hodnôt do systému* – uvedenie novej hodnoty do systému osobnostných hodnôt.

*Príklady:*

- žiak vie svoje skúsenosti a poznatky z bezpečnosti pri práci obhájiť pred spolužiakmi,
- žiak rešpektuje požiadavky týkajúce sa ochrany zdravia.

**5. Začlenenie hodnoty do charakterovej štruktúry osobnosti** – hodnotový systém sa pevne včleňuje do charakteru jedinca, jedinec koná na základe presvedčenia, jeho slová sú v súlade s činmi, nová hodnota sa stáva súčasťou jeho svetonázoru, filozofie života.

a) *generalizovaná zameranosť* – prevládajúca tendencia konať určitým spôsobom;

b) *charakterová vyhranenosť*.

*Príklady:*

- žiak poukazuje na nevyhnutnosť dodržiavania bezpečnostných opatrení na ochranu zdravia ľudí;
- žiak presvedča svojich spolužiakov o dôležitosti dodržiavania bezpečnostných opatrení pri rezaní dreva;
- žiak je aktívnym pomocníkom majstra pri vysvetľovaní pravidiel bezpečného správania sa na pracovisku pri opracovaní dreva.

### Záver

Práca s cieľmi je pre majstra náročná a vyžaduje si veľa času na ich vypracovanie.

Žiakom prináša hlavne:

- cielenosť ich učenia (cieľ má žiak pred očami a praje si ho dosiahnuť);
- zmysel ich učenia (významnosť cieľa pre budúci život žiaka);
- plánovanie vlastného učenia (žiač si vytyčuje vlastné ciele);
- sebakontrola a sebaoceňovanie (žiač sám môže posúdiť, či sa k cieľu blíži alebo nie).

Práca s cieľmi má pre majstrov aj žiakov veľký motivačný význam. Žiaci pri používaní cieľov pracujú samostatne, vedia ohodnotiť prírastok svojich vedomostí a zručností, dokážu pracovať v tíme a vedia, čo si chcú pre ďalší život zo školy odniesť. Preto majstrom odborného výcviku odporúčam, aby tvorili špecifické ciele vo výchovno-vzdelávacom procese a pracovali s nimi.

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

BAJTOŠ, J.: *Didaktika technických predmetov*. Žilina : Žilinská univerzita, 1999. -139 s. ISBN 80-7100-646-7.

*Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov*. Bratislava : Pedagogická fakulta UK vo Vydavateľstve IRIS. -186 s. ISBN 80-89018-36-X.

TUREK, I.: *Kapitoly z didaktiky (Ciele vyučovacieho procesu)*. B. Bystrica : Metodické centrum, 1996. -37 s. ISBN 80-8041-108-5.

**Summary:** *The author defines specific objective of education, he describes demands for specific objectives and methods of their creation. The author proposes specific objectives for professional training.*

## DIDAKTICKÁ HRA VO VÝUČBE NA 2. STUPNI ZŠ

Mária Tulenková - Jana Kundová, Fakulta humanitných a prírodných vied PU Prešov

**Anotácia:** *Výsledky prieskumu zameraného na zistenie reakcií a názorov žiakov na vyučovanie s využitím didaktickej hry v prírodopise v 7. ročníku na 2. stupni základnej školy v učive o ľudskom tele. Skúsenosti získané z praktickej výučby prírodopisu s použitím didaktickej hry. Opodstatnenosť použitia metódy didaktickej hry v edukácii.*

**Kľúčové slová:** *didaktická hra, výučba prírodopisu, učenie hrou*

*Celá moja metóda smeruje k tomu,  
aby sa školská práca zmenila na radosť a potešenie.  
(J. A. Komenský)*

### Úvod

Didaktické hry tvoria prechod medzi hrovými činnosťami predškolského a mladšieho školského veku a učebnými činnosťami žiakov. Považujú sa za druh metód vzdelávania patriacich do okruhu problémových metód výučby, čím sa zároveň radia k metódam tvorivého vyučovania. Didaktické hry sú modelom zložitých javov situácií alebo procesom a slúžia predovšetkým na priblíženie poznávacieho procesu žiakov a prinášajú tvorivú uvoľnenú atmosféru a emocionálne prežívanie, ktoré je z hľadiska učenia sa veľmi dôležité.

Použitie didaktickej hry ako prostriedku transformácie učiva do vedomia žiakov nemá v žiadnom prípade znamenať obmedzenie alebo dokonca likvidáciu typických metód výučby. Ide skôr o nájdenie vhodných proporcií medzi nimi, o uplatňovanie vhodných príkladov a v neposlednom rade i o uvedenie si určitých špecifických vlastností didaktických hier, ktoré ich na plnenie výchovno-vzdelávacích cieľov predurčujú.

### Didaktická hra v učive o ľudskom tele vo výučbe prírodopisu v 7. ročníku ZŠ – výsledky prieskumu

Vychádzajúc z teórie didaktickej hry, v snahe zistiť opodstatnenosť metódy didaktickej hry vo výučbe prírodopisu, zamerali sme naše výskumné úsilie v rokoch 2002 a 2003 na zistenie reakcií a názorov žiakov na vyučovanie s využitím didaktickej hry v prírodopise v 7. ročníku na 2. stupni základnej školy v učive o ľudskom tele. Predpokladali sme, že napriek netradičnosti použitia didaktickej hry na vyučovacích hodinách prírodopisu na druhom stupni základných škôl má táto metóda svoje opodstatnenie a žiaci budú mať o ňu záujem.

Po vypracovaní hrových aktivít využiteľných pri vyučovaní biológie človeka a ich začlenení do konkrétnych postupov vyučovacích hodín, rešpektujúc učebné osnovy a didaktické zásady, sme takéto hodiny odučili v dvoch triedach siedmeho ročníka na jednej základnej škole

v Popradskom okrese. 7. A triedu tvorilo 15 žiakov, 7. B triedu 17 žiakov. Po skončení nami realizovanej výučby sme požiadali žiakov, aby prostredníctvom odpovedí na anonymný dotazník z rôznych aspektov zhodnotili nami realizované vyučovacie hodiny. Dotazník pozostával z 15 otázok s alternatívami, z ktorých si žiaci vybrali jednu alebo viacero odpovedí. V závere dotazníka žiaci mali možnosť vyjadriť sa k nášmu typu výučby v rámci jeho vylepšenia. Po vyhodnotení odpovedí respondentov sme obdržali nasledujúce výsledky:

Na prvú otázku „*Zdali sa ti naše spoločné hodiny iné ako tie, ktoré si už zažil/a?*“, 86,6% žiakov 7. A triedy a 64,7% odpovedalo **áno**. Odpoveď **skôr áno** označilo 35,3% žiakov 7. B a jeden žiak (6,7%) zo 7. A, iba jeden žiak z tejto triedy (6,7%) nami odučené hodiny nepovažoval za veľmi odlišné – označil odpoveď **skôr nie**. Alternatívu **nie** ne zvolil nikto.

Zo získaných výsledkov môžeme usúdiť, že žiaci na bežných vyučovacích hodinách nezažívajú žiadne hry, či hrové aspekty alebo len veľmi málo. Príčiny tkvejú pravdepodobne v značnej časovej a niekedy aj materiálnej náročnosti príprav vyučovacích hodín týchto typov. Na ďalšom mieste môžeme uviesť novosť a nepripravenosť pedagogickej praxe na ich realizáciu. Hra ako náročný interaktívny proces je postavená na osobnosti pedagóga.

Pri osobných rozhovoroch s učiteľmi sme zistili, že u väčšiny z nich prevládajú negatívne názory na hru, napr. že hrou stráca vyučovací proces na vážnosti. Ak je však hra primerane zvolená, ak je rozumne vedená a ak nie je nasilu prerušená, ak sú hráči dobre motivovaní, môže sa každá hra premeniť na taký vážny vzdelávací proces, aký ho z nej učiteľ urobí.

Druhá otázka znela: „*Zaujali ťa naše spoločné hodiny, nenudil/a si sa?*“ Odpovede na ňu: **a) nikdy som sa nenudil/a;** **b) väčšinou som sa nenudil/a;** **c) ako kedy;** **d) nudil/a som sa.**

80% žiakov 7. A triedy označilo odpoveď **a)** Pomerne malé percento, 13,3% žiakov tejto triedy, za im najbližšiu

odpoveď považovalo odpoveď **b)** a iba jeden žiak označil alternatívu **c)**. Poslednú možnosť **d)** si ne zvolil nikto.

Situácia v 7. B triede bola odlišná, Hoci žiaci nehodnotili nami realizované vyučovacie hodiny ako **niekedy**, alebo **vždy nudné** [odpovede c) a d)], nevyjadrili v porovnaní s predošlou triedou až také veľké nadšenie, boli rezervovanejší. O čosi väčšia časť triedy (53%) zvolila odpoveď **b)** a 47% považovalo za najsprávnejšiu odpoveď **a)**.

Napriek tomu, že sme pri výučbe postupovali podľa rovnakých priprav, stávalo sa, že plán vyučovacej hodiny sme museli počas jej priebehu pozmeniť, upraviť, prispôbiť individuálnym potrebám žiakov danej triedy. Následne nami odučené vyučovacie jednotky neboli v paralelných triedach úplne rovnaké, čo mohlo mať vplyv na zistené výsledky.

Ďalším prirodzeným dôvodom je charakter, atmosféra triedy; trieda navonok vystupuje ako samostatný, individuálny, a tým aj odlišný celok. Odlišnosť 7. B triedy spočívala aj v tom, že bola športová, kým 7. A patrila ku klasickým, bežným triedam bez špecializácie.

Na v poradí tretiu otázku „*Páčili sa ti tieto hodiny?*“ žiaci oboch tried odpovedali takmer zhodne. Na odpovedi **áno** sa zhodlo 70% žiakov 7. B triedy a 80% žiakov 7. A triedy, zatiaľ čo ostatní (30% zo 7. B triedy a 20% zo 7. A triedy) zakružkovali **skôr áno**, Alternatívy **skôr nie** a **nie** zostali prázdne.

Predpokladali sme, že voľnejšie vedené hodiny budú pre žiakov iné, zaujímavé a následne sa im budú páčiť, čo sa potvrdilo. Počítali sme aj s istými problémami súvisiacimi s pubertálnym vekom žiakov, ktoré by mohli viesť k odmietnutiu hry ako takej. Naše očakávania v tejto oblasti sa nepotvrdili, stretli sme sa s ochotou participovať a miestami s až prekvapivou hravosťou žiakov.

Z výsledkov dotazníka a z vlastných pozorovaní správania sa žiakov na nami realizovaných vyučovacích hodinách môžeme usúdiť, že o hru žiaci prejavovali bezprostredný záujem a naplňala ich pocitmi sebauspokojenia a radosti, Didaktická hra je príťažlivou formou vyučovania a využíva túžbu človeka po hre, zábave a poznaní.

V štvrtej otázke sme sa žiakov pýtali: „*Máš pocit, že si si z našich spoločných hodín pamätal/a viac?*“. Žiaci 7. A triedy najčastejšie uvádzali odpoveď **skôr áno** (66,7%) na druhom mieste to bola odpoveď **áno** (26,6%) a 6,7% opýtaných zvolilo odpoveď **skôr nie**. Inak to bolo v 7. B triede, ktorej 53% tvrdí, že si nami realizovaných hodín jednoznačne pamätá **viac**, kým 47% uprednostnilo odpoveď **skôr áno**.

Pri hrách sa realizujú rôzne činnosti žiakov, ktoré sa žiak pri ich opakovanom vykonávaní súčasne i učí. Učenie je spontánne motivované samotnou hrou činnosťou, bezprostredným záujmom a citovým vzrušením a jeho výsledkom sú často väčšie a trvácnejšie vedomosti.

Zaujímavosť, prirodzenosť a príťažlivosť hry znižuje náročnosť prebiehajúceho učenia. Chápanie vecí pomocou hry znamená chápať ich na základe skúseností z vnútor-

ného pocitu a chcenia. Hra znamená veci prežiť a zažiť, skutočne sa hrať znamená stotožniť sa s tým, čo robím.

Experimentálnymi výskumami v Poľsku (Cihy, 1982) bolo dokázané, že triedy, v ktorých sa didaktické hry používali, dosahovali v porovnaní s kontrolnými triedami o 7,3% lepšie výsledky, čo platilo obzvlášť pre oblasť vedomostí a zručností, výrazné zlepšenie nastalo najmä u žiakov so slabšími pamäťovými schopnosťami.

Piatou otázkou „*Na ktoré z týchto aktivít si spomínaš? (Označ krížikom tie, ktoré si pamätáš.)*“, sme chceli zistiť, do akej miery si žiaci spomínajú na vybraných desať (v 7. A triede na sedem) aktivít realizovaných počas našich spoločných vyučovacích hodín. Žiadna aktivita nezostala neoznačená, napriek časovému odstupu si takmer každú aktivitu pamätalo viac ako 50% respondentov.

Najväčšiemu počtu žiakov 7. B triedy (16 zo 7) utkvela v pamäti *Hra na krvinky*. Zo 7. A triedy si najviac žiakov (13 z 15) spomína na *Model pľúc*. Vysoké skóre v tejto triede dosiahli tiež aktivity *Milionár* a *Dom – srdce*. Žiaci 7. B triedy určili svojimi hlasmi druhé miesto aktivite *Obaly* a tretie zhodne dvom aktivitám *Model pľúc* a *Dom – srdce*. V počtoch hlasov pre ostatné aktivity boli v oboch triedach len malé rozdiely. Zaujímavé bolo, že časový odstup sa na výsledkoch neodrazil – žiaci sa dobre pamätali aj na v poradí celkom prvé aktivity.

Sporovali sme, že najviac hlasov dostali žiakom úplne neznáme, neobvyklé aktivity. Čím bola aktivita nezvyčajnejšia, nápaditejšia, tým viac utkvela žiakom v pamäti a rovnako i asociácie vytvorené s ňou. Naučené poznatky si žiaci ľahšie zapamätali i neskôr z pamäte rýchlejšie vyvolali.

Táto šiesta otázka: „*Označ tie aktivity, ktoré sa ti najviac páčili.*“ Nadväzovala na predošlú. Úlohou žiakov bolo spomedzi tých istých desať (v 7. A triede sedem) aktivít vybrať aktivity, ktoré osobne považovali za najkrajšie.

V 7. A triede sme opäť zaznamenali pomerne vyrovnané hlasovanie pre všetky aktivity, kým žiaci 7. B triedy s výrazným náskokom vyzdvihli najmä dve aktivity *Model pľúc* (13 zo 17) a *Hru na krvinky* (12 zo 7). Ostatné aktivity v 7. B triede dostali od 0 do 6 hlasov. V 7. A triede sa žiakom najviac páčili dve aktivity (zhodne 8 z 15), a to konkrétne *Hra na krvinky* a *Milionár*. *Model pľúc* si získal hlasy od 6 z 15 žiakov; ostatné aktivity ocenili 2 až 4 žiaci.

*Model pľúc* sa žiakom pravdepodobne páčil kvôli svojej názornosti a jednoduchosti. Pri práci s modelom sa súčasne naučili stavbu a funkciu dýchacej sústavy, „rozkúskované“ poznatky potom ľahšie integrovali do jedného celku. *Hra na krvinky* sa žiakom zdala príťažlivou aj vďaka tomu, že pri nej bolo potrebné odsunúť lavice nabok a upraviť miesto v strede triedy, čo je typické pre voľnejšie aktivity v škole (napr. triednu diskotéku). Populárneho *Milionára* žiaci poznali z televíznych obrazoviek, a preto rýchlo porozumeli pravidlám hry.

Otázka siedma: „*Označ tie aktivity, ktoré prispeli k tomu, že si pochopil/a dané učivo.*“ Jej cieľom bolo priviesť žiakov k zamysleniu sa nad „užitočnosťou“

konkrétnej aktivity pre ich osobu. Žiaci už po tretíkrát hodnotili aktivity z otázky č.5, opäť však z iného zorného uhla. Podobne ako v otázke č.5, hlasovanie oboch tried bolo veľmi vyrovnané.

Žiaci 7. A triedy za aktivity, ktoré im umožnili najviac pochopiť učivo, považovali *Model pľúc (8 z 15)*, *Hru na krvinky a Dom – srdce* (rovnako 6 z 15). Žiaci 7. B triedy sa rozhodli pre takéto poradie: *Hra na krvinky (9 zo 17)*, *Pavúk na tabuli a Dom – srdce* (zhodne 8 z 15).

Aktivity *Pavúk na tabuli a Dom – srdce* neboli aktivitami v pravo zmysle slova. Žiaci sa počas ich aktívne nezúčastňovali procesu osvojovania si vedomostí, nemanipulovali s predmetmi, nepohybovali sa po triede v úlohe krviniek, Naopak, tu prevládala činnosť učiteľa, ktorý vysvetľoval učivo pomocou netradičnej metódy (zhlukovanie – *Pavúk na tabuli*) a pozoruhodnej analógie (*Dom – srdce*).

Všetko nové, nepoznané spravidla púta pozornosť. S týmto poznaním a s trochou fantázie si pedagóg môže ľahko zabezpečiť vysokú sledovanosť. Netradičnou formou výkladu môže doceliť vzrast koncentrácie pozornosti žiakov a následne i rýchlejšie pochopenie učiva.

Jednou zo zadaných domácich úloh na nami realizovaných vyučovacích hodinách bolo napísať list o cestovaní molekuly O<sub>2</sub> alebo CO<sub>2</sub> dýchacou sústavou. Na ôsmu otázku „*Mal/a si problém napísať list o ceste dýchacou sústavou?*“ sme získali odpovede, ktoré sme po analýze listov a rozhovoroch so žiakmi aj očakávali.

73,4% žiakov 7. A triedy uviedlo, že s písaním listu nemalo problémy – **odpoveď d)**. Rovnaké percento žiakov (13,3%) sa priklonilo k odpovediam **c) skôr nie** a **a) áno**. Alternatívu **skôr áno** si v tejto triede nevybral nikto.

Podľa získaných odpovedí zo 7. B triedy až 41,2% žiakov nemalo **žiadne** a 35,3% žiakov **takmer žiadne** problémy pri vypracovaní tejto neobvyklej domácej úlohy. Kým 23,5% žiakov pripustilo **isté ťažkosti**, možnosť **a)**, znamenajúcu **značné problémy** s úlohou, neoznačil nikto.

Prínos hier a hrových činností spočíva aj v tom, že sa rozvíja fantázia aktivita a tvorivosť žiakov, ich schopnosť divergentného myslenia Presvedčivými dôkazmi žiackej tvorivosti a originality boli niektoré z vytvorených listov. Ich ukážky uvádzame v prílohe B. Z niektorých listov žiakov bolo evidované, že žiaci nie sú zvyknutí na takýto typ domácej úlohy a nevedia ako pretransformovať naučené vedomosti do inej formy.

„*Musel/a si sa na hodinách viac pohybovať?*“ pýtali sme sa v deviatej otázke, na ktorú sme získali najvariabilnejšie odpovede. 26,6% žiakov 7. A **má** a 20% žiakov tejto triedy naopak **nemá** pocit, že by boli nútení sa viac pohybovať. V 7. B triede je tento kontrast ešte väčší: 47% žiakov uviedlo **áno** a 30% **nie**. Odpoveď **b) skôr áno** označilo 33,4% žiakov 7. A a 17% žiakov 7. B triedy; pre **c) skôr nie** sa rozhodlo 20% žiakov 7. A a 6% žiakov 7. B triedy.

Takmer všeobecne platí, že pohyb stimuluje aktivitu žiakov a následne dochádza k zvýšeniu koncentrácie

pozornosti. Hodiny, na ktorých žiak po celý čas pasívne nesedí, sú považované za živšie a interaktívnejšie. U niektorých jednotlivcov je potreba pohybovať sa a pomocou pohybových aktivít spoznávať, chápať a učiť sa, obzvlášť výrazná.

Športovo zameraná trieda (7. B) si pochval'ovala pohyb a prijala jeho častejšiu prítomnosť na hodinách, lebo vyučovanie sa tým priblížilo k im obľúbenej činnosti. Napr. pri *Hre na krvinky* žiaci takmer zabudli na to, že sú na bežnej vyučovacej hodine a vôbec si neuvedomovali, že sa týmto spôsobom učia.

Aj keď je pre učiteľa nemožné pri vysvetľovaní rešpektovať individuálny štýl učenia sa každého žiaka v triede, mal by sa snažiť obmieňať spôsoby sprostredkovávania poznatkov tak, aby vyhoveli rôznym typom žiakov.

Desiata otázka: „*Zlepšili sa podľa teba tvoje vzťahy so spolužiakmi, museli ste pri aktivitách viac spolupracovať, viac sa rozprávať?*“ Táto otázka skúmala vzťahové, komunikačné a kooperačné zmeny v triednych kolektívoch. Väčšina žiakov uvádza menšie či väčšie zlepšenia medziľudských vzťahov. K odpovediam **a)** a **b)** sa v 7. A triede priklonilo spolu 80% žiakov, v 7. B triede to bolo menej – 60%. Ostatní žiaci 7. B triedy (40%) sa rozhodli odpovedať **skôr nie**. Túto odpoveď zakrúžkovalo aj 13,3% žiakov 7. A; jeden žiak (6,7%) tejto triedy nepostrehol **žiadne** uvedené zmeny.

Didaktické hry majú nesporný vplyv na formovanie kolektívnych vzťahov. Žiaci získavajú skúsenosti v sociálnych rolách, učia sa spolupracovať, hry umožňujú tiež formovanie spôsobilosti a schopnosti žiakov vyjadriť určitú myšlienku, vzájomne si vymieňať informácie. Viaceré výskumy potvrdzujú, že didaktická hra výraznejšie rozvíja schopnosť aktívne načúvať tomu, čo hovoria iní.

Hoci výsledky naznačujú isté zmeny, podľa nášho názoru je na významnejšie formovanie kolektívnych vzťahov potrebné dlhodobejšie používanie didaktickej hry v edukačnom procese.

Ďalšou otázkou „*Myslíš si, že si si po vysvetlení učiva netradičnou formou – formou hry, toto učivo ľahšie zapamätal/a?*“ sme sledovali ľahkosť zapamätávanie si učiva po jeho vysvetlení hravou formou. Ani jeden žiak zo 7. A triedy neodpovedal **skôr nie** a **nie**. Zo 7. B **záporne** odpovedal (odpoveď c)) jeden žiak (6 %). Všetci ostatní žiaci oboch tried si myslia, že im vysvetlenie učiva netradičným spôsobom uľahčilo jeho zapamätanie si, Pomer odpovedí **áno** a **skôr áno** [(a) : b)] je v 7. A triede 60% : 40% a v 7. B triede 70% : 24%.

To, či si učivo zapamätáme ľahšie alebo ťažšie, závisí od viacerých faktorov – osobných dispozícií, konkrétneho učiva, spôsobu vysvetlenia a i. Výsledky získané od respondentov síce nemôžeme zovšeobecniť, ale jednoznačne ukazujú, že na pochopenie a zapamätanie si učiva žiakmi (pozri aj otázky č. 4 a 7) vo veľkej mier vplýva učiteľom zvolený spôsob jeho prezentácie.

Netradičné postupy ešte nezaručujú úspech, určite

však žiakov aktivizujú, motivujú, prebudia ich záujem o preberané učivo. Pedagóg musí byť sčasti hercom, aby dokázal vyučovací proces zdramatizovať a v pravej chvíli vygradovať. Okrem osobnostných predpokladov, didaktických znalostí, dostatočných odborných vedomostí a zručností z vlastného predmetu by mal mať i patričný nadhľad tak, aby dokázal vhodne odpovedať na akékoľvek neočakávané otázky a usmerňovať svojich zverencov v akýchkoľvek neočakávaných situáciách.

Dvanástou otázkou „*Musel/a si sa doma viac pripravovať?*“ sme zistovali rozsah potrebnej domácej prípravy respondenta na vyučovacie hodiny po použití hravého vyučovania. Väčšina žiakov sa vo svojich odpovediach priklonila k alternatívam c) **skôr nie** (33,3% žiakov 7. A, 47% žiakov 7. B) a d) **nie** (60% 7. A, 35,3% 7. B). Pre 6,7% žiakov 7. A a 17,7% žiakov 7. B triedy naše hodiny skôr **vyžadovali** dlhšiu domácu prípravu, ale odpoveď **áno** neuviedol žiaden zo žiakov.

Pri použití metódy didaktickej hry vo výučbe na 2. stupni ZŠ sa niektorí žiaci môžu spočiatku cítiť „stratení“ a následne sa potrebujú doma viac učiť. Iným žiakom môže chýbať zaužívaná rutina, kedy napr. poznámky píše na tabuľu učiteľ a žiaci ich len odpisujú do zošitov. Príčiny týchto javov, neistota, strach z nového, nepoznaného spôsobu učenia sa vhodnými učiteľovými prístupmi dajú eliminovať. Postupnými krokmi je možné priviesť žiakov k tomu, aby si na prítomnosť hry na vyučovacích hodinách zvykli a naučili sa vnímať a zachytiť poznatky ňou sprostredkované

Žiaci na 2. stupni ZŠ sú zvyknutí na prevažne „vážne“ učenie, hra a zábava prichádza u nich na rad vo voľných chvíľach mimo vyučovania. Pri vyučovaní prírodopisu je vhodné netrvať len na „vážnej“ práci a včleňovať do vyučovacích hodín aj hry. Pri tomto procese je potrebné dávať pozor na to, aby hra „nezvážnela“ a aby sa nevytratil jej podstatný znak – zdanlivá neúčelnosť.

Trináskou otázkou „*Chcel/a by si mať takéto hravé hodiny prírodopisu častejšie?*“ sme chceli zistiť názor žiakov na častejšie využitie hravých prvkov na hodinách prírodopisu a v predposlednej otázke: „*Chcel/a by si, aby sa vyučovalo zábavnou formou aj na iných hodinách?*“ zas na prítomnosť týchto aspektov aj v iných vyučovacích predmetoch.

Na obe otázky sme zaznamenali v oboch triedach 94% pozitívnych odpovedí – **áno, skôr áno**. Toto vysoké percento hovorí samé za seba. Žiakom evidentne chýba v škole zábava, zážitky, kvôli ktorým by do nej s radosťou chodili a učili sa.

V závere dotazníka sme žiakov vyzvali, aby nám napísali čokoľvek, čo len chcú o našich spoločných hodinách (prečo sa im páčili/nepáčili, čo by na nich zmenili, zlepšili...). Uvediem len niekoľko autentických výpovedí:

#### Žiaci 7. A triedy:

– *Páčili sa mi najmä zaujímavé hry a súťaže a aj to, že ste neskúšali na známky, ale sme si staré učivo všetci spoločne preopakovali. To*

*„nepáčilo“ do našich hodím nepatri. Máte zaujímavý spôsob učenia, všetko sa mi páčilo. Nič nemením, nič nelepiš.*

– *Naše hodiny sa mi páčili, boli iné než tie obyčajné. Rýchlejšie som sa to naučila hravou formou. Nemôžem povedať, že by sa mi niečo na našich hodinách nepáčilo.*

– *S vami je dobrá zábava. Bude z vás veľmi dobrá pani učiteľka.*

– *Hodiny sa mi veľmi páčili, lebo ste neskúšali, neučili sme sa tak, ako vždy, hrávali sme sa a ľahšie sa mi učilo.*

– *Tieto hodiny sa mi páčili veľmi. Boli zaujímavé a hravé, ľahšie sa mi učilo, lebo som si pamätala z hodiny veci, ktoré boli vysvetlené hravou formou. Nemenila by som nič, ďakujem.*

– *Naše hodiny sa mi veľmi, veľmi, veľmi páčili. Na týchto hodinách som sa zabávala, ale aj veľa naučila, preto by som na nich nič nezmenila.*

– *Takéto hodiny sa mi páčili viac ako ostatné a mohli by byť vždy.*

#### Žiaci 7. B triedy:

– *Naše hodiny sa mi páčili, lebo boli také iné ako ostatné. Najviac sa mi páčila Hra na krvinky, ľahšie som si zapamätala krvný obeh.*

– *Mne sa tieto hodiny veľmi páčili, lebo boli podávané takou zábavnou formou. Nič by som na nich nechcel vylepšiť, zmeniť.*

– *Myslím si, že som si z hodím dost veľa zapamätal, páčilo sa mi učivo o obehovej sústave.*

– *Tieto hodiny sa mi páčili, boli zábavné, a tak sme sa to aj rýchlejšie naučili a zapamätali si to. Chcel by som, aby sme sa aj naďalej takto učili. Tieto hodiny boli naozaj super!*

– *Páčili sa mi preto, lebo boli spracované zábavnejšou formou vyučovania, nie ako ostatné nudné hodiny. Nezlepšovala by som už nič, lebo to sa už ani zlepšiť nedá. Veľmi sa mi to páčilo.*

– *Páčili sa mi, lebo sme sa učili a aj hrali a na iných hodinách sa nehrávame.*

– *Viac sme sa hrali, nesedeli, Tieto hodiny boli pre nás živšie a krajšie.*

– *Mne sa tieto hodiny páčili, lebo sme učivo brali zábavnejšou formou, a tak som si to lepšie zapamätala. Nič by som nezmenila – bolo to super. Ani by som nič nezlepšila. Chcela by som mať tie hodiny častejšie.*

– *Páčilo sa mi, že každú látku sme si vysvetlili dobre a niekedy aj pomocou pohybu a pomocou hry.*

#### Záver

Prieskumom uskutočneným na jednej zo základných škôl v popradskom okrese sme zistili, že didaktická hra sa vo výučbe prírodopisu, ale aj iných vyučovacích predmetov v tejto škole, využíva veľmi málo. Keďže didaktická hra je jednou z prítlačlivých foriem vyučovania, využíva vrodenu túžbu človeka po hre, zábave a poznaní, stimuluje jeho prirodzenú aktivitu, prináša mu radosť z hľadania a objavovania, uvedomenia si vlastných kvalít a schopností, predpokladali sme, že napriek netradičnosti jej použitia na vyučovacích hodinách prírodopisu na 2. stupni ZŠ má ako metóda svoje opodstatnenie a žiaci budú mať o ňu záujem. Z vyhodnotenia dotazníka vyplynulo, že žiaci sa museli doma pripravovať menej, pretože si učivo hravou formou zapamätali ľahšie, že sa u nich zlepšili vzťahy so spolužiakmi, pretože pri aktivitách na hodine viac spolupracovali a rozprávali sa, že sa im tieto hodiny páčili a chceli by ich mať častejšie, pričom by uvítali aj iné predmety vyučované takouto hravou formou. Uvedené výsledky potvrdili náš predpoklad.

Na základe vlastných zistení z praktickej výučby s použitím didaktickej hry a z výsledkov nášho prieskumu dovoľíme si formulovať niekoľko záverov:

1. didaktická hra zblízuje učiteľa so žiackym kolektívom;
2. didaktická hra patrí medzi aktivizujúce učebné metódy, veľmi intenzívne zapája žiakov do vyučovacieho procesu (žiaci sú v priebehu hier činní, je jednou zo základných požiadaviek pedagogickej psychológie);
3. didaktická hra prináša tvorivú, uvoľnenú atmosféru a emocionálne prežívanie, ktoré je z hľadiska učenia sa dôležité;
4. použitie didaktickej hry vo výučbe nie je stratou času (aby hra splnila svoj účel, je síce potrebný istý čas, avšak je dôležité, že hra účinne predlžuje čas, počas ktorého je žiak v styku s preberaným učivom) a nevedie ani k ohrozeniu disciplíny na vyučovaní (je rozdiel medzi jednoduchým „hraním“ a hrou organicky a účelne včlenenou do vyučovacej hodiny; zvyčajne dlhé a samoučelné hranie žiakov spravidla zanedlho omrzí; je nutné rozlišovať prejavy skutočného nedisciplinovaného správania od prejavov pracovného ruchu, vznikajúceho pri spoločnom riešení úloh žiakmi,

- pri ktorom ani nemôžu zotrvať v úplnom pokoji a tichu);
5. didaktická hra má vplyv na formovanie vzťahov v kolektíve;
6. didaktická hra je vhodným prostriedkom, ktorý umožňuje dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov pri súčasnej redukcii tlaku a strachu, ktorý sa niekedy vo výučbe vyskytuje;
7. didaktická hra môže súčasne prispievať i k znižovaniu protikladov medzi lepšími a slabšími žiakmi
8. didaktická hra nie je cieľom, ale prostriedkom na dosiahnutie cieľa na vyučovaní;
9. prípravy hravých hodín sú pre učiteľa značne časovo náročné.

Didaktické hry by nemali preťažovať vyučovacie jednotky, nakoľko nie sú cieľom, ale prostriedkom na dosiahnutie cieľa. Práve výchovno-vzdelávací cieľ a zvláštnosti učiva (spolu s dôkladnou prípravou) sú rozhodujúcimi faktormi pri využití didaktickej hry vo výučbe a pri voľbe druhu hry.

**Summary:** *The authors present results of their survey aimed at learners' reactions and opinions on using didactic games in natural history in basic schools. They point out positive reactions of their learners and state relevance of using it with a specific age group.*

## HODNOTENIE VO VÝUČBE

Anna Lepáková, Špeciálna základná škola Lipany

**Anotácia:** *Hodnotenie vo výučbe na špeciálnej základnej škole. Realizátorom uvedenej koncepcie v podmienkach edukačnej praxe je učiteľ. Možnosti zmien v intenciách humanizmu.*

**KLúčové slová:** *humanistická edukácia, hodnotenie, tvorba hodnoteného systému, sebahodnotenie, výchova hodnotami k hodnotám, etický rozvoj osobnosti.*

Hodnotenie je nielen prostriedkom, ale aj cieľom výchovy, to znamená, že žiaci sa majú naučiť hodnotiť svoju prácu a hľadať cesty, ako ju zlepšovať. Predpokladom správneho hodnotenia je predchádzajúca pedagogická práca so žiakmi v smere hodnotenia. Na takom základe sa žiaci postupne učia posudzovať svoju vlastnú prácu.

Dôležitou súčasťou cesty k autonómnemu hodnoteniu žiakov je naučiť žiaka učiť sa, zvládnuť svoj štýl učenia a zaobchádzať s chybami ako s príležitosťou na poznanie a poučenie, nie ako so zlom, ktoré je potrebné za každú cenu úplne vyníčiť.

Rozvoj kritického a hodnotiaceho myslenia a prežívania žiakov predpokladá ich aktivitu v edukačnom procese (i mimo neho). V edukačnom procese treba cieľavedome vytvárať žiakom priestor na námietky a vlastné názory, na tolerantnú konfrontáciu rozličných názorov, na prezentáciu vlastnej mravnej a občianskej skúsenosti vo vyučovacom procese a pod. Iba takouto mobilizáciou poznatkov, citov, skúsenosti, názorov a postojov žiakov, ktoré sú už obsahom ich vedomia, môžeme pozitívne ovplyvniť ich hodnotovú orientáciu, ich postoj k životu – svetonázor.

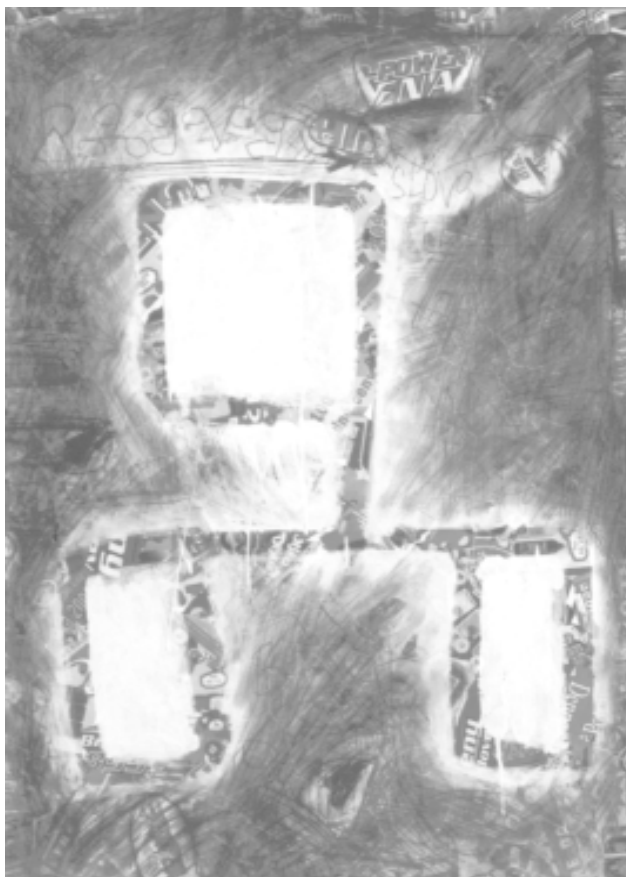
Príslušné názory, postoje, presvedčenie a hodnoty žiakov bez súbežného úsilia o pozitívnu zmenu medziľudských vzťahov v duchu všeludských mravných hodnôt a ľudských a občianskych práv nemôžu zabezpečiť mravné a občianske sebauváranie jednotlivca v tejto oblasti. Aj tie najušľach-

tilejšie predsavzatia a pohnútky jednotlivca, ak nie sú sprevádzané konkrétnymi činmi, nemajú nijakú hodnotu a význam. Kritériom mravnej a občianskej hodnoty človeka je čin, konanie. Len činy ukazujú skutočnú mravnú a občiansku tvár osobnosti. Zmyslom výchovy teda nie je samoučelné formovať „vnútorný život“ žiaka, ale predovšetkým podnecovať jeho angažovanosť a konkrétnu činnosť, ktorá sa opiera o názor, postoje, presvedčenie a hodnoty a spätne ich rozvíja.

Výchova ku všeludským hodnotám sa zameriava na plnenie cieľov a úloh, ktoré súvisia s utváraním pozitívnej hodnotovej orientácie žiakov a ich hodnotového sveta. Edukačný proces je jeden z významných a najúčinnjších prostriedkov, ako sprostredkovanosť pozitívny systém hodnôt do vedomia žiaka. Plasticita a nezrelosť osobnosti umožňuje adekvátnymi metódami a formami výchovného pôsobenia osvojiť si požadovanú spoločensky pozitívnu sústavu hodnôt.

Problematika hodnotenia, jeho miesto v edukačnom procese, jeho podstata a charakteristika má svoju bohatú históriu. Medzi klasikov, ktorí sa zaoberali pedagogickým hodnotením, patrí J. Velikanič (1973). Hodnotenie chápe ako „...proces poznávania a posudzovania žiaka, jeho vedomostnej úrovne, pracovnej a učebnej činnosti, jej prejavov a výsledkov. Tento proces sa uskutočňuje tak v školskej, ale aj v mimoškolskej práci, pričom za hlavné ťažisko, kde sa tento proces má cieľavedome uskutočniť, pokladáme vyučovanie“.





Milan Hřčka: Hlaholské písmeno (z pentaptychu Slovo).  
Kombinovaná technika, 2000

L. Mojžíšek (1988) tvrdí, že „...hodnotenie žiaka sa týka rozvoja celej osobnosti, t.j. stránky rozumovej, citovej, vôľovej, tiež vedomostí a morálnych zvláštnosti. Obsahuje pedagogické, psychologické, fyziologické a sociologické aspekty”.

Problematika pedagogického hodnotenia sa aj v posledných rokoch teší značnému záujmu teoretikov. Svedčí o tom celý rad monografií týkajúcich sa všeobecných aj špeciálnych otázok (P. Byčkovský, 1982, P. Ditrich, 1993, Z. Helus – V. Kulič – J. Mereš, 1979, Hrabal, 1988, 1989, M. Chraská, 1988, P. Kompolt, 1992, 1998, M. Lapička, 1990, I. Turek, 1995, M. Zelina, 1994, 1996, J. Slávik, 1999, B. Kosová, 2000, 2001) i početné štúdie v pedagogických časopisoch či referáty na konferenciách.

Vývin problematiky v zahraničí prináša podnetné impulzy, i keď na druhej strane je obmedzený tým, že odráža tradície a diagnostické potreby danej krajiny, ktoré nie sú vždy ako celok prenosné do nášho prostredia.

### Cieľ a problémy prieskumu

*Základný cieľ:* preskúmať, resp. zistiť názory učiteľov a žiakov na proces pedagogického hodnotenia vo výučbe a ich postoje k tomuto fenoménu. *Na základe tohto cieľa sme formulovali nasledovné problémy prieskumu:*

1. Aké majú učitelia vedomosti o hodnotení?
2. Ako sú učitelia pripravení na proces hodnotenia vo výučbe?
3. Aké spôsoby hodnotenia vo výučbe najčastejšie využívajú?
4. Aký je postoj učiteľov k hodnoteniu ako prostriedku rozvoja osobnosti žiaka?

5. Aké sú inštrumentálne a cieľové hodnoty súčasných učiteľov?
6. Aký je postoj žiakov k procesu hodnotenia vo výučbe?
7. Aké zmeny v hodnotení žiaci navrhujú?

### Metodika prieskumu

Ako metódu sme použili dotazník pre učiteľov, ktorý tvorilo 25 otázok. Odpovede nám objasnili vyššie uvedené problémy. Podobnou metódou sme postupovali aj pri prieskume s dotazníkom pre žiakov.

Vzorku učiteľov tvorilo 48 respondentov s dĺžkou praxe do 15 rokov a 52 respondentov s dĺžkou praxe nad 15 rokov. Predpokladáme, že v odpovediach týchto 2 skupín učiteľov sa môžu vyskytnúť rozdielne názory a postoje k skúmanej problematike.

Respondenti pre žiacky dotazník boli vo veku 16-17 rokov, nachádzali sa teda v období adolescencie.

### Záver k úlohe 1 - 3

Školské hodnotenie, ako sme už uviedli, je jedným z účinných nástrojov a pomáha dosahovať edukačné ciele. Spolu s ostatnými činiteľmi má byť nápomocné pri odstraňovaní nedostatkov práce žiaka, stimulovať ho, vychovávať.

Z realizovaného prieskumu nemôžeme vyvodit' zovšeobecňujúce závery. Avšak tento prieskum nás utvrdil v tom, že na skvalitnenie edukačného procesu, a to v smere humanistickom, treba pripraviť samotných učiteľov.

Analýza dotazníka nás utvrdila v tom, že respondenti majú medzery aj v takých vedomostiach, ako je teoretické zvládnutie významu samotného slova hodnotenie. Následne vznikajú problémy s praktickým uplatňovaním správnych metód a foriem hodnotenia.

V období tradičnej školy a jej výchovy škola neučila proces hodnotenia. Predpokladalo sa, že hodnoty, ktoré sa žiakom predkladali, budú prijaté a akceptované bez výhrad, bez vlastného hodnotiaceho procesu žiakov. Ako potvrdzuje analýza odpovedí, tento názor do značnej miery pretrváva.

Učitelia svojimi odpoveďami tvrdia, že objektívne hodnotiť v súčasných podmienkach školy je možné. Stále však využívajú známky na hodnotenie žiakov, ktoré sú často subjektívne, pretože aj keď uznávajú hodnotenie od svojich žiakov, slovné hodnotenie využívajú málo.

Zárukou napredovania vo vývoji je zistený poznatok, že učitelia majú záujem o ďalšie vzdelávanie vo forme kurzov na rôzne témy, týkajúce sa edukácie, teda aj hodnotenia.

### Záver k úlohe 4

Ak zhmieme odpovede týkajúce sa tejto otázky, môžeme vyvodit' závery z druhého okruhu. Ním sme zistili, aký je postoj učiteľov k hodnoteniu.

Analýza hovorí, že učitelia si prehľbujú vedomosti nadobudnuté štúdiom na vysokej škole, hlavne samoštúdiom odbornej literatúry. Pomerne vysoké percento danú problematiku rieši vzájomnými rozhovormi. Učitelia sa cítia byť pripravení na hodnotiaci proces, ale ich odpovede nás presvedčajú o opaku.

K rozporu dochádza aj vtedy, keď na jednej strane učite-

lia tvrdia, že používajú najčastejšie kladné hodnotiace výroky, no na strane druhej jednoznačne správanie sa žiaka mimo uvádzanej normy hodnotia záporne. Ako dôvod uvádzajú, že to vraj napravi jeho správanie. Dávam otázku na zamyslenie: Je tomu naozaj tak? Zo skúsenosti vieme, že negatívne hodnotiace súdy mladých ľudí iba utvrdia v nevhodnom správaní.

Interpretáciou výsledkov tejto časti dotazníka, chceme tiež podporiť realizáciu kurzov a prednášok na tému hodnotenie. Učítelia si uvedomujú svoj silný vplyv na rozvoj osobnosti žiaka, práve svojím hodnotením. Túto úlohu by mohli plniť vysoké školy so zameraním na učiteľskú profesiu, alebo v spolupráci s metodicko-pedagogickým centrom. Pomohli by sme tým učiteľom a určite aj žiakom.

#### Záver k úlohe 6 – 7

Analýzou otázok dotazníka, sme zistili, že študenti vo veku 16-17 rokov majú medzery vo vedomostiach, pokiaľ ide o termín „hodnotenie.“

Napriek tomu nemajú problém, vysloviť a tvoriť hodnotiace súdy. Ich odpovede a správanie sa ovplyvňuje vek, v ktorom sa nachádzajú.

Aj keď potvrdzujú, že hodnotenie je na ich formovanie, poznávanie hodnôt a tvorbu hodnotového systému potrebné, na strane druhej využívajú študenti stredných škôl často variant otvorenej otázky. Takto vyjadrovali svoje vlastné názory a zaznamenali sme aj extrémne odpovede, napr.: „...hodnotenie je porovnávanie nedostatkov“, „...mňa sa to netýka“, „...nie je to moja vec.“

Chceli by sme podotknúť, že študenti odborných učilíšť aj v prípade, keď si vybrali možnosť otvorenej otázky, svoj názor neboli schopní písomne vyjadriť (alebo nechceli). Pravdepodobne bol dôvodom nevyjadrenia sa typ školy, ktorý nekladie dôraz na vedomostnú časť edukačného procesu, ale preferuje odborný pracovný výcvik vo zvolenej profesii.

Aj keď získané údaje nemožno zovšeobecniť, prieskum poukázal na dôsledky edukácie tradičnej školy. Odporúčanie pre prax následne znie: pristupovať viac tvorivo

a humanisticky k edukácii mladých ľudí

Výsledky učiteľovho snaženia nie sú viditeľné okamžite alebo v krátkej dobe, zjavné sú ale po rokoch, často až vtedy, keď sa mladý človek postaví na vlastné nohy a začína uplatňovať to, čo sa v škole naučil, teda aj hodnotenie a konanie na základe utvoreného hodnotového systému.

**Odporúčania pre prax** (sformulované boli na základe jednotlivých výpovedí):

*Učítelia:*

- skvalitniť pedagogicko-psychologické prípravy už na vysokých školách v oblasti hodnotenia;
- realizovať viacero programov k problematike foriem, metód a princípov hodnotenia;
- zaviesť postgraduálne kurzy s cieľom oboznámenia sa s novými smermi vývoja a s novými poznatkami;
- zabezpečiť výcvikové kurzy, kde sa formou praktickej činnosti budú realizovať teoretické vedomosti.

*Žiaci:*

- využívať slovné hodnotenie;
- znížiť počet žiakov v triede;
- zaviesť všeobecné testy, kde sa hodnotí a klasifikuje formou bodov, percent;
- rozšíriť číselnú stupnicu v prípade známkovania;
- upraviť učebnice (množstvo textov);
- presadzovať talenty.

Výchovou hodnotami k hodnotám si osvojujeme program hodnotiaceho rozvoja osobnosti v pevnom presvedčení, že kultúrne hodnoty – najcennejšie dedičstvo, ktoré človek po tisícročia prenáša a chráni – nie je možné ponechať živelnosti, náhode, či metódam, ktoré znechucujú a odpudzujú.

Učiteľ a každý vychovávateľ je povoláný práve k tejto úlohe v spoločnosti – objavovať, chápať, potrebovať, cítiť, milovať a tvoriť hodnoty. Podmienkou tejto služby je, že hodnoty bude prinášať a vštepovať mladej generácii aj hodnotením.

*Summary: The author deals with methods of assessment in a specialized basic school. She also mentions possible changes in the frame of humanistic education.*

## PŘÍRODOVĚDNÉ EXPERIMENTY A POZOROVÁNÍ JAKO PROSTŘEDEK ROZVOJE MYŠLENÍ ŽÁKŮ PRIMÁRNÍ ŠKOLY

Ladislav Podroužek, Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni

*Anotace: Přírodovědné experimentální činnost a pozorování rozvíjí žákovo myšlení prostřednictvím získaných psychomotorických dovedností. Příklady těchto činností a možnosti jejich využívání v předmětech o přírodě a společnosti v primární škole.*

*Klíčová slova: předměty o přírodě a společnosti, experimentální činnosti a pozorování, psychomotorická činnost, chovná a pěstitelská zařízení*

V příspěvku se pokusíme, prostřednictvím vybraných příkladů experimentálních činností z oblasti živé a neživé přírody, naznačit praktické možnosti rozvoje myšlení žáků primární školy v předmětech o přírodě a společnosti, resp. prvouce, přírodovědě a vlastivědě. Tyto učební předměty představují pro žáky zdroj různorodých informací o reálném

světě, který je obklopuje a vytváří tak protiváhu triviálu (čtení, psaní, počítání), které rozvíjí zejména žákovi formální schopnosti číst, psát a počítat, tj. schopnosti, které žák potřebuje jako nástroje k dalšímu učení. Seznamují žáky s pojmovou podstatou věcí a jevů, prohlubují a upřesňují jednotlivé pojmy materiálního a jevového charakteru,

rozvíjí myšlení, rozumové, řečové i vyjadřovací schopnosti žáků. Obsah předmětů o přírodě a společnosti je pro většinu žáků velmi atraktivní a zajímavý svojí různorodostí, množstvím vztahů a souvislostí a také tím, že jim umožňuje uplatňovat vlastní zkušenosti získané mimo školu a jejich zájmy. Prvouka a přírodověda poskytuje žákům řadu podnětů k nejrůznějším činnostem, manipulacím s věcmi, přírodninami a k jednoduchému experimentování. Heterogenost a složitost přírodovědných poznatků však vyžaduje, aby žáci byli s touto problematikou seznamováni nejen formou slovního poučování a sdělování informací, které může vést mnohdy k formálním a izolovaným vědomostem, ale zejména metodami umožňujícími jejich vlastní činnost, záměrné propojování slovního a názorného vyučování při experimentování, pozorování a řešení problémových úkolů a situací. Nehovoříme zde však o činnostech vedoucích k mechanického výcviku či drilu, ale o tvořivém objevování skutečnosti, hledání vztahů a souvislostí mezi věcmi a jevy, používání metody pokusu a omylu a využívání pozitivního transferu, tj. aplikování předložených vzorů (didaktických typů) věcí, přírodnin a jevů a obecných principů na nové případy. V experimentálních činnostech tak žáci nabývají potřebné dovednosti, které lze považovat za aktivní vědomosti a rovněž jako získávání určité připravenosti vykonávat vybrané činnosti v praktickém životě. Kromě toho si osvojují manuální zručnosti při práci s přírodním materiálem a pomůckami.

Námi vybrané příklady experimentů a pozorování z počátečního přírodovědného vzdělání jsou součástí témat v prvouce v 1. – 3. ročníku v české škole a v 1. a 2. ročníku ve slovenské škole a dále v přírodovědě v 4. a 5. ročníku v české škole a v 3. a 4. ročníku ve slovenské škole. Vybrané experimenty a pozorování jsme zvolili z témat o neživé a živé přírodě, které jsou zařazeny do prvouky a přírodovědy v české i slovenské primární škole. Měly by žákům umožnit prostřednictvím objevných činností kladení otázek k dané problematice, poznávat a účastnit se procesu přípravy experimentu či pozorování (příprava materiálu a pomůcek), poznat jeho průběh (založení experimentu, pozorování jeho fázi) a provádět jeho klasifikování a hodnocení (uspořádání a prezentování výsledků). Nadmíru důležité je při experimentování odhalování vztahů různých kategorií (příčinné, účelové, časové, prostorové, nadřazenosti, podřazenosti aj.), algoritmů, porovnávání, třídění, předpovídání závěrů, řešení problémů a komentování výsledků samotnými žáky.

První příklad experimentování je vybrán z tematiky o živé přírodě, podtéma – **živočichové**. Žáci se seznamují s vnější stavbou těla vybraných živočichů a na základě přímého pozorování poznávají životní projevy živočichů a jejich význam v přírodě a pro člověka. Vhodným živočichem pro přímá zoologická pozorování v primární škole je **žížala obecná – dážd'ovka obyčejná**, která má sekundárně značný význam pro pěstování rostlin. Žížaly žijí ve svrchní vrstvě vlhké půdy, kde si budují systém chodeb, kam zatahují tlející listy. Svým pohybem a činností

v půdě zanechávají chodbičky a tím provzdušňují půdu a usnadňují průnik vody do půdy. Při trávení rozkládají organickou hmotu obsaženou v zemině a významně tak přispívají k rychlému rozkladu ústrojných i neústrojných látek v půdě a k vytváření vrstvy humusu. Vhodnou metodou seznamování žáků primární školy s tímto živočichem je založení chovného zařízení, které lze různé označovat (př. v češtině „žížalinec“, ve slovenštině př. „domček pre dážd'ovky“). Toto zařízení vytvoříme společně s žáky (viz popis níže). Pro rozvoj myšlení žáků a pochopení obsahu učiva je velmi důležité, aby se žáci podíleli na založení tohoto chovného zařízení, prováděli samostatná pozorování a pozorované výsledky klasifikovali, hodnotili a zaznamenávali. Současně by měli hledat odpovědi na řadu problémů, které v souvislosti s pozorováním objeví, např.: *Proč se promíchaly jednotlivé vrstvy, zeminy, písku a listí? Proč sloupec materiálu v nádobě je vyšší? Proč musí být nádoba zakryta? Proč lépe proniká voda do materiálu? Jak využívají této činnosti lidé?* Řešení problémů umožňuje současně poznávat relace mezi pozorovanými jevy a věcmi, např. **příčinné vztahy:** *Co podmiňuje činnost žížaly v půdě?* (přiměřená teplota a tma); **časové vztahy:** *V kterém ročním období žížalu v přírodě nevidíme?* (zima); **účelové vztahy:** *Proč bychom měli žížalu chránit?* (provzdušňování a kypření půdy, tvorba humusu apod.), **funkční vztahy:** *Jak souvisí stavba těla žížaly se způsobem jejího života?*, **algoritmy:** *postup při zakládání chovného zařízení pro žížaly.*

### **Téma: Žížala obecná – dážd'ovka obyčejná**

*Experiment:* Chov žížaly - pozorování stavby těla a životních projevů žížaly obecné v chovném zařízení

*Pomůcky:* větší skleněná nádoba, zemina, písek, zbytky listí, několik žížal, kryt z papíru nebo alobalu, nádoba a voda na zalévání

*Postup:*

- Do čisté nádoby opatrně vsypeme písek, pak na něj urovnáme zeminu a vrstvu listí. Vrstvení můžeme několikrát opakovat podle velikosti nádoby.
- Do připraveného chovného zařízení umístíme 2-3 žížaly.
- Obsah nádoby udržujeme vlhký.
- Celou nádobu zakryjeme papírem nebo alobalem, aby byla ve tmě.
- Po dobu asi 10 dnů pozorujeme změny v nádobě a zapisujeme je do tabulky (vid' tab. č. 1) přibližně po dvou dnech, např. zvýšení vrstvy půdy, provzdušňování obsahu nádoby, promíchávání jednotlivých vrstev, apod. Všechny proběhlé změny komentujeme a zdůvodňujeme společně s žáky.
- Po ukončení pozorování žížaly vypustíme na školním pozemku.

Další příklad experimentování je vybrán z tematiky o neživé přírodě, podtéma – **horniny**. Obsahem tohoto podtématu je seznámení žáků s vybranými druhy hornin. Žáci mají prakticky poznávat vybrané typy hornin, vytvořit si jednoduchou

Tabulka 1 Příklad pro zápis pozorování

Den	Popis pozorování
1.	
3.	
5.	
7.	
10.	

představu o jejich složení (skládají se z nerostů), jednoduše vysvětlovat jejich vznik a znát jejich využití. Pro petrografická pozorování jsme vybrali experiment, který žákům ilustruje **složení pískovce – pieskovca**. Pískovec patří mezi důležité usazené horniny, jejichž typickou složkou jsou zrnka písku, valouny a jílové příměsi. Pískovce vznikly usazováním a stmelováním písku a je to vlastně zpevněný písek. Jejich složení je velmi různorodé, záleží na převládající nerostné složce obsažených písků, např. jílovité písky, štěrkovité písky nebo křemenné písky. Z pískovců se mechanickým drcením vyrábí písek, který se využívá ve stavebnictví a nebo se pískovce využívá jako sochařského kamene, protože se poměrně snadno opracovává. Stavbu pískovce lze žákům ve škole demonstrovat jednoduchým experimentem, který naznačuje stavbu pískovce a některé jeho vlastnosti. Jedná se o přípravu „umělého pískovce“. Pokus zároveň podporuje tvořivou činnost žáků.

**Téma: Příprava „umělého pískovce – pieskovca“**

**Pomůcky:** krabička, různě strukturované a barevné písky, sádra (síran vápenatý), voda, nádoba na přípravu sádry (nejlépe z plastické hmoty), dřívko na míchání, formičky z plastických hmot.

**Postup:**

- V krabičce důkladně promícháme různé druhy písku.
- V nádobě z plastické hmoty smícháme přiměřené množství sádry a vody tak, aby vznikla středně hustá tekoucí hmota.
- K tekoucí sádře přidáme promíchaný písek a vše důkladně zamícháme dřívkem.
- Připravenou hmotu z písku a sádry nalijeme do dětských formiček z plastické hmoty.
- Přibližně po 20 minutách (záleží na velikosti formičky a vrstvě hmoty) můžeme opatrně vyklepnout „umělý pískovec“.
- „Pískovec“ si ponechal tvar použitých formiček, žáci vytvořili „sochařská díla“, z kterých můžeme udělat výstavku.

Tímto experimentem umožňujeme žákům poznat řadu vztahů, např. **příčinné vztahy:** *Co podmiňuje složení pískovce a jeho vlastnosti?* (typ jednotlivých složek); **účelové vztahy:** *Jak využívají lidé písek?* (stavebnictví, průmysl).

Jiný příklad experimentování je vybrán z tematiky o živé přírodě, podtéma **rostliny a přírodní společenstva – les**. Žáci se seznamují s vnější stavbou rostlinného těla kvetoucích a nekvetoucích rostlin, se znaky života rostlin a jejich významem v přírodě a pro člověka. Vhodnou skupinou nekvetoucích rostlin pro botanické experimenty jsou **mechy – machy**,

kteří plní v přírodě řadu funkcí. Důležitá je jejich vodohospodářská funkce, tj. zadržování vody v přírodě a ochrana půdy před nadměrných vysycháním. Tento fakt můžeme žákům demonstrovat jednoduchým experimentem s vybraným zástupcem mechu, např. ploníkem obecným.

**Téma: Mechy – machy - zásobárna vody v přírodě**

**Pomůcky:** vybraný druh mechu, kalibrovaný odměrný válec, nálevka, hrníček

**Postup:**

- Připravíme si trs mechu přibližně o velikosti 1 dm<sup>3</sup>.
- Pokusíme se odhadnout na odměrném válci, kolik vody můžeme vymačkat z mechu do odměrného válce.
- Zjistíme, kolik ml vody znamená jeden dílek vyznačený na odměrném válci.
- Nálevku vložíme do odměrného válce a opatrně vymačkáme vodu z mechu do odměrného válce, např. 300 ml.
- Přečteme v ml, kolik vody je v odměrném válci (Správný odhad množství vody v odměrném válci může být určován žáky nepřesně vlivem centrace dětského poznání na tvar nádoby [J. Piaget].)
- Pro přesnější představu získaného množství kapaliny přelijeme vodu z odměrného válce do hrníčku. (Tento krok pomůže žákům vytvořit přesnější představu o množství získané vody, protože mohou vycházet ze své každodenní zkušenosti a tím může být částečně eliminována „konzervace“ dětského poznání na velikost a tvar nádoby [J. Piaget].)
- Vypočteme, kolik vody bychom mohli vymačkat z desetkrát většího množství mechu, tj. 10 dm<sup>3</sup>. (Např. 300 ml · 10 = 3000 ml, tj. 3 l.)
- Pro přesnější představu demonstrováme žákům 3 litrové nádoby s vodou.

Podobně i tento experiment umožňuje žákům poznat řadu vztahů a algoritmů, např.: závislost množství mechu na stanovišti a množství zadržené vody (matematizace přírodovědného učiva); význam mechu ve vodním hospodářství; význam mechu při regulování povodní a pod.

Poslední příklad využívání přírodovědných experimentů je z oblasti **biologie člověka**. Žáci mají v tématu člověk poznat mimo jiné i vnější stavbu těla a provádět jednoduchá měření týkající se jednotlivých tělesných proporcí. Vhodnou motivací pro tuto činnost může být vytvoření osobního průkazu s vybranými osobními údaji žáka a údaji o vzhledu a proporcích jeho postavy. Touto činností obrátíme pozornost žáků na vlastní osobu, tj. nutíme je uvědomovat si sama sebe a současně si mohou uvědomovat, že stavba těla člověka je v některých podstatných znacích stejná a v některých znacích odlišná (pohlaví, výška, hmotnost, barva očí, vlasů a pod.).

**Téma: Osobní průkazka žáka**

**Pomůcky:** tuhý papír o rozměru 10 x 15 cm, fotografie, krejčovský metr, pravítko, tužka, balicí papír, razítková barva a polštářek na razítka.

**Postup:**

- Podľa vzoru vyrobíme prúkazku, do ktorej môžu žáci vlepiti i svoji fotografií.
- Vypíšeme osobní údaje, tj. jméno a příjmení, datum narození, místo narození, pohlaví.
- Změříme výšku a hmotnost žáků (využijeme školní osobní váhy).
- Žáci se pokusí vzájemnou spoluprací určit barvu očí a vlasů.
- Na balící papír si spolužáci navzájem obkreslí pravé chodidlo (partnerská forma výuky). Otisky změříme od palce k patě, údaje uvádíme v cm.
- Pomocí krejčovského metru si spolužáci navzájem změní rozpětí paží při upažení. Měříme od prostředníčku levé ruky přes záda k prostředníčku pravé ruky.
- Změříme vzdálenost rozpětí mezi palcem a ukazovákem pravé ruky.
- Do prúkazky uděláme otisk palce pravé ruky. Palec nejprve obarvíme razítkovou barvou z polštářku na razítka a pak otiskneme. Zdůrazníme jedinečnost otisků prstů a využití této techniky v praxi (kriminallistika).

Otázkami, v čem se žáci liší, v čem se podobají umožňujeme žákům vytvářet správnou představu o totožnosti, stavbě lidského těla a zároveň o odlišnosti některých znaků, např. (V čem se spolužáci navzájem odlišují? V čem se spolužáci navzájem podobají? Je dobře, že se v něčem podobáme a v něčem lišíme?). Podle zjištěných výsledků mohou žáci rovněž provádět jednoduché statistiky, např.:

- zjistit nejmenší a největší výšku žáků ve třídě dohromady, u dívek a u chlapců;
- zjistit, kolik žáků má modrou, hnědou, zelenou, šedou

#### SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZŮ

- BELÁSOVÁ, E. – KOVALČÍKOVÁ, I. – ONDERČOVÁ, V. – PETRASOVÁ, A.: *Humanizácia vzdelávania na I. stupni základnej školy*. Prešov : ManaCom, 1999.
- MLADÁ, J. – PODROUŽEK, L.: *Poznááme přírodu a místo, kde žijeme. Prvouka pro 3. ročník*. Praha : SPN a.s., 1997.
- MLADÁ, J. – PODROUŽEK, L.: *Pracovní sešit k učebnici přírodovědy pro 4. ročník základní školy*. Praha : SPN a.s., 1998.
- MLADÁ, J. – PODROUŽEK, L.: *Prvouka pro 1. – 3. ročník základní školy: příručka pro učitele*. Praha : SPN, a.s., 1999.
- PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997.
- Učebné plány pre 1. až 9. ročník ZŠ*. Bratislava : MŠ SR, 2001.
- UGROCKÁ, M.: *Obsahový a výkonový štandard z prírodovedy pre 1. stupeň základnej školy*. Bratislava : MŠ SR, 1998.
- Vzdelávací program Základní škola*. Praha : Fortuna, 1996.

**Summary:** *The author deals with experiments in natural history and observations that develop learner's thought process. He presents examples of these activities and possibilities of using them in natural history in primary school.*

## RECENZIE

### DO KNIŽNICE UČITEĽA ANGLICKÉHO JAZYKA

**EVA HOMOLOVÁ: UPLATŇOVANIE PRINCÍPOV KOMUNIKATÍVNEHO VYUČOVANIA**

**PROSTREDNÍCTVOM UČITELSKÝCH ROL**. B. Bystrica : FHV UMB, 2003. 68 s. ISBN 80 8055 764 0

Viera Chovancová, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

V súčasnom období sa naša spoločnosť pripravuje na niekoľko zmien v oblasti školstva a vzdelávania. Patrí k nim nová forma maturitnej skúšky a príprava mladej generácie na vstup do Európskej únie, s čím súvisia nové podmienky a požiadavky na ovládanie cudzieho jazyka. V súvislosti

Obr. č. 2 Vzor prúkazky

Osobní prúkazka	
Jméno a příjmení:	Foto
Datum narození:	
Místo narození:	
Pohlaví:	
Výška:	
Hmotnost:	
Barva vlasů:	
Barva očí:	
Velikost nohy (v cm):	
Rozpětí paží (v cm):	
Rozpětí mezi palcem a ukazovákem pravé ruky (v cm):	
Otisk palce pravé ruky:	

nebo jinou barvu očí;

- porovnat délky otisků chodidel a seřadit je podle velikosti od nejmenšího k největšímu u všech žáků nebo u dívek a chlapců zvlášť;
- porovnávat rozpětí paží a seřadit je od nejmenšího k největšímu. (A pod.)

Na zvolených případech exper-

imentální činnosti jsme chtěli naznačit některé možnosti, které nám poskytuje praktická experimentální činnost žáků ve vyučování předmětů o přírodě a společnosti. Právě tato činnost nám dovoluje neformálně objevovat vztahy a souvislosti mezi pojmy a rozvoj myšlenkových aktivit žáků a vytváření správných představ o přírodních, věcech a jevech v přírodním a společenském prostředí, které žáky obklopuje. Z tohoto důvodu je důležité podporování aktivity, tvořivosti a samostatnosti žáků. Od vyučujícího to vyžaduje promyšlené a logické usměrňování smyslového vnímání žáků na podstatné věci, jevy a problémy. V neposlední řadě i respektování učebních typů jednotlivých žáků a individuální přístup při provádění experimentálních činností.

Cieľom a zámerom publikácie je poukázať na princípy humanistického vyučovania a učiteľských rol v oblasti vyučovania anglického jazyka. Autorka naznačuje, ako sa princípy a roly dajú zosúladiť tak, aby učiteľ a žiak dosiahli vytyčený cieľ, t. j. učebný úspech. Načrtáva možnosti, ako preniesť teoretické východiská komunikatívneho vyučovania na hodinu.

Práca pozostáva z troch hlavných častí, z ktorých prvé dve sú prevažne teoreticky orientované, a v tretej časti môžeme nájsť aj konkrétne príklady aktivít.

V úvode autorka poukazuje na nevyhnutnosť ovládania cudzieho jazyka v zjednotenej Európe ako aj na celom svete za účelom vzájomnej komunikácie, prenosu informácií a s cieľom vzájomného porozumenia a obohatenia vo všetkých oblastiach života. Autorka poukazuje na fakt, že v súčasnom období tzv. „globálnym“ jazykom sa stáva práve anglický jazyk a preto vzdelávacie inštitúcie musia pohotovo reagovať na záujem a zefektívniť jazykové vzdelávanie. Do pozornosti sa dostávajú, ako sa preukázalo, tri najdôležitejšie faktory, ktoré môžu ovplyvniť efektivitu jazykového vyučovania významnou mierou:

- **vyučovacie metódy,**
- **osobnosť učiteľa,**
- **rozvoj komunikatívnych kompetencií.**

V prvej časti autorka uvádza prehľad najznámejších metód vyučovania cudzích jazykov a podrobnejšie sa venuje charakteristike komunikatívneho vyučovania a jeho princípom. Ako uvádza autorka, táto metóda sa v poslednom období javí ako dominantná. Zaujímavým momentom v tejto časti je, že autorka uvádza názory viacerých autorov na jednotlivé metódy vyučovania cudzích jazykov a charakterizuje ich prostredníctvom ich komparácie. V konečnom dôsledku charakterizuje podstatu komunikatívnej metódy vyučovania prostredníctvom princípov a kompetencií.

V druhej časti publikácie autorka objasňuje pojem **učiteľská rola** a v súlade s odbornou literatúrou vymedzuje jej obsahovú náplň. Na základe rozboru a charakteristiky jednotlivých učiteľských rol prichádza k poznaniu, že plynulý prechod z roly do roly počas hodiny je nevyhnutný a závisí od cieľa hodiny, charakteru učebnej úlohy, žiackej roly a typu interakcie. Pritom autorka objasňuje funkciu učiteľských rol pri naplňaní princípov komunikatívneho vyučovania.

Zároveň tu môžeme nájsť užitočné praktické momenty, keď uvádza reakcie učiteľa na chyby v ústnom prejave, správ-



Milan Hrčka: Návrh na obálku knihy (Danka Závadová: Tretí deň nedeľa). 1999

nemu výberu otázok a učebných úloh. Táto časť sa venuje aj typológii chýb a opäť formou citácií viacerých odborných zdrojov sa snaží odvodiť správny pohľad na chybu, jej príčinu, miesto a postoj k nej, aby sme sa vyhli tzv. „tyranii chybou“. Autorka uvádza novú funkciu chyby v komunikatívnom vyučovaní. Okrem iného sa autorka v tejto časti venuje charakteristike učebných úloh vzhľadom na jazykové prostriedky a rečové zručnosti a delí ich podľa ich vplyvu na rozvoj presnosti a plynulosti jazykového prejavu, čo možno považovať za veľmi užitočný moment na praktické využitie na hodine.

V tretej časti autorka uvádza možnosti zosúladenia správania učiteľa na hodine angličtiny so základnými princípmi komunikatívneho prístupu. V tejto časti uvádza konkrétne príklady učebných úloh, ktoré pomáhajú učiteľovi uplatniť širokú škálu učiteľských rol a tak isto napomôžu žiakovi posunúť sa do roly, ktorá vyhovuje jeho osobnosti a motivuje ho k učeniu sa.

Publikácia je určená hlavne učiteľom anglického jazyka na stredných školách, ale má čo povedať aj učiteľom základných škôl. Podáva teoretické informácie zaujímavou formou, využíva metódu porovnania rôznych odborných zdrojov, uvádza citácie nielen v slovenčine, ale aj v anglickom jazyku. Tým zachováva autenticitu zdroja a čitateľ si môže vychutnať pravý význam výpovede, ktorá nie je skreslená prekladom do slovenčiny a má patričný náboj.

Publikácia prezentuje pohľad na vyučovanie cudzieho jazyka a na učiteľa a žiaka z netradičného uhla pohľadu.

Zároveň sa učiteľ môže inšpirovať uvedenými príkladmi alebo si môže overiť a porovnať svoj vlastný prístup k vyučovaniu cudzieho jazyka s tými, ktoré uvádza publikácia.

Odporúčam publikáciu do pozornosti nielen učiteľov

anglického jazyka, ale aj iných cudzích jazykov alebo predmetov, pretože problematika tejto publikácie je aktuálna, objasňuje terminológiu, uvádza užitočné a zaujímavé informácie a inšpiruje príkladmi, ktoré sú použiteľné v praxi.

## OPÝTALI SME SA ZA VÁS

### PORADÍTE?

*P. Eva Lukovičová, ktorá vedie na Gymnáziu v Trnave KRÚŽOK UMELECKÉHO PREKLADU, sa obrátila na nás s prosbou o pomoc. Vie, že krúžky s takýmto zameraním existujú aj na iných stredných školách, žiaľ, nepodarilo sa jej zistiť, o ktoré konkrétne školy ide. Veľmi rada by skonfrontovala "vydarené dielka" jej žiakov s výsledkami práce iných takýchto krúžkov.*

*Veríme, že takáto konfrontácia môže byť zaujímavá a motivujúca pre autorov prvotín umeleckého prekladu, ale i pre ich učiteľov, ktorí aj takýmto spôsobom rozvíjajú jazykovú spôsobilosť svojich žiakov. Preto Vás aj v mene našej čitateľky prosíme, aby ste sa ňou skontaktovali, ak vediete podobný krúžok, alebo aspoň viete o jeho existencii.*

*Ďakujeme Vám v jej i v našom mene za ochotu.*

*Adresa: Eva Lukovičová, Poľovnícka 57, 919 34 Biely Kostol*

#### Vážení čitatelia,

túto novú rubriku sme otvorili pre Vás, aby sme Vám pomohli získať fundované odpovede na otázky či problémy (resp. kontakty), ktoré Vás zaujímajú či trápia. Anevieste, na koho by ste sa mohli s nimi obrátiť. Ak ich pošlete do našej redakcie, pokúsime sa skontaktovať s kompetentnými ľuďmi, získať od nich odpovede a opublikovať ich v tejto rubrike.

**PODMIENKA:** zmysluplné otázky týkajúce sa skvalitňovania výchovy a vzdelávania, kultúry školy, ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov školstva, výmeny skúseností a pod. (Uozorňujeme,

že ubrika **nebude mať charakter** "právnickej poradne".)

**PRÉMIA:** Autori najzaujímavejších a najpodnetnejších otázok získajú celoročné predplatné na Pedagogické rozhľady v r. 2004 alebo 5 publikácií z edície MPC podľa vlastného výberu.

Vaše otázky, podnety, návrhy očakávame na adresu:

Metodicko-pedagogické centrum,  
redakcia Pedagog. rozhľadov, Homá 97, 975 46 B. Bystrica  
e-mail: buryova@mccb.sk  
Tel. informácie: 048/4333 112 (Mgr. O. Buryová)

## INFORMÁCIE

## NAJLEPŠIE JE S MAMOU A S OTCOM

### 2. ROČNÍK NOVINÁRSKEJ SÚŤAŽE

Novinársku súťaž vyhlasuje:

- **Návrat, o. z.**
- **Tchibo Slovensko, s. r. o.**  
v spolupráci so
- **Slovenským syndikátom novinárov**
- **Asociáciou náhradných rodín**

Záštitu nad súťažou prevzala **podpredsedníčka NR SR Zuzana Martináková**

Do súťaže môžu byť prihlásené príspevky publikované v období **od 1. 11. 2002 do 31. 10. 2003.**

**Uzávierka súťaže je 14. 11. 2003**

#### Cieľ:

- oslovenie potenciálnych náhradných rodičov –



manželov, partnerov, jednotlivcov, ktorí sú ochotní prijať do svojho domova niektoré z opustených detí;

- **zvýšenie informovanosti verejnosti** o skutočných potrebách detí žijúcich bez rodičov a skutočných riešeniach, ktoré už prijali opustené dieťa, alebo k rodinám, ktoré sa na tento krok pripravujú
- **ocenenie a motivácia novinárov**, ktorí kvalifikovane a objektívne informujú verejnosť o pozitívach aj úskaliach náhradnej rodinnej starostlivosti

**Kontaktné miesto** na zasielanie súťažných príspevkov Návrat, o. z., Šancová 42, 811 05 Bratislava

**Kontakt. osoba:** Alžbeta Padyšáková, mob. 0908 20 13 15  
**Tel/Fax:** 02/52499276

Podrobné informácie nájdete na [www.navrat.sk](http://www.navrat.sk)  
Infolinka nielen o adopcii: 0907 80 80 80

---



---

**PREDSTAVUJEME**


---



---

**MILAN HRČKA**

Peter Krivda

Keď som pred časom písal o tvorbe Milana Hrčku (v r. 1995), bolo to v súvislosti s cyklom jeho obrazov "Otázky Hroboňovi". Teraz som si znova pripomenul onen text. Prečítal som si ho. Dobré, že som si ho prečítal. Odrazu sa pred mnou začalo vynárať mnoho súvislostí okolo tvorby Milana Hrčku – súvislostí jeho postojov k okolitému daniu. Opäť a nanovo sa mi vynárajú vzťahové relácie k Hroboňovmu mysleniu, nazeraniu na svet a ľudským postojom. Pozerám sa na Hrčkove konceptuálne kresby z cyklu "Obchodná ulica" v ktorých do dôsledne, architektonicky presne vykreslených častí bratislavskej ulice drasticky vstupuje, zasahuje farebným akcentom, technicistickým, chladným, možno presne vypočítateľným, narušeným gestickou kresbnou šrafúrou. Do priestoru ulice vnáša memento nepokoja, strachu, akýsi úder do tváre, ktorý má otvoriť oči.

Ak si spomeniem na obdobie rokov pred r. 1989, vynára sa pred mnou plejáda mien rôznych ochrancov, záchranárov pamiatok, objektov, miest, prírody... Koľko ich bolo! Patrílo k dobrému menu prináležať k "niektorým". Čo intelektuál, to ochranca. Samozrejme, len do určitej miery. Kým nebolo potrebné prejavíť nejakú aktivitu, kým sa to nosilo...  
...ale Hrčka vykrikuje. Akosi nevie pochopiť, že hlavný ťah vlaku, ktorým sa treba viezť, prehodil výhybku. Že jeho rušňovodiči si chcú zabezpečiť ešte dlhú cestu v prvej triede a patrí sa dokúpiť k ním miestenku – aj keď za Mefistotelove peniaze, za kvapku krvi pri podpise, za čokoľvek, len aby boli pri tom. Hrčka sa vezie po vedľajšej trati.

Keď v roku 2000 vytvoril cyklus obrazov k hlaholskému pentaptychu "SLOVO", ktoré by malo byť ako pamätník vytesané do najtvrdšej žuly, odrazil v ňom svoj odpor k hnoju chorej komercie. K hnoju, ktorý svojím smradom zasypáva všetky hodnoty vytvorené človekom pre jeho duchovný vzostup. Jednotlivé hlaholské písmená v obrazovej ploche, všetky hodnoty, ktoré v sebe nesú a ktoré symbolizujú, Hrčka degraduje kolážovými vstupmi reklamných výstrižkov, torzami bulvárnych obrázkov a agresívnou kresbnou šrafúrou. Nenecháva nikoho na pochybách, že po vedľajšej koľaji sa nevezie len on sám. Možno pri niektorej zhrdzavenej výhybke stoja Cyril a Metod, možno aj S. B. Hroboň a ďalší, ale nevládu už prehodit tú výhybku.

A Kristova tvár na kríži je len prilepená samolepkami. Možno odpadne. Konečne budú kríž tvoriť komixové figúrky káčera Donalda. Ten pravý odletí spolu s farebnými motýľmi. Šum ich krídel tu aj tak nikto nepočúva. Pôjdu po vedľajšej koľaji za Hroboňovou víziou, na ktorú sa ho výtvarník Milan Hrčka vo svojom obrazovom cykle pýtal.

Milan Hrčka absolvoval Vysokú školu výtvarných umení v Bratislave, oddelenie maľby u prof. Jána Želibského, napriek tomu sa v jeho dielach omnoho intenzívnejšie vynára

poznanie ešte z predošlého vzdelávania na strednej škole umeleckého priemyslu v Bratislave, obzvlášť vplyv prof. Rudolfa Filu. Jeho voľná tvorba je sústredená do konceptuálnych interpretácií diania okolitého, vonkajšieho, vnútorných reakcií a odrazov. Ďalším pólom Hrčkovej tvorby sú jeho výtvarné návrhy na prebaly kníh. Aj keď ich výtvarná poloha, samozrejme, reaguje na obsahovú stránku knihy, priamo komunikuje s celkovým výtvarným priestorom Milana Hrčku.

• • • • •

**Milan Hrčka, akad. mal., nar. 1947 v Bratislave**

- Absolvoval SŠÚP v Bratislave (prof. Rudolf Fila) a VŠVU v Bratislave (prof. Ján Želibský). Venuje sa maľbe, kresbe, monumentálnej tvorbe, grafickému dizajnu, knižnej tvorbe.
- Absolvoval množstvo kolektívnych i samostatných výstav doma i vo svete (Európa, Ázia, Amerika); naposledy to bola výstava účastníkov medzinárodného maliarskeho sympózia „Kultúrne dedičstvo Cyrila a Metoda“ v Mojmírovskom kaštieli pri Nitre v r. 2000; získal niekoľko cien.
- V poslednom období sa venuje výraznejšie knižnej tvorbe (z doterajších autorov: F. Dürrenmatt, G. Grass, O. Záhradník, J. M. Le Clézio, R. Osborne, L. Ulická, F. Lipka, V. Švenková, B. Šikula, D. Zavadová, J. Majerník, M. Grupač a iní).
- Zúčastnil sa niekoľkých sympózií a tvorivých pobytov doma i v zahraničí.
- Jeho tvorba je zastúpená vo viacerých galériách a súkromných zbierkach na Slovensku i v zahraničí.
- Venuje sa aj pedagogickej činnosti; pôsobil na ZUŠ v Bratislave, v súčasnosti pôsobí na ZUŠ Jozefa Kresánka v Bratislave.

• • • • •

Milan Hrčka o sebe a svojej práci:

„Vo svojej práci s deťmi sa snažím dávať čo najviac priestoru ich výtvarnému videniu, fantázii, autentickej výpovedi o svete vnímanom veľkou čistou dušou, čiže ich čarovaniu. Chcem, aby vplyv pedagóga v tomto procese bol v čo najväčšom súlade so zámerom rozvíjať samostatnú tvorivú osobnosť žiaka, možno budúceho umelca.

Na moju radosť deti dosahujú mnohé úspechy na výtvarných prehliadkach i súťažiach domácich i medzinárodných (naposledy na medzinárodnej výtvarnej súťaži EX LIBRIS 2002 v Hlohovci).

Úspechy sa týkajú aj žiakov ďalších pedagógov výtvarného odboru – je nás šesť, a samozrejme aj ďalších odborov našej ZUŠ. V tejto súvislosti chcem vysloviť poďakovanie vedeniu ZŠ J. A. Komenského na Majerníkovej ulici č. 60 v Bratislave, ktoré poskytuje výtvarnému odboru i ďalším odborom našej ZUŠ svoje priestory na učebnú činnosť, čím tiež prispieva k našej úspešnej práci.