

## MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA - LIEK NA ROZUMOVÚ A CITOVÚ KRÁTKOZRAKOSŤ?

Elena Klátiková

**Anotácia:** Hľadanie spoločných hodnôt namiesto zdôrazňovania odlišností. Nadkonfesijný charakter predmetu multikultúrna výchova.

**Kľúčová slová:** etická výchova, náboženská výchova, multikultúrna výchova

Dilema náboženská/etická výchova má opäť „šancu“ rozdeliť verejnosť svojou čierno-bielou optikou. Opäť – už po koľký raz a na koľkých úrovniach – vedieme žabomyšie vojny zdôrazňovaním rozdielov namiesto toho, aby sme pre problém, ktorý nás od seba oddeľuje, spoločne hľadali jedno pomenovanie. Nevyhnutnosť takejto voľby si totiž priam vynucuje vytváranie bariér a podnecuje otvorenú či skrytú vojnu.

Všetci zrejme cítime, že sa vo výchove človeka zanedbalo čosi závažné: prebúdzanie vedomia ľudského rozmeru a túžby po objavovaní pravého zmyslu existencie človeka.

Ak budeme postavení pred otázku voľby – náboženstvo (ak áno, tak aké?) alebo etika, nevyhneme sa zdôrazňovaniu inakosti príslušníkov druhého tábora na úkor toho, čo máme všetci spoločné – bez ohľadu na to, či sme kresťania, budhisti, moslimovia, či ateisti: našej spoločnej príslušnosti k svetovému človečenstvu.

Naša Zem čoraz častejšie trpí následkami krátkozrakých rozhodnutí ekonomických, politických i vedeckých zoskupení. Za týchto okolností je trieštenie na pravoverných a „ľavoverných“ samoúčelným luxusom, ktorý si už nemôžeme dovoliť. Ak sa sústredíme na zdôrazňovanie rozdielov v presvedčení, že máme výlučný patent na pravdu, temer zákonite dospejeme k myšlienkovej i skutkovej diskriminácii tých, čo sa od nás líšia; a ak ešte aj budeme mať v rukách moc (ekonomickú, politickú, mediálnu), môžeme časom dospieť až k momentu, keď sa s „čistým svedomím“ a pod zástavou ušľachtilých úmyslov vehementne vrhneme do križiackej výpravy na úrovni jednotlivcov, skupín i celých národov... Dejiny ľudstva i horúca súčasnosť sú dôkazom toho, že nejde len o akademickú špekuláciu.

Ak v zápale boja „kto z koho“ zabudneme na to najpodstatnejšie – na výchovu k tolerancii a úcte voči inakosti, k spoločeniu a záujmu o spoločné riešenia, na výchovu k dialógu ako príbehu s otvoreným koncom, na ktorom má každý právo sa podieľať, akékoľvek úvahy o náboženstve či nenáboženstve nielen že strácajú zmysel, ale sú priam nebezpečné.

Rodí sa nový predmet – multikultúrna výchova, ktorý je svojou povahou nadkonfesijný. Ak pod pojmom „kultúra“ chápeme súbor hodnôt, presvedčení, postojov, zvykov a produktov určitej skupiny ľudí, potom je táto atribútom nielen celých národov a národností, ale aj rôznych menších či väčších sociálnych, svetónázorových, rodových a iných zoskupení. Výchova k multikulturalizmu v tomto zmysle je teda výchova ku kultúre v širšom

ponímaní, čiže ku kultúrnosti, a mala by viesť k scitlivému voči rozdielom; nie preto, aby sa naše predsudky ešte zväčšovali – tie sú totiž najmä prirodzeným dôsledkom nevedomosti – ale preto, aby sme sa naučili objavovať hodnoty v inakosti a vážiť si ju. Pretože len v dialógu s inými sa rodí naša identita, len v komunikácii s inakosťou rastieme a dozrievame.

Je teda najvyšší čas, aby sa práve multikultúrna výchova stala predmetom rozhovorov tých, čo rozhodujú o etickom rámci, v ktorom budú vyrastať naše deti. A ak už je na takéto úvahy prineskorô (či ešte priskorô?), bolo by potrebné aspoň zabezpečiť, aby ani jednému zo sporných predmetov nechýbal spomínaný rozmer. Hoci demokratická spoločnosť s (často iba proklamovanou) etikou kultúrnej relativity žehná inakosti, nemala by tak robiť bez toho, aby nevychovala k postoju, ktorý by inakosť vítal ako hodnotný príspevok k *spoločne vytváranému dieľu*. Nejde pritom o samoúčelnú chválu inakosti, o bezhodnotovú rovnosť, ktorá je určovaná iba princípom slobodnej voľby pre voľbu samotnú. Takáto voľba by totiž mohla sklznúť do anarchie alebo hedonistického narcizmu. Je azda očividné, že v epoche, ktorá si vyžaduje globálne riešenia a nevyhnutne predpokladá ochotu a schopnosť spolupracovať pri ich hľadaní, nemôže obstáť ani jedno, ani druhé. Napriek kultúrnej rôznorodosti totiž existujú isté univerzálne princípy, ktoré by mali byť axiómou všetkých príslušníkov ľudského rodu; ak človek začne tieto princípy ignorovať, ak sa im spôsobom svojho života vzdialí, prestáva byť cítiacou sociálnou bytosťou a nevyhnutne dospeje k deštrukcii svojho okolia a následne k autodeštrukcii.

Kanadský filozof a politológ Charles Taylor vo svojej knihe *Etika autenticity* píše: „Muži a ženy (dodajme: príslušníci rôznych rás, národov, vierovyznaní - pozn. aut.) sú si rovní nie preto, že sú rôzni, ale preto, že za rozdielmi medzi nimi existujú určité vlastnosti, spoločné či komplementárne, ktoré súhodnotné. Sú bytosťami, ktoré sú schopné rozumne myslieť, milovať, spomínať a v dialógu sa navzájom uznávať. Ak si v otázke vzájomného uznania diferencie – teda uznania rovnosti hodnoty rôznych identít – máme porozumieť, vyžaduje si to, aby sme zdieľali viac než len vieru v tento princíp. Musíme zdieľať aj určité meradlá hodnoty, vo vzťahu ku ktorým sa identity javia ako rovné.“<sup>1</sup>

O toto hľadanie spoločných hodnôt by nám malo ísť predovšetkým.

Jeden zo základných postulátov neuro-lingvistického prog-

<sup>1</sup> Charles Taylor: *Etika autenticity*, Praha : Filosofia, FÚ ČSAV, 2001, str. 53.

ramovania – teoretickej a praktickej disciplíny, ktorá sa zaoberá harmonickou komunikáciou s okolím a sebou samým, tvrdí, že mapa nie je skutočnosť, ale len jedna z množstva jej možných interpretácií. Hoci nám toto tvrdenie môže pripadať banálne, spomeňme si, koľkokrát sme sa „do krvi pobili“ kvôli tomu, aby sme obhájili svoj pohľad na svet proti iným, rovnocenným mapám, vydávajúc práve tú našu za jedinou správnu.

Biológovia Colin Blakemore a Graham Cooper na dvoch skupinách mačiek experimentálne dokázali, že jedince, ktoré vyrastali v špeciálne upravených prostrediach s obmedzenými podnetmi, neboli v dospelosti schopné plnohodnotne sa začleniť do normálneho života. Tie, ktoré vyrastali v miestnosti so zvislými pruhmi, nedokázali vyskočiť na stôl či stoličku, pretože nevnímali vodorovné plochy, kým „vodorovné“ mačky sústavne narážali do nôh okolitého nábytku. (Bolo by zaujímavé vypočuť si ich rozhovor o okolitom svete.) Na základe analógie ľahko si vieme predstaviť, za akých podmienok a s akým výsledkom sa rodí a formuje kognitívna mapa ľudskej bytosti, ktorú vychovávajú v kultúrnych, svetonázorových či iných stereotypoch a ktorá vyrastá vo svete poznačenom dedičstvom industriálnej doby - atomizáciou, izolovanosťou poznatkov, individualizmom, nadvládou chladného racionalizmu, kde sa analýza cení viac ako syntéza, v dobe, ktorá otupuje zmysly, resp. ich redukuje len na nástroj uspokojovania individuálnych pôžitkov.

V posledných storočiach a desaťročiach sa v dôsledku postupného uvoľňovania tradičného hierarchického usporiadania spoločnosti (vd'aka ktorému jednotlivé spoločenské vrstvy žili vo svojom viac-menej uzavretom a nemennom svete) a geografickej, spoločenskej a ekonomickej mobility, ako aj v dôsledku populačnej a komunikačnej explózie, sieť spoločenských vzťahov zhrusťuje a navrstvuje a dochádza k čoraz častejším interakciám s príslušníkmi iných skupín, na ktoré nie sme pripravení. Kombinácia uvedených faktorov (spolu s prehlbujúcou sa ekonomickou a ekologickou nerovnováhou, ktorú už nemožno prehliadnuť) sa v dôsledku našej nepripravenosti poľahky stáva výbušnou zmesou, spúšťačom individuálnej a kolektívnej agresie.

Autor knihy *Globálna výchova* Graham Pike cituje Neila Postmana a Charlesa Weingartnera, ktorí apelujú na školy, aby „pestovali u mládeže ten „najpodvratnejší“ intelektuálny nástroj – antropologický pohľad; tento pohľad totiž dovoľuje žiakom byť súčasťou vlastnej kultúry a zároveň stáť mimo nej. Každý sleduje činnosť vlastnej skupiny tak, ako by to robil antropológ, ktorý by sledoval kmeňové rituály, strach, predstavy a etnocentrizmus svojho skúmaného kolektívu. ... Emotívna „facka“, ktorá potom sprevádza náhle uvedomenie si vlastného obmedzeného svetonázoru, je mocným výchovným nástrojom, hlboko a intenzívne vnímaným, a často môže študenta stimulovať k tomu, aby sa vydal za novými horizontmi, ktoré práve zazrel.“<sup>2</sup>

Úlohou škôl, ktoré majú nielen potrebu, ale už aj povinnosť vychovávať svojich žiakov k svetoobčianstvu, je preto pestovať systémový, holistický pohľad na svet, v ktorom sú javy, udalosti



J. Berky: *Apokalypsa*. Kresba tušom, 1996

i všetky bytosti systematicky poprepájané, v ktorom je logika podporená citom a v ktorom je tolerancia prirodzeným výsledkom sebareflexie a uvedomenia si obmedzenosti vlastného pohľadu či pohľadu vlastnej skupiny, ktorý je (aj v dôsledku zrýchľujúceho sa vývoja) neustále potrebné podrobovať kritike a prehodnocovať.

Post skriptum. Druhá základná téza neuro-lingvistického programovania tvrdí, že človek nedokáže nekomunikovať. V každom okamihu sociálneho kontaktu chtiac-nechtiac, vedome či nevedome, vysielame svojmu okoliu isté signály, kladné i záporné. Komunikácia (napriek prevládajúcemu mylnému presvedčeniu o jej jednoznačne kladných účinkoch) môže za istých okolností prebudiť k životu tlejúci konflikt, alebo ho dokonca vyvolať - zdôrazňovaním rozdielov v pohľade na svet a v cieľoch, spochybňovaním hodnôt druhej strany, nesúhlasom s každým jej názorom a postojom, neochotou spolupracovať, prejavmi nevráživosti, slovnými útokmi a znižovaním jej sebavedomia cez znevažovanie a výsmech, sarkastické poznámky a poukazovanie na chyby.

Úspešná, harmonická komunikácia však dokáže konfliktu zabrániť, a to tak, že jej účastníci nebudú zdôrazňovať vzájomné rozdiely, ale zamerajú sa na to, čo obe strany spája, že nebudú vnucovať druhej strane svoje názory a ponúkať ich ako hotové riešenia, ale dajú najavo, že sú otvorené a ochotné zvážiť a prípadne i prijať partnerovo stanovisko, ktoré si cenia rovnako ako svoje vlastné, že sú ochotné pripustiť, že môže existovať i tretí pohľad, ktorý môže byť viac než súčtom názorov oboch

<sup>2</sup> Graham Pike: *Globální výchova*, Grada, 1994, str. 60.

zúčastnených strán. Úspešná komunikácia predpokladá empatiu, teda vcítenie sa do iného človeka a schopnosť vytvoriť ovzdušie dôvery, umožňujúce otvorene hovoriť aj o citlivých otázkach. Výsledkom takéhoto dialógu sú odpovede, ktoré

nezanechávajú za sebou víťazov a porazených, ale obohacujú obe strany a zblížujú ich.

*Poznámka redakcie: Prosíme o vyplnenie anketného listu k tejto problematike (voľná príloha).*

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- J.O'CONNOR – J.SEYMOUR: *Introducing Neuro-Linguistic Programming*, Mandala, 1989.  
 CHARLES TAYLOR: *Etika authenticity*. Praha : Filosofia, FÚ ČSAV, 2001, str. 53.  
 GRAHAM PIKE: *Globální výchova*. Grada : 1994.  
 ROBERT G. KING: *Fundamentals of Human Communication*. Macmillan Publishing, 1979.

## ETICKÁ VÝCHOVA A NÁBOŽENSKÁ VÝCHOVA UŽ AJ NA ŠKOLÁCH 1. STUPŇA

Jozef Gál, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

*Anotácia: Význam etickej výchovy pre učiteľa a žiaka.*

*Kľúčové slová: náboženská výchova, etická výchova, prosociálny človek*

Pôvodná myšlienka osnovateľov etickej výchovy o jej vzťahu s náboženskou výchovou mala charakter konjunkcie, t. j. etická výchova a náboženská výchova. Vďaka politike a politikom, ale aj niektorým učiteľom oboch predmetov sa do reality dostala ako disjunkčný fenomén, t. j. etická výchova **alebo** náboženská výchova. Niektorí cirkevní hodnostári vo vzájomnej diskusii chápali etickú výchovu ako ateistickú odnož výchovy mládeže na školách, ako niečo, čo by nemalo byť výchovným partnerom náboženskej výchovy. Ak sa niečo chápe ako protiklad, potom existuje výzva, že proti niečomu treba bojovať. V niektorých oblastiach na Slovensku (Orava, Kysuce) kňazi rezolútne vyžadovali náboženskú výchovu na úkor etickej výchovy ako podmienku účasti žiakov na sviatostiach (sväté prijímanie, birmovka). Preto je v týchto regiónoch záujem o etickú výchovu trvale nízky, takmer nulový.

Programom etickej výchovy nie je získavať prevahu nad náboženskou výchovou. Jej cieľom je dobrý prosociálny človek. V tomto je zajedno s náboženskou výchovou. Aj jej ide o človeka produkujúceho dobré skutky, lásku k svojmu blížnemu. Z tohto postulátu by mal vychádzať aj vzťah oboch predmetov. Keď som v prvej polovici 90. rokov učil etickú výchovu na gymnáziu, často som stretával na škole kňaza, ktorý učil náboženskú výchovu. Vymieňali sme si postrehy z vyučovania, hľadali príčiny určitých prejavov žiakov. Spriatelili sme sa a často sme spoločne hľadali riešenia, čo robiť, keď nás žiaci dostali do podobných problémov, napríklad keď nám ušli z vyučovania (etickej výchova aj náboženská výchova boli ako posledné vyučovacie hodiny na škole). Moja skúsenosť ma poučila, že oba predmety by mali prehlbovať prostredníctvom ich učiteľov spoluprácu, vymieňať skúsenosti, hľadať spôsoby riešenia, ako pozitívne vplyvať na výchovu žiakov. Súperenie, dokonca vzájomné znevažovanie nie je dobrá cesta – ani z jednej ani z druhej strany. Etickú výchovu a náboženskú výchovu si predstavujem ako kvetinový sad, kde vedľa seba rastú a kvitnú tulipány, ruže,

orchidey, margaréty atď.; čím viac druhov kvetov tam rastie, tým je sad pestrejší a krajší. Rigoróznym zástancom náboženskej výchovy, ktorí vo vzťahu etická výchova – náboženská výchova akcentujú zápas a súperenie kto z koho, odporúčam prístup Svätého Otca, krédom ktorého je tolerancia voči inovercom, ktorý dokonca prehlásil, že aj ateisti sa môžu dostať do neba, ak vo svojom životnom úsilí konajú dobro pre blaho iných. Týmto nechcem povedať, že etickú výchovu reprezentujú neznajbohovia. Práve naopak, veľké množstvo učiteľov tohto predmetu sú veriaci a takmer všetci sú lojálni voči náboženstvu. Istý odmeraný a rezervovaný postoj určitej časti reprezentantov náboženskej výchovy vychádza aj z faktu, že etickú výchovu ako učitelia zabezpečovali na začiatku 90. rokov takmer z polovice učitelia občianskej výchovy, ruského jazyka a bývalí členovia KSS. Keďže títo nemali čo učiť, rekvalifikovali sa. Etická výchova má však jednu bezpodmienečnú výzvu a tou je konverzia učiteľa, ktorý ju realizuje. Práve v tom spočíva najväčšia hodnota a sila tohto vyučovacieho predmetu. Ak učiteľ chce úspešne realizovať vyučovanie etickej výchovy, **musí sa zmeniť**, musí vnímať žiaka ako hodnotu – nie ako pracovný materiál, musí rešpektovať žiakov mikrosvet, jeho city, prežívania, a teda vzťah medzi učiteľom a žiakom má takmer horizontálny charakter. Obrovská väčšina učiteľov etickej výchovy priznáva, že sú iní ako boli predtým, že sa zmenili, že sa nesnažia o dominanciu voči žiakom vo vyučovanom procese, ale dávajú deťom priestor na kreativitu a získavanie zdatnosti. Pochopili, že svet nemôžu zmeniť cez iných, ako to chceli a chcú vždy diktatori, ale že svet môžu zmeniť tak, že zmenia seba – a to sa im darí. Môžu to urobiť ihneď, nepotrebujú na to zvláštnu prípravu, zvláštne podmienky ani finančné prostriedky.

Čo sa týka charakteru etickej výchovy, treba povedať, že tento predmet má vcelku pozitivistické zameranie. Nereflektuje minulosť ani vízie, ale je orientovaný na prítomnosť – tu a teraz. Povedané „havlovsky“ je to predmet zmysluplný,



kde aktéri zapájajú všetky zmysly. Na druhej strane náboženská výchova má charakter viac ideologický. Východisko má v minulosti, orientuje na budúcnosť a chce modifikovať prítomnosť. Z minulosti sa akcentujú konzervatívne pozitívne hodnoty, budúcnosťou sú vízie večného blaženého života a prítomnosť je všetko to, čím si onú šťastnú budúcnosť máme svojím konaním, životom zaslúžiť a zabezpečiť.

Samotné predmety etickej výchovy a náboženskej výchovy – ich obsah a štruktúra majú svoju vlastnú identitu. Miešať sa z jednej alebo druhej strany do nich nepovažujem za korektné a správne. Každý z týchto predmetov nech ide vlastnou cestou. Biblicky povedané: „dať cisárovi čo je cisárovo a Bohu, čo je Božie“. Jedine takto vnímaný vzájomný rešpekt môže priniesť

také ovocie, že oba predmety môžu existovať vedľa seba vo vzájomnej úcte.

Rozšírenie etickej výchovy na 1. stupeň základnej školy veľmi vítam. Mnohí učitelia 1. stupňa etickú výchovu už absolvovali a veľmi si to chvália, pretože im to pomohlo a pomáha vo vyučovaní. Práve deti na 1. stupni potrebujú pre svoj duchovný rast vnášať do školského prostredia lásku, ktorú majú v rodine. Posilnia a upevnia sa v nich také atribúty, ako je autonómnosť, úprimnosť, iniciatíva, získajú také vlastnosti, ako je zdatnosť a identita. O rast a upevnenie týchto nesporene cenných a potrebných hodnôt sa postarajú aj učitelia etickej výchovy na 1. stupni základných škôl.

*Summary: The author deals with the importance of ethic education from the teacher's and learners' point of view.*

## PRAVIDLÁ PRÁCE PRI APLIKÁCIÍ AKTÍVNEHO UČENIA (ZÁŽITKOVÉHO) NA HODINÁCH ETICKEJ VÝCHOVY

Jitka Oravcová, Fakulta humanitných vied UMB, Banská Bystrica

*Anotácia: Ciele etickej výchovy si žiadajú aplikáciu metód aktívneho učenia. Závislosť od efektívneho uplatnenia viacerých špecifických pravidiel. Dôsledok dodržania pravidiel – vytvorenie priaznivej, psychologicky bezpečnej a učenie podporujúcej atmosféry na vyučovacej hodine.*

*KLúčové slová: pravidlá skupinovej práce, výberu aktivít, kontroly vplyvu pedagóga, zvládanie špecifických situácií na hodine – rušivé správanie, agresívne správanie, neformálne správanie, prejavy silných emócií*

Učitelia etickej výchovy na našich školách patria nesporene k stabilným priekopníkom aplikácie metód aktívneho učenia. Ich skúsenosti ukazujú, že hoci žiaci prevažne prijímajú aktívne učenie pozitívne, nie je aplikácia metód aktívneho učenia, najmä v predmete, ktorý nie je klasifikovaný, jednoduchá tak z hľadiska žiakov, ako aj pedagógov. Vzhľadom na obsah vyučovania etickej výchovy je aktívne učenie realizované pri prezentácii veľmi ľudských a značne osobných tematických celkov, ktorých prezentácia používanie aktívneho učenia priamo vyžaduje. Prináša však nevyhnutné problémy, ktoré súvisia jednak s tematickým obsahom, jednak s aplikáciou metód aktívneho, najmä zážitkového učenia.

Aktívne učenie do značnej miery mení tradičnú štruktúru vyučovacej hodiny a dianie počas nej. Tým, že zapája do aktívnych činností všetkých (alebo takmer všetkých) žiakov v triede, vedie k ruchu, šumu, svojím spôsobom môže vytvárať priestor na „ulievanie sa“ niektorých žiakov. Učiteľ musí v každom okamihu pracovať fakticky s celou skupinou žiakov, venovať pozornosť každému z nich, pričom nemôže žiadať od žiakov, aby ticho sedeli a počúvali. Udržať disciplínu, poriadok, a napriek tomu vytvoriť dostatok priestoru na tvorivosť, slobodné vyjadrovanie, skupinovú prácu, nie je jednoduché. Pedagóg je nútený nájsť spôsob, ako zaujať žiakov, nedirektívne a predsa organizovane riadiť proces učenia. Nemá totiž k dispozícii nástroje tradičného vyučovania, kedy pevná štruktúra hodiny, riadená rukou pedagóga (spolu s hrozbou klasifikácie), sama osebe žiakov zdisciplinuje. Pedagóg nemôže ostať v bezpečí svojej

autority, expertnosti, je nútený viac ponúkať seba samého ako nástroj učenia, nútený vyjadrovať svoje názory, city, byť autentickým človekom, pretože tak vedie žiakov k tomu, aby boli autentickými v prejave svojich názorov, emócií, učí ich zodpovednosti za vlastné prejavy, tvorbu. To je možné za predpokladu, že si so žiakmi vytvorí osobný vzťah, že rešpektovanie seba neodvodzuje od formálneho statusu učiteľa, ale od vlastných schopností, zručností, od svojho človečenstva v kontakte so žiakmi. Ak pedagóg zvládne tieto náročné úlohy, zvyčajne sa stretáva s nadšeným ohlasom žiakov. Stáva sa pedagógom, ktorého žiaci rešpektujú, ale tiež majú radi, na ktorého sa obracajú so svojimi ťažkosťami aj mimo vyučovania, ktorý vzbudzuje dôveru, vedomie, že žiakom rozumie, rešpektuje ich.

Spojenie netradičného obsahu vyučovania spolu s netradičným spôsobom jeho prezentácie však nesie so sebou aj riziká potencionálneho psychologického zranenia žiakov. Tie vyplývajú z možnej menej citlivej voľby konkrétnych metód, resp. z nedostatku zručností pedagóga citlivo usmerňovať živý interakčný proces v triede počas vyučovania, ktorý nevyhnutne sprevádza dané témy a je aj produktom aktívnych metód učenia. Aby k takýmto zraneniam nedochádzalo, je nutné rešpektovať nasledujúce pravidlá práce v triede.

### 1. Pravidlá usmerňovania skupinových aktivít a interakcií

Pre mnohé aktivity uplatňované v rámci aktívneho (zážitkového) učenia je charakteristické vyjadrovanie osobných skúseností, názorov, postojov či aktuálneho prežívania. Takéto

osobné výpovede znamenajú vždy určité otváranie vlastného vnútra pred druhými. V tom je tiež ukrytá ich náročnosť, ako aj možnosť získať negatívne skúsenosti. Žiaci môžu byť rozpačití, môžu mať zábrany, pretože vyjadrenie vlastného názoru neraz vyžaduje odvahu líšiť sa, odhalenie vlastného prežívania robí jednotlivca zraniteľnejším, vystavuje ho nebezpečenstvu odmietnutia, zosmiešnenia a pod. Preto je dôležité nielen akceptovať, prijímať vyjadrenia žiakov, ale tiež vytvoriť celkovú atmosféru dôvery, bezpečia a tolerancie v triede. K tomu napomáhajú niektoré základné pravidlá skupinovej práce, ktoré môže zaviesť pedagóg sám alebo v spolupráci so žiakmi. Patrí k nim:

- *Pravidlo dobrovoľnosti pri prispievaní osobnými výpoveďami.* – Spočíva v tom, že žiak má len možnosť, ale nie povinnosť vyjadriť svoj názor, postoj, opísať zážitok, skúsenosť. Toto pravidlo pedagóg naruša, ak (hoci aj nepriamo) žiada či naznačuje, že by sa k danej otázke mali vyjadriť všetci. Formou nepriameho nátlaku môže byť užívanie „kolieska“, kedy slovo ide postupne v kruhu žiakov, ak ich neupozorníme priamo, že sa môžu nevyjadriť.

Ak pedagóg cíti, že niektorý žiak by sa rád vyjadril, ale netrúfa si, je vhodnejšie neoslovit' ho adresne, ale vyjadriť záujem o jeho názor („Zaujímalo by ma, aký je tvoj názor, ak chceš, povedz.“ „Bol by som rád, keby si k tomu niečo povedal, ale ak nechceš, nemusíš.“). Hlavným prínosom rešpektovania tohto pravidla je pocit slobodnej voľby, rešpektovania osobnosti a pocit bezpečia žiakov. Výsledkom sú zvyčajne spontánne, úprimné vyjadrenia (na rozdiel od vynútených, konvenčných reakcií).

- *Pravidlá poskytovania spätnej väzby.* – K týmto pravidlám, ktoré by sa mali stať pevnou súčasťou vyučovania, ale žiaci si ich musia postupne osvojiť, patrí:

- > vyhýbanie sa negatívnym hodnotiacim výrokom o osobnosti a vlastnostiach druhých; negatívne vyjadrenie, ak je potrebné, je nutné viazať na konkrétne správanie (nepáčilo sa mi, keď si ...);

- > vyhýbanie sa zovšeobecneniam typu nikdy, vždy, zakaždým a pod., aj tu je potrebné konkrétne vyjadrenie viazané na konkrétny prejav;

- > vyhýbanie sa vyjadrovaniu negatívneho prežívania formou obvinenia žiaka či spolužiakov zo strany žiaka (rozčuľuješ ma, dráždiš ma a pod., lepšie: rozčuľuje ma, keď..). Akceptovateľná spätná väzba je predovšetkým zameraná na hodnotenie konkrétneho správania, je vyjadrovaná formou „ja“ a na vyjadrenie hodnotenia používa opis vlastného prežívania, ktoré dané správanie v jednotlivcovi vyvoláva.

- *Pravidlo dôvernosti.* – Vhodné je zaviesť ho u starších žiakov, zvyšuje prežívanie bezpečia v skupine a motivuje žiakov k úprimnejšiemu sebavyjadrovaniu. Spočíva v dohode, že osobné dojmy, zážitky, názory prezentované žiakmi počas hodiny sú spoločným majetkom skupiny a nebudú zverejňované osobám mimo nej.

## 2. Pravidlá výberu typov aktivít

Celý rad aktivít používaných v rámci aktívneho učenia pochádza z oblasti sociálno-psychologického výcviku. Časť

z nich má pôvod v oblasti skupinovej psychoterapie, cieľom ktorej je dosiahnuť závažné zmeny v osobnosti človeka. Práve túto skutočnosť je nutné rešpektovať pri voľbe metód a zabezpečiť, aby neboli používané metódy, ktoré vytvárajú riziko príliš silných citových zážitkov ťažko spracovateľných v podmienkach triedy. Prvým pravidlom, ktoré je nutné uplatniť, je pravidlo výberu aktivity vzhľadom na fyzický vek žiakov. Napr. 10-, 11-ročné deti môžu mať v súlade s vývinovým obdobím problémy spolupracovať s opačným pohlavím, pubescenti neradi dávajú nahliadnúť do svojho vnútra, neradi zverejňujú svoje názory, viac sa obávajú zosmiešnenia, sociálna pozícia v triede je pre nich mimoriadne dôležitá. Pubescenti sa neradi zapájajú do „detských“ hier, radšej diskutujú, riešia intelektuálne, problémové úlohy.

Niektoré aktivity z hľadiska ich obsahového zamerania alebo formy považujeme všeobecne za nie veľmi vhodné. Uvedieme niekoľko typov aktivít, ktorým je žiaduce radšej sa vyhnúť:

- *Sociometrické techniky,* resp. aktivity so sociometrickým nábojom. – Ide o prístupy zobrazujúce štruktúru vzťahov v skupine, narábajúce s otázkami typu: koho by si si vybral. ... Realizácia týchto metód spôsobom, kedy sa žiaci priamo dozvedajú o svojom postavení v skupine, vedie k silným zážitkom napätia. Mimoriadne silné negatívne zážitky si odnášajú tí žiaci, ktorí sa ocitnú mimo skupiny, resp. sú odmietaní. Verejné odhalenie outsidera či čiernej ovce môže byť veľmi zraňujúcim zážitkom. Okrem explicitne postavených sociometrických techník je mnoho aktivít, ktoré majú implicitný sociometrický náboj. Klasickým príkladom je tvorba družstiev, kedy si kapitáni vyberajú členov, vytváranie malých skupiniek na prácu, kedy v prípade necitlivého prístupu ostávajú niektorí žiaci mimo hry. Nebezpečné sú aktivity s voľným vyjadrovaním spätnej väzby, ktoré, ak nie sú usmernené vhodným pravidlom zabezpečujúcim vyjadrenie pozitív každému prítomnému, vedú opäť k verejnej identifikácii odmietaných členov žiackej skupiny.

Toto varovanie pred aplikáciou sociometrických metód so zverejňovanými voľbami nie je odmietaním sociometrie v pedagogickom procese všeobecne. Dobré zdôvodnená a citlivo aplikovaná sociometria má svoje opodstatnenie, môže byť užitočným prostriedkom poznania triedy, vyžaduje však dodržanie pravidiel.

- *Aktivity s anonymným vyjadrovaním sa k druhým,* ktoré majú najčastejšie podobu písania odkazov, postrehov, dojmov na lístočky bez uvedenia odosielateľa. Toto usporiadanie aktivity priam vyzýva k ventilovaniu agresie, vybavovaniu nevybavených účtov medzi žiakmi.

Príkladom je aktivita, kedy je spätná väzba poskytovaná písaním odkazov na list papiera na chrbte žiakov. Nevýhodou anonymných správ je najmä nemožnosť vyjasniť si ich obsah s autorom. Aj užitočná spätná väzba sa takto míňa svojho účinku a je zdrojom výrazne negatívnych, zraňujúcich zážitkov.

- *Aktivity s voľnými asociáciami a interpretáciami zameranými na osobu.* – Ide o aktivity z arzenálu psychoterapie, účelom ktorých je pomôcť človeku uvedomiť si významné psychické obsahy (zážitky, city, sklony), ktoré má z vedomia vytla-

čené. V zásade ide o negatívne zážitky, s ktorými sa nedokázal vyrovnáť. Aktivity, v ktorých prítomní asociujú napr. na otázku, čo môže tento žiak na seba prezrádzať určitým prejavom (kresbou, poviedkou, tancom. . .), alebo na otázku, aké hlbšie, skryté príčiny môže mať jeho prejav, sú aktivitami tohto druhu. Takou je napr. aktivita, kedy sa žiaci stotožňujú so zvieratám a ostatní asociujú, aké má toto zviera vlastnosti, typické prejavy. Táto aktivita môže byť bez rizika, ak si žiak sám uvedie dôvody, pre ktoré si zvieratka zvolil; nenecháme však ostatných generovať, aké iné charakteristiky zvieratka by ešte prichádzali do úvahy.

• *Aktivity zameriavajúce sa do osobnej minulosti.* – Týmto aktivitám nie je možné a ani účelné celkom sa vyhnúť. Mali by sme však mať na pamäti, že minulosť každého skrýva množstvo bolestných zážitkov a tieto aktivity ich môžu aktualizovať. Reflektovanie minulosti by nemalo byť preferované pred reflexiou súčasnosti a zamýšľaním sa nad budúcnosťou.

• *Aktivity zamerané na vlastnú rodinu žiakov.* Hoci ani týmto aktivitám nie je možné úplne sa vyhnúť, v zásade je lepšie využívať osobné skúsenosti žiakov z oblasti iných medziľudských vzťahov, napr. vzťahov s rovesníkmi. Oblasť rodinnej skúsenosti je osobne veľmi citlivá, pre mnohých spojená s rozpakmi, pocitmi bolesti, zahanbenia.

• *Aktivity zdôrazňujúce hodnotiaci pohľad.* – Ide o aktivity, výsledkom ktorých je hodnotenie seba a iných v zmysle dobrý – zlý, správny – nesprávny. Toto hodnotenie môže byť zdrojom zábran, obranných tendencií, prežívania neadekvátnosti a v konečnom dôsledku môže byť bariérou v naplňaní cieľov aktívneho učenia – podpory autonómie, iniciatívy žiakov vo vzťahu k sebe a sociálnemu okoliu. Nad hodnotiacim pohľadom by mal prevažovať pohľad vedúci k chápaniu a porozumeniu ľudského konania a jeho dôsledkov.

### 3. Pravidlá kontrolovania vlastného vplyvu pedagóga

Dostatočné sebazpoznanie a neustála sebareflexia pedagóga sú predpokladom, aby do aktívneho učenia žiakov nevnášal nežiadúcim spôsobom vlastné osobné problémy, sklony, aby nežiaducim spôsobom neobmedzoval slobodné vyjadrovanie sa žiakov. V tomto zmysle je potrebné eliminovať tieto vplyvy:

• *Vnášanie a vtlačanie vlastného systému hodnôt.* – Ide jednak o mentorské a autoritatívne vystupovanie, vyslovovanie hodnotiacich výrokov, jednak o „očkovanie“ žiakov vlastnými individuálnymi (svetonázorovými) hodnotiacimi preferenciami.

• *Uspokojovanie vlastnej potreby zvedavosti.* – Uspokojovanie tejto potreby, napr. pod pláštikom užitočného bližšieho poznania žiakov, vedie ku kladeniu prehĺbujúcich osobných otázok, zodpovedanie ktorých môže byť pre žiaka nepríjemné a zraňujúce.

• *Neuvedomované prenášanie vlastnej osobnej skúsenosti.* – Ide napr. o situáciu, kedy pedagóg reaguje negatívnou emočnou alebo hodnotiacou reakciou na žiaka, pretože mu tento (nevedome) pripomína iné dieťa, možno aj vlastné, s ktorým mal zlú skúsenosť, alebo preto, že sa žiak dotkol citlivého miesta pedagóga.

Napriek rešpektovaniu uvedených pravidiel a citlivému

prístupu pri aplikácii metód aktívneho učenia môžu sa počas vyučovania objaviť situácie, ktoré sú problémové, ťažšie zvládnuteľné prejavy žiakov. Aktívne učenie nabáda k otvorenej, priamej komunikácii, otvorenému vyjadrovaniu nielen k témam, ale aj prítomným jednotlivcom. Mnohí žiaci sú prirodzene priami, dokážu mienku o druhých vyjadriť bez obalu. Nedostatok skúseností spojený pri mladších žiakoch s prirodzenou detskou impulzivitou prejavu môže viesť k netaktnému, zraňujúcemu vyjadreniu. Pedagóg by preto mal disponovať zručnosťami, ktoré mu umožnia primerane zasiahnuť najmä v ďalej uvádzaných situáciách.

### 4. Príliš rušivé správanie žiakov

Priebeh vyučovacej hodiny môžu narúšať rôzne prejavy žiakov. Ak je týmto prejavom nechota žiaka zapojiť sa do aktívneho učenia, ale žiak jednoducho len robí niečo iné, čo neruší ostatných, nie je to závažný problém. Najjednoduchšie je dopriať žiakovi čas, aby pozorovaním činnosti iných získal chuť zapojiť sa, resp. motivovať ho k účasti postupnými krokmi (opýtať sa na názor, dať otázku a pod.). Závažnejšia je situácia ak má rušivé správanie provokujúci, resp. až agresívny charakter. Niektoré prejavy odmietania spolupráce súvisia s vývinovými charakteristikami žiakov a s nevhodným výberom metód.

Udržanie pracovnej disciplíny a eliminovanie rušivých prejavov je možné dosiahnuť viacerými postupmi. Vhodným sa nám javí **vypracovanie a uzatvorenie kontraktu** – zmluvy medzi pedagógom a žiakmi a medzi žiakmi samotnými. Je všeobecne známe, že človek sa prirodzene búri proti tomu, čo mu vnucuje autorita a je ochotnejší dodržiavať zásady a pravidlá, na tvorbe ktorých sa sám podieľal. Kontrakt chápeme ako vypracovanie explicitnej dohody, s ktorou súhlasia obe strany. Je to dlhodobá zmluva zameraná na definovanie pravidiel správania priamo na vyučovacej hodine, ale prípadne aj mimo nej.

Kontrakt najčastejšie obsahuje pravidlá komunikácie, napr.:

- keď jeden hovorí, ostatní počúvajú,
- hovoriacemu neskáčeme do reči,
- pravidlá aktívneho počúvania,
- pri vyjadrovaní nepoužívame vulgarizmy,
- vlastný názor vyjadrujeme tak, aby sme nezosmiešnili, neponížili druhých a pod.

Častou súčasťou kontraktu sú aj pravidlá vzťahujúce sa na zapájanie žiakov do aktivít, napr.:

- pravidlo STOP (nemusím odpovedať, ak sa otázka dotýka príliš osobnej témy),
- účasť v určitých aktivitách je dobrovoľná (nemusím sa zapojiť, ale nesmiem rušiť ostatných) a pod.

Je možné, aby obsah kontraktu formulovali len žiaci alebo žiaci spolu s učiteľom, aj sám učiteľ môže predložiť jeho návrh. V tom prípade je kvôli efektívnosti kontraktu nevyhnutné získať súhlas žiakov, vytvoriť priestor pre ich námietky, návrhy a kontrakt doplniť. Čím väčší podiel bude mať každý zo žiakov na vypracovanom kontrakte, tým väčšia bude ochota jednotlivcov kontrakt dodržiavať.





J. Berky: Piéta Máriovi. Kresba ceruzkou (inšpirované upálením 18-ročného Mária skinheadmi - protest proti takémuto zlu)

## 5. Príliš neformálne správanie sa žiakov

Netradičné spôsoby vyučovania prostredníctvom aktívnych metód vedú priamo k zmene rolového správania sa učiteľa, k zmene vzťahu učiteľ – žiak. V zásade je táto zmena vynikajúcim výsledkom aktívneho učenia, na druhej strane nesie však určité riziko príliš neformálneho správania sa žiakov k učiteľovi.

Najmä na vyšších stupňoch sa môžeme stretnúť s pedagógmi, ktorý zamenili vzťah nadradenosti - podradenosti na vzťah vyslovene partnerský, spojený aj s odbúraním niektorých spoločenských konvencií (oslovovanie krstným menom, tykanie si). Je vecou názoru a individuálneho rozhodnutia pedagóga či tieto konvencie zruší, domnievame sa však, že otvorený a priateľský vzťah napomáhajúci procesu učenia je možné vytvoriť aj pri zachovaní určitých hraníc. Nie všetci žiaci sú dostatočne zrelí, aby chápali, že plne partnerský vzťah neznačí

totalne uvoľnenie disciplíny a zrušenie právomocí učiteľa.

Vo všeobecnosti je primeranejšie určité hranice vzťahu zachovať a ich udržanie je predovšetkým v rukách pedagóga. Napriek ľudskému priblíženiu musí ostať učiteľ autoritou, mieru ktorej určuje on sám. Ak cíti, že niektorí žiaci prekračujú túto hranicu, má moc ju potvrdiť, resp. zväčšiť. Samotná skutočnosť, že žiak prekročil hranicu, svedčí o tom, že má k svojmu učiteľovi blízko, verí mu, nebojí sa ho a v takom prípade nie je problém otvorene vyjadriť, že „ďalej už nie, potrebujem, aby si urobil krok späť“, otvorene povedať: „Som rád, že mi dôveruješ, ale toto správanie je príliš dôverné, toto si neželám.“

## 6. Agresívne prejavy žiakov

Vo svojej úprimnosti dokážu byť najmä mladší žiaci voči sebe až krutí, nerozmysľajú o dôsledkoch svojho výroku. Často používajú bezmyšlienkovite prebrané zovšeobecňujúce hodnotenia, kritické výroky (vyjadrujúce skôr kultúrne a rasové predsudky), ktorými „nálepkujú“ napadnutého bez toho, aby vyjadrili skutočnú podstatu útoku. Príkladom je vyjadrenie: „Ten špinavý Cigáň povedal...“ „Tučibomba mi nebude rozkazovať.“ a pod.

Takýto výbuch agresie zvyšuje výrazne napätie v atmosfére skupiny, vyvoláva nepríjemné prežívania, vnútorný zmätok, úzkosť, rozpaky. Pedagóg zvyčajne cíti silnú potrebu ochrániť napadnutého, okamžite zasiahnuť, neraz potrestať útočníka, či iným spôsobom zhodnotiť morálny aspekt situácie. Hoci je to prirodzená potreba, tento spôsob reakcie nie je príliš šťastný.

V prípade útoku sa napadnutý dostáva do pozície „holého v tni“, a to tým zreteľnejšie, čím vyšší počet žiakov sa na útoku podieľa (aj keď je útočníkom jednotlivec, ostatní žiaci sa väčšinou, vplyvom vnútorného zmätku stiahnu a vyčkávajú). Ak pedagóg v úsilí čo najrýchlejšie zvládnuť situáciu použije protiútok a začne odsudzovať útočníka, stáva sa „holým v tni“ útočník a situácia je rovnaká, len roly sa vymenia.

Ako vo všetkých krízových situáciách, aj tu je dôležité zachovať pokoj, rozvahu, neusilovať sa zvládnuť ju jediným zásahom, ale ani sa nesnažiť situáciu negovať, výrok prepočítať, tváriť sa, že sa nič nestalo. Stalo sa, so situáciou je nutné pracovať, prípadne ju využiť na vyučovacie ciele ako je otvorená komunikácia, tolerancia iných, vyjadrovanie emócií a pod. na riešenie takejto situácie možno využiť viaceré postupy.

- *Osloviť útočníka*, vytvoriť mu priestor na to, aby mohol svoju výpoveď upresniť, vysvetliť svoje dôvody, skorigovať ju. Na oslovenie možno použiť napr. vetu: „Neviem, ako si to myslel, celkom tomu nerozumiem. Mohol by si nám povedať viac?“ Máme na mysli, že mohlo ísť len o nešikovnosť vo vyjadrovaní sa útočníka,
- *Osloviť napadnutého*, vytvoriť priestor na to, aby, ak chce, vyjadril, čo teraz prežíva. Zdôrazňujeme, že ide zásadne o voľbu napadnutého, nesmie byť k vyjadreniu nútený. Pedagóg môže byť nápomocný a podporiť vyjadrenie sebaotvorením, napr.: „Myslím, že keby mne povedal niekto niečo také, cítil by som sa veľmi zle.“,
- *Osloviť ostatných žiakov*, vytvoriť priestor na to, aby skupina mohla vyjadriť svoj pohľad, ktorý môže byť odlišný,

vyvažujúci. V tomto prípade hrozí riziko, že skupina alebo podporí vyjadrenie útočníka, alebo naopak, bude ochraňovať napadnutého a útočníka izoluje. Oboje nie je žiaduce. V rozvíjajúcej sa diskusii skupiny je potrebné oprieť sa o:

- hľadanie novej pozitívnej motivácie útočníka, ktorá ho viedla k výroku, hľadať pozitívny úmysel, cieľ, poskytnúť útočníkovi pomoc pri vyjadrení vlastného prežívania, rozpoloženia;
  - hľadanie novej pozitívnej reformulácie negatíva, kvôli ktorému bol žiak napadnutý (objasňovanie, hľadanie motívov), pokus vidieť negatívum z iného pohľadu;
  - využitie príkladu vlastného zážitku (sebaotvorenie), resp. podobných či rovnakých zážitkov iných žiakov;
  - ak ide o výrok typu neprímeranej kritiky, o „nálepkovanie“, pokúsiť sa rozlíšiť skutočnú, konkrétnu príčinu agresie od zneužitia nálepky, v diskusii poukázať na to, že je žiaduce kritizovať konkrétne správanie ľudí, ktoré oni môžu zmeniť, ale je nevhodné kritizovať niekoho za to, čo zmeniť nemôže.
- Po skončení hodiny *ponúknuť individuálny rozhovor*, ktorý by hlbšie podporil napadnutého.

Na zvládanie provokujúceho, agresívneho správania namiereného na pedagóga je užitočné využívať princípy asertívneho prístupu, t. j. reagovať otvorene, ale bez agresie (hoci skrytej v jemnej irónii), vyjadriť vlastné prežívanie a pevne formulovať požiadavku vzťahujúcu sa na toto správanie. Ak žiak napr. šomraním a použitím vulgarizmov vyjadri odpor a nechce pracovať (napr. výrokom „ja sa na to . . . .“), je možné reagovať: „Zdá sa mi, že sa ti nechce, dobre, ale neželám si, aby si to vyjadroval takýmto spôsobom.“

## 7. Objavenie sa silných, subjektívne negatívnych emócií

Pri aplikácii metód aktívneho učenia nie je celkom možné vyhnúť sa riziku, že niektorá, hoci zdanlivo nevinná a už odskúšaná technika, vyvolá silný emocionálny zážitok žiaka, sprevádzaný vonkajším prejavom. So zvládnutím silných pozitívnych emócií nemá pedagóg zvyčajne ťažkosti. Problémy nastávajú skôr v situácii, kedy sa objaví výrazný prejav negatívnych emócií (smútok sprevádzaný plačom, nárekom, zlosť prejavovaná krikom, nadávaním, dupaním, strach s prejavmi plaču, úzkosti).

Prirodzene, v takejto situácii ľudia sa snažia reagovať tak, aby zmiernili negatívne prežívanie, znížili jeho intenzitu, resp. ho celkom eliminovali. K najčastejším reakciám tohoto druhu patrí utešovanie, povzbudzovanie, zľahčovanie situácie, jej popretie, t. j. prehliadanie prejavenej emócie, často, žiaľ, aj odsúdenie, zosmiešnenie. V podstate sa touto reakciou bránime

podvedome vlastnej úzkosti, ktorú v nás situácia vyvoláva a rešpektujeme svoje úsilie čo najrychlejšie situáciu vyriešiť, obnoviť pohodu dotyčného a tým aj svoju vlastnú. Nie je vylúčené, že niektorá z uvedených reakcií (utešovanie, povzbudenie) bude úspešná, účinná, pozitívne vnímaná. Jej riziko spočíva v tom, že žiakom môže byť vnímaná ako odmietnutie, neprijatie jeho prežívania, môže vyvolávať pocit, že silné prežívanie emócií je nevhodné, neprímerané, odsúdeniahodné.

Najpriateľnejším spôsobom reakcie je preto jednoduché prijatie týchto emócií, ich akceptácia. Znamená uznanie práva na prežívanie emócií a vytvorenie dostatočného priestoru na ich odznenie. V danej situácii je možné:

- *nezlaknúť sa, zachovať rozvahu*, vydržať prejav emócie (pokiaľ neohrozuje iných žiakov),
- *prejavené emócie nezľahčovať, nevyhovárať, nepopierať ich prítomnosť, neodsudzovať ani nezosmiešňovať*,
- *neprehľbovať sústredenie pozornosti* na prežívajúceho žiaka, ale osloviť ostatných, vytvoriť priestor na to, aby mohli uviesť podobné zážitky, cieľom čoho je nedopustiť izoláciu žiaka a súčasne mu poskytnúť čas potrebný na odznenie emócie,
- *využiť sebaotvorenie*, opísať vlastný zážitok s cieľom podporiť, ochrániť žiaka,
- po skončení hodiny *ponúknuť žiakovi individuálny rozhovor*.

Reakcia v podobe prijatia emócie vytvára možnosti na jej odznenie, ďalšiu prácu so zdrojom, podnetom, ktorý emóciu vyvolal. Obsahuje i ďalšiu ponuku pre žiaka, aby mohol, ak chce, o svojom prežívaní povedať viac. Žiak získa vzácny pocit plného prijatia druhým človekom, pocit, že prejaví emóciu – smútiť, plakať, báť sa, hnevať sa – je prirodzené a nie trestuhodné.

Rešpektovanie uvedených pravidiel a uplatnenie zručností pri zvládaní náročných situácií na hodinách etickej výchovy je predpokladom úspešného naplnenia vyučovacích cieľov. Z uvedeného tiež vyplýva, že vyučovanie etickej výchovy nie je jednoduchou záležitosťou a skutočne len tí učitelia, ktorí tento predmet vyučujú dobre poznajú jeho náročnosť. Je smutné, že často až vlastná skúsenosť s vyučovaním tohto predmetu presvedčí iných pedagógov, že učiť etickú výchovu nie je ľahké a radostné („žiaci sa len hrajú a nič sa neučia“) a že profesionálne zvládnutie tohto predmetu je vysoko náročné na odborné, pedagogické aj ľudské kvality pedagóga.

---

*Veci sa často pohnú vtedy,  
keď sa dostanú na šikmú plochu.*

*J. Bily*

---

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

KARIKOVÁ, S.: Štruktúrovaná hra v zážitkovom učení. In: *Zborník príspevkov z konferencie „Hra – prostriedok formovania osobnosti“*. Banská Bystrica : PF UMB, 1999.

**Summary:** *The author stresses the fact that in the process of applying active learning it is necessary to follow several guidelines in order a positive and safe learning atmosphere could be created*



## POMÁHAJÚCE PEDAGOGICKÉ PROFESIE – ŠTUDIJNÉ ODBORY A LEGISLATÍVNE STANOVENIE PROFESIJNEJ SPÔSOBILOSTI

Marta Hornáková, Pedagogická fakulta UK v Bratislave

**Anotácia:** Etablovanie absolventov neučiteľských pedagogických študijných odborov. Hľadanie legislatívneho riešenia pri využití ich odborných profilov a kompetencií v pedagogickej praxi.

**Kľúčové slová:** profesijná spôsobilosť pedagogických zamestnancov; možnosti uplatnenia liečebných pedagógov, sociálnych pracovníkov, sociálnych pedagógov; skupiny odborov, asistent učiteľa

S veľkým záujmom som si prečítala článok prof. Kosovej a prof. Pupalu (2004, s. 25-27) o legislatívnom riešení profesijnej spôsobilosti pedagogických zamestnancov. Aj keď bol zameraný na profesijnú spôsobilosť učiteľov, otvoril priestor na diskusiu aj o iných relatívne nových pedagogických profesiách.

V súčasnosti v pracovnom poli pomáhajúcich profesií našlo svoje uplatnenie vyše 400 liečebných pedagógov a približne toľko i absolventov štúdiá sociálnej práce. V posledných rokoch sa rozbieha aj štúdium sociálnej pedagogiky. Ide o študijné programy, ktoré majú svoje ekvivalenty aj v rámci Európy. Aj keď sú obsahovo porovnateľné, zďaleka nie sú jednotné ani v rámci jednotlivých krajín. V súčasnosti sú predmetom diskusie v rámci procesu transformácie študijných odborov – s cieľom vytvoriť graduované a modularizované študijné odbory. Dôležitým aspektom je internalizácia študijných obsahov, aby sa vytvorili lepšie možnosti na mobility študentov i učiteľov, spoluprácu vo výskume a uplatnenie absolventov na pracovnom trhu v rámci EÚ. Diskusia pri porovnávaní študijných programov a profilov absolventov a možností ich uplatnenia, do ktorej bola pozvaná aj Katedra liečebnej pedagogiky, priniesla veľmi náročné úlohy (jasné vymedzenie obsahov, metód, pojmov) a nové podnety na spoluprácu (prekladanie kníh, teoreticko-praktické projekty). Tento proces začal už v r. 1999 medzinárodnou konferenciou „Stretnutia – liečebná pedagogika v Európe“, pokračoval v ďalších odborných podujatiach a v súčasnosti prebieha v grantovom programe „Etické základy a kvalifikácie profesijného konania“ (Müller 2004, s. 8). Podobná diskusia v rámci Slovenska chýba, zatiaľ u nás nenašla potrebný priestor.

Študijný odbor liečebná pedagogika má u nás približne 30-ročnú (v Európe vyše 100-ročnú) tradíciu. Napriek tomu, že ide o pedagogiku, legislatívne riešenie uplatnenia absolventov sa podarilo dosiahnuť len v rezorte zdravotníctva (Konceptia liečebnej pedagogiky v zdravotníctve, Zb. Z MZ SR, 1. 1. 1997) a sociálnych vecí. V počiatočnom období (1967-1981) jej vývinu to nebolo možné predovšetkým z politických dôvodov (liečebná pedagogika bola administratívnym rozhodnutím zrušená a jej vtedajší vedúci katedry Dr. Thiry nesmel v tomto smere konať). Napriek tomu, že hneď v r. 1990 bola liečebná pedagogika rehabilitovaná, doteraz sme napriek opakovanému úsiliu nepokročili. Pôsobenie liečebných pedagógov umožní doriešiť až novelizácia školského zákona po zavedení tejto profesie do katalógu pedagogických profesií. Prvá generácia liečebných pedagógov (v školstve pôsobilo približne 60% absolventov) musela svojou prácou bez legislatívnej ochrany presvedčiť a etablovať liečebnú pedagogiku v pracovnom poli pomáhajúcich profesií. Dnes približne každý druhý z absolventov nachádza miesto v pozícii liečebného pedagóga (v školských zariadeniach sú ojedinele vytvorené miesta - v detských diagnostických centrách, v liečebno-výchovných ústavoch, v reedukačných domovoch, v poradniach, v CVPaP). V situácii narastania problémového správania a porúch vývinu u detí je doriešenie profesijného uplat-

nenia liečebného pedagóga v školskej praxi netrpezlivo očakávané.

Navrhované **sprehľadnenie klasifikácie pedagogických profesií** (Kosová, Pupala 2004, s. 26) podľa členenia v sk. č. 1 – učiteľská, vychovávateľská a poradenská, nie je dobrým kľúčomna riešenie daného problému. Nové študijné programy sú samy osebe koncipované iterdisciplinárne a predstavujú komplex teoretického poznania a praktických kompetencií absolventa, v ktorých sú integrované rôzne pôsobnosti vzhľadom na potreby klientov – každý svojím spôsobom učí, vychováva i radí. Azda by bolo vhodné miesto „poradenská pedagogická profesia“ použiť širšie vymedzenie: „ostatné pedagogické profesie“. Rozšírenie, ako napr. „terapeutickovychovné a poradenské pedagogické profesie“, neumožňuje zahnúť sociálnu prácu a len čiastočne sociálnu pedagogiku. Označenie „pomáhajúce pedagogické profesie“ by bolo tiež celkom zaujímavé, aj keď „pomáhajúca“ má byť aj bežná výchova a vyučovanie.

Pokiaľ by sme chceli z hľadiska zamerania charakterizovať napr. liečebnú pedagogiku – ide napr. o pedagogickú (terapeutickovychovnú) pomoc vo výrazne sťažených výchovných a životných podmienkach (pre poruchy vývinu, správania, ochorenia, postihnutia, traumy, krízy a pod.). Ide tak o prevenciu, ako aj o pedagogickú diagnostiku, terapeutickovychovnú prácu, psychosociálnu rehabilitáciu, procesy učenia, sociálnu integráciu, poradenstvo i krízovú intervenciu. Liečebný pedagóg sa môže uplatniť v škole pri práci s dieťaťom (pri poruchách učenia a správania, pri ochoreniach a ohrozeniach), s rodinou i v rámci podpory tímovej spolupráce. Spravidla pracuje s jednotlivcom alebo s menšou skupinou, ale niekedy je možné, aby pracoval s celou triedou či výchovnou skupinou (v rámci prevencie, relaxácie, inklúzie). Niektoré problémy klienta si vyžadujú každodenné cvičenia a špeciálne programy, iné stačia raz týždenne alebo mesačne, či len nepravidelne sledovať alebo poradenské vedenie. V tomto pracovnom poli sa môže stretnúť i so psychológom, sociálnym pedagógom alebo sociálnym pracovníkom, práve tak ako aj s učiteľom, vychovávateľom či rodičom. V modernej integrálnej starostlivosti sa pracovné kompetencie čiastočne presúvajú tak, aby sa dosiahla zmyslupnosť a účinnosť jednotlivých opatrení. To neznamená, že každý robí všetko, ale naopak: ten, kto je vysokošpecializovaný, má potrebný priestor, ale nepracuje izolovane – komunikuje s ostatnými zúčastnenými na starostlivosti a vtáhuje ich do spolupráce na poskytovaní pomoci.

Tieto predstavy sú dosť vzdialené súčasnej pedagogickej praxi v našich školách a školských zariadeniach – možné výnimky potvrdzujú pravidlo. Spravidla to funguje tak, že ak aj niektorý odborník dostane priestor na pôsobenie, musí plniť aj úlohy, na ktoré nebol pripravovaný a na tie jeho mu nezostáva dosť času. Každá z uvedených profesií má pritom svoje špecifiká a osobitné možnosti (tab. 1). Vždy je na škodu, ak odbornosti zostávajú nevyužitú, alebo ak niekto zaujme pracovnú pozíciu, ktorá mu vzhľadom na jeho odbornú prípravu nepatrí. To sa stáva pomerne často. Profily absolventov nie sú odbornej verejnosti všeobecne známe. Stáva sa, že riaditelia,

Tabuľka 1: Profesijné úlohy absolventov neučiteľských pedagogických študijných odborov

PROFESIJNÉ ÚLOHY		
Liečebná pedagogika	Sociálna pedagogika	Sociálna práca
<p><b>Pomoc pri:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- orientácii (vnímanie, pamäť, poznávanie, konanie);</li> <li>- dosahovaní vývinových úloh pri poruchách vývinu a učenia;</li> <li>- rozvíjaní individuálnych kompetencií, zručností, prijímaní roly pri učení a konaní v praktickom živote;</li> <li>- nachádzaní individuálneho zmyslu;</li> <li>- potrebe poradenstva a sprevádzania;</li> <li>- návrate do bežného života (po hospitalizácii, liečbe ťažkých ochorení, úrazoch, traumách...).</li> </ul> <p><b>Cieľovou skupinou</b> sú ľudia v každom veku v ťažkých životných situáciách (ohrození osobnostnou dezintegráciou alebo dezintegrovaní), ak ich situácia je tak ťažká, že bez tejto pomoci nemôžu dosiahnuť svoje možnosti a ich stav sa môže ešte zhoršiť.</p>	<p><b>Pomoc pri:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rozvíjaní sociálnych kompetencií – podpora pri spoločenskej integrácii</li> <li>- škol. trieda, vých. skupina, rodina, pracovisko, sídlo;</li> <li>- pomoc marginárnym jednotlivcom, ktorí sú ohrození v dôsledku nepriaznivých sociálnych okolností a skúseností.</li> </ul> <p><b>Cieľovou skupinou</b> sú sociálne znevýhodnené deti, mládež a dospelí (napr. deti zo sociálne slabých rodín, v ústavnej výchove, prisťahovalci, utečenci, chudobní, bezdomovci...).</p>	<p><b>Pomoc pri:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- riešení sociálnych a osobných problémov, ktoré súvisia so zlyhávaním v spoločensky akceptovaných sociálnych rolách, s trestnými činmi, so zneužívaním psychoaktívnych látok, so sociálnou neprispôsobivosťou a anti-sociálnym zameraním.</li> </ul> <p><b>Cieľovou skupinou</b> sú deti, mládež a dospelí, ktorí sú ohrození sociálnym zlyhaním, kriminalitou, násilím, alebo sú ohrozením pre ostatných.</p>

ak sa absolvent príde informovať ohľadne miesta, vôbec nemajú predstavu o zameraní jeho štúdia. Najmä absolventi študijného odboru liečebná pedagogika majú často takúto skúsenosť. Občas dostanú odpoveď, že síce existuje systemizované také miesto, ale je obsadené absolventom iného odboru. Zdá sa, že sme ako krajina stále ešte príliš bohatí, keď si môžeme dovoliť taký luxus – roky školiť odborníkov a potom ich nepotrebovať, alebo radšej investovať peniaze do preškolenia a naprávania chýb neodborníkov.

Nový dokument o profesijnej spôsobilosti pedagogických zamestnancov bude musieť dôsledne diferencovať pedagogické profesie podľa jednotlivých študijných odborov a tiež presne vymedziť, za akých okolností bude možné obsadiť systemizované miesto absolventom iného, prípadne aj ktorého iného odboru. Dôležité bude tiež vymedzenie pôsobnosti iných odborníkov, napr. školských psychologov, vo vzťahu k pedagogickým pomáhajúcim profesiám.

Domnievame sa, že hlavným kritériom profesijného uplatnenia, teda kto a kde získa pracovné pozície, okrem profilu absolventa by mal zostať záujem samotného adresáta pomoci – ide o to, aby pomoc prišla rýchlo, bola dostatočne intenzívna a odborná. Odborníci by nemali hasiť požiar – ako je to dnes, keď pomoc prichádza len vtedy, keď sú problémy už veľké a majú neúnosné dôsledky, ale mali by začínať prevenciou a včasnou pomocou. To kladie vysoké nároky na odbornosť pedagogickej práce, na kvalitnú pedagogicko-psychologickú diagnostiku a možnosť integrovaných špeciálnych opatrení (poradenských, liečebnových, špeciálno-pedagogických, sociálnych, psychoterapeutických a pod.).

Mimoriadne významnú úlohu v tomto smere by mohol zohrať „asistent učiteľa“ (Kosová, Pupała, 2004, s. 27). Ak však

vychádzame zo skutočnosti, že tento odborník je v triede potrebný najmä vtedy, ak dieťa nie je z nejakých dôvodov schopné plniť požiadavky – zaostáva, má poruchy pozornosti, učenia, vývinu, má zmyslové poškodenie, poruchy správania – asistent učiteľa by mal byť schopný diagnosticky vyhodnocovať pozorovanie konania dieťaťa, orientovať sa v jeho problémoch a uvádzať do praxe odporúčania špecialistu. Z toho vyplýva, že by mal byť bakalárom študijného odboru liečebnej, špeciálnej pedagogiky, prípadne sociálnej pedagogiky, nie absolventom bakalárskeho učiteľského vzdelania. Bakalár učiteľských odborov by mohol kompetentne plniť úlohu asistenta len pri žiakoch, ktorí nemajú špeciálne potreby pri vzdelávaní a výchove, napr. v jednotriedke, pri veľkom počte detí v triede, pri deťoch, ktoré potrebujú doučiť zameškané učivo, alebo ak učiteľ z nejakých, napr. zdravotných dôvodov (telesná výchova) potrebuje výpomoc.

Proces etablovania neučiteľských pedagogických profesií v prostredí školy a školských zariadení naráža dnes predovšetkým na ekonomické limity. Domnievame sa, že iba dúfať, že zodpovední nepodľahnú ekonomickému tlaku pri schvaľovaní normatífov, nestačí. Práve od pedagógov z praxe i od rodičov a odbornej verejnosti, od toho, či dokážu jasne identifikovať problémy detí, formulovať problémy a presadzovať potreby odborných služieb na školách závisí, či sa škola stane modernou školou života pre všetkých, alebo len skleníkom pre schopných a miestom utpenia pre tých ostatných – pre ten „balast“, ktorý zostáva na okraji záujmu spoločnosti a na starosti rodičov. To sa nesmie stať. Každé jedno z problémových detí má nesmiernu hodnotu, ktorú treba chrániť a všetky tieto deti sú tiež naše. Ich zlá situácia a utrpenie nás nemôže nechať ľahostajnými.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

HORNÁKOVÁ, M.: Nové univerzitné vzdelávanie a uplatnenie odborníkov – potreba komunikácie. *Efeta*. 2004, č. 1, s. 5-6.

HORNÁKOVÁ, M.: Liečebná pedagogika pre pomáhajúce profesie. Bratislava : OZ Sociálna práca, 2003.

KOSOVÁ, B. – PUPALA, B.: Nové odbory vysokoškolskej prípravy na pedagogické profesie. Ich vzťah k legislatívnym normám o profesijnej spôsobilosti pedagogických zamestnancov. *Pedagogické rozhľady*, 2004, č. 2, s. 25-27.

MÜLLER, D.: Der BHP – Strategien und Möglichkeiten politischer Partizipation. *Heilpädagogik*. Rendsburg : Allers, 2/ 2004, s. 8.

MÜLLER, P. W. – BÜRLI, A.: *Heilpädagogik auf europäischer Ebene fördern*. Schweizerische Ztschr. für Heilpädagogik, 12, s. 16-20.

**Summary:** The author deals with problems of non-teaching study programmes and their graduates. She tries to work out legislation how to make use their profiles and competencies in the teaching process.

## UČITEĽ CUDZIEHO JAZYKA A JEHO NOVÉ ROLY

Jana Bérešová, Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

**Anotácia:** *Nové poznatky vyžadujú nový prístup k vyučovaniu cudzieho jazyka. Zmenené roly učiteľa.*

**Kľúčové slová:** *cudzí jazyk, učiteľ cudzieho jazyka a jeho roly*

Výučba anglického jazyka v súčasnej dobe odráža v sebe skúsenosti z predchádzajúcich metód vyučovania cudzieho jazyka (napr.: gramaticko-prekladová metóda, priama metóda, audiolingválna metóda, ale i moderejšie ako sú sugestopédia, metóda tichým spôsobom a podobne), ale zároveň je zrejmé, že výučba jazykov napreduje neuveriteľnou rýchlosťou. Uplatňovanie nových poznatkov mení postoj učiteľa k výučbe jazykov. Kedysi prevládala názor, že učiteľ cudzieho jazyka má ovládať cudzí jazyk, didaktiku výučby jazyka a môže ísť učiť. Dnes si uvedomujeme, že to nestačí. Podľa Cheryl I. Champeau de Lopez (1989) je veľmi dôležité ovládať psychológiu, ako i sociológiu, pedagogiku, pretože na základe poznatkov z týchto odborov sa zmenil prístup k výučbe cudzích jazykov.

**1. Dôraz na jednotlivca.** – Ak sme sa kedysi zapodievali otázkou, ktorá z metód je najlepšia, dnes si uvedomujeme, že hlavnou otázkou vo vyučovacom procese je to, ako sa žiaci môžu čo najlepšie naučiť cudzí jazyk. Uvedomujeme si, že každý žiak je osobnosťou sám o sebe. Má isté potreby, pri štúdiu jazyka používa svoje štýly učenia sa, mentálnu schému a postoje. Existuje niekoľko definícií štýlov učenia sa napr. Gagné (1965) definuje osem rôznych typov učenia sa. Tandlichová (2002) považuje za kľúčové štýly pri výučbe anglického jazyka štýl: perцепčný, závislý na vnemovom poli, analytický a globálny. Knowles (1982) a Nunan (1991) sa zhodujú na štyroch typoch učiacich sa s ich typickými kognitívnymi štýlmi.

Učiteľ by mal poznať kognitívne štýly učenia sa, aby dokázal pomôcť svojim žiakom pri osvojovaní si cudzieho jazyka.

- **Konkrétny štýl učenia sa.** – Žiaci používajú aktívny a priamy prístup k získavaniu a spracovaniu informácií. Sú zvedaví, spontánni a neboja sa riskovať. Radi menia tempo práce, využívajú verbálne a vizuálne podnety na osvojenie si jazyka. Radi sa zapájajú do práce, obľubujú párovú prácu a sú ochotní komunikovať cudzím jazykom aj mimo triedy. Na hodinách sa využívajú hry, obrazový materiál, video, kazety.
- **Analytický štýl učenia sa.** – Žiaci pracujú samostatne a radi riešia problémové úlohy. Sami si vytvárajú pravidlá a definície. Uprednostňujú logické vysvetľovanie učiva a systematickosť. Pracujú so zápalom a sú citliví na neúspech. Na hodinách sa využívajú knihy v origináli a časopisy. Žiaci radi študujú gramatiku a sú schopní opravovať si sami svoje chyby.
- **Komunikatívny štýl učenia sa.** – Žiaci radi komunikujú, vymieňajú si názory a diskutujú. Vyhovuje im skupinová práca. Majú radi demokraticky riadenú prácu v triede. Potrebujú spätnú väzbu. Radi sa učia cudzí jazyk počúvaním, sú schopní zachytiť novú slovnú zásobu z konverzácie, a preto uprednostňujú rodených užívateľov jazyka, alebo komunikáciu v anglicky hovo-

riacich krajinách priamo v obchodoch, vo vlaku a podobne.

- **Autoritatívny štýl učenia sa.** – Žiaci zvyčajne zodpovedne pristupujú k práci riadenej učiteľom. Dávajú prednosť ovládaniu štruktúry jazyka a presnosti. Inklinujú k tradičnému vyučovaniu. Chcú poznať následnosť jednotlivých krokov na dosiahnutie cieľa a chcú presne vedieť, čo práve robia. Radi sa riadia presnými inštrukciami, používajú učebnice, zapisujú si do zošitov a využívajú vizuálne stimuly pri učení sa.

Počas výučby je potrebné uvedomovať si, že jeden žiak uplatňuje viaceré štýly, čo závisí od preberanej látky alebo konkrétnej situácie. Ak učiteľ spozoruje, že jeho žiak má problém, s učením sa novej slovnej zásoby, je potrebné poskytnúť mu niekoľko spôsobov, ako sa dá slovná zásoba naučiť (vypisovanie kartotečných lístkov s anglickou definíciou, prípadne vetou, slovenským prekladom, alebo systematizácia pomocou asociácií, alebo prilepovanie papierikov s náročnejšími slovami na viditeľných miestach a pod).

**2. Výber najvhodnejšieho s ohľadom na celok.** – Ak si uvedomíme, že žiak má k štúdiu jazyka individuálny postoj, je potrebné, aby učiteľ používal rôzne materiály, variabilné cvičenia, komunikačné aktivity, čo si vyžaduje dôkladnejšiu prípravu na vyučovanie, používanie dostupnej škály učebníc, gramatík, konverzačných príručiek, slovníkov a podobne.

Je potrebné, aby učiteľ menil učebnicu, precvičoval preberanú látku z rôznych doplnkových materiálov a využíval rôzne zdroje informácií. Používanie učebníc rovnakého typu ovplyvňuje učiteľa, pretože na hodinách väčšinou uplatňuje metodiku blízku autorovi učebnice. Ak mu dané metódy nevyhovujú, ovplyvňuje to jeho výkonnosť. To isté platí aj o žiakoch. Ak žiakom nevyhovuje metodika, ktorá prevláda v danom kurze, je možné, že trieda nedosahuje také výsledky, alebo taký pokrok, ako sa od nej na začiatku očakávalo (napr. výberová matematická trieda, kde prevláda logické myslenie, reagovanie na konkrétne podnety a pod.).

Nestotožňujeme sa s názorom, žeby učiteľia mali používať jednotnú učebnicu alebo učebnicu odporúčanú MŠ SR. Učiteľ je kontrolovateľný cez učebné osnovy a je správne, ak mení metódy, používa variabilný materiál a neprepadá stereotypu.

**3. Komunikácia v sociálnom kontexte.** – Ak vychádzame z komunikatívno-kognitívnej teoretickej koncepcie, že pri skúmaní jazykovej štruktúry zdôrazňujeme rozličné úlohy a funkcie jazyka a jazyk považujeme ako prostriedok komunikácie, musíme súhlasiť s názorom Hymes (1974), že pod komunikatívnou kompetenciou chápeme schopnosť jedinca efektívne komunikovať v rôznych situáciách.

Z praktického hľadiska pri nácviku predstavovania sa na hodine angličtiny nezďorazňujeme frázu *How do you do?*,



pretože je to fráza formálna a v súčasnosti sa považuje za zastaralú. Z hľadiska používania anglického jazyka v reálnom živote si musíme uvedomovať, že slovenské deti nebudú často prestavované niekomu na anglickom dvore, ale predpokladáme predstavenie v súkromnom alebo profesijnom prostredí. Na hodine budeme nacvičovať *Nice to meet you*.

Pri nácviku písania súkromného listu vysvetlíme žiakom, že pri písaní listu svojej mame sa nemôžu podpísať *Your son Michael*. Nikto v reálnom živote nepredpokladá, že by matka nevedela, že má syna a je málo pravdepodobné, že by ho práve volala anglickým menom. Žiak pri použití takého záveru súkromného listu, je v oficiálnych testovacích centrách penalizovaný.

Pri výučbe malých detí uprednostňujeme výraz *mum* pred výrazom *mother*, pretože i v materinskom jazyku (viď slovenský šlabikár) sa deti najskôr učia slovo mama a nie matka.

Pri uplatňovaní jednej z noriem (napr. anglickej, americkej) dbáme, aby žiaci dodržiavali jednu alebo druhú najmä z hľadiska pravopisu a výslovnosti. Ich nedôkladné používanie môže zapríčiniť neúspech na konkurze v krajinách Európskej únie.

**Zmenená úloha učiteľa.** – Kým sa kedysi učiteľ považoval za dirigenta orchestra, prípadne za nacvičovateľa – nácvik pomocou drilu (Silberstein 1987), dnes sa mení jeho úloha. Učiteľ dnes musí ovládať veľké množstvo informácií z rôznych oblastí a zároveň ich musí dokázať aplikovať v reálnych situáciách. Ak zoberieme do úvahy rozvoj elektronickej pošty, používanie webových stránok a pod., učiteľ musí byť dostatočne pripravený zakomponovať tieto zdroje informácií do vyučovacieho procesu.

Pri tradičnom vyučovaní sa zdôrazňovali najmä tri roly učiteľa: prezentoval novú látku, riadil jej precvičovanie a opravoval chyby (Promodrou 1991). Úloha alebo úlohy učiteľa sú ovplyvnené metódami a prístupmi k výučbe. Jedným z najvšeobecnejších rozdielov vyučovacieho procesu je vyučovanie, kde v centre procesu je učiteľ, alebo vyučovanie zamerané na žiaka a jeho potreby. Ak našu pozornosť zameriame najmä na žiaka a jeho budúce uplatnenie sa na trhu práce, musíme si uvedomiť náročnosť učiteľskej profesie. Okrem podstatných úloh učiteľa, ako je príprava časovotematických plánov na základe učebných osnov, príprava na každú hodinu z hľadiska odborného i pedagogického, výber zodpovedajúcej metodiky, kontrola práce žiakov, motivovanie žiakov, hodnotenie práce žiakov, sa učiteľ anglického jazyka počas svojej práce prevetľuje do rôznych rolí. Základné roly učiteľa – vodca, pomocník, koordinátor, organizátor, zdroj vedomostí, zdroj motivácie, sprievodca (Tandlichová 2002:627) – možno doplniť o mnohé iné, množstvo a rozsah ktorých sú ovplyvnené vyučovacím procesom, skladbou triedy, úrovňou ovládania anglického jazyka a podobne.



J. Berky: Skalný motív. Kresba ceruzkou.

Jednou z rolí dobrého učiteľa cudzieho jazyka na základe komunikatívneho prístupu je rola **manažéra**. Učiteľ organizuje prácu v triede, zaraďuje žiakov do párov alebo skupín, poskytuje inštrukcie, manažuje čas a rýchlosť splnenia úlohy, zadel'uje prácu jednotlivcom a podobne. Je pre svojich žiakov **modelom** prístupom k práci, ovládaním cudzieho jazyka a samostatnosťou pri štúdiu daného jazyka. Počas práce svojich žiakov **monitoruje** ich výkony, povzbudzuje ich a upozorňuje ich. Je ich **poradcom**, pretože im poskytuje rady, aký zdroj informácií použiť, aby zvládli zadanú úlohu, kde hľadať daný zdroj, ako si poradiť s akoukoľvek úlohou a ako sa ohodnotiť. V roli **facilitátora** im uľahčuje prácu tak, že im poskytuje príslušný materiál i pokyny, ako najlepšie zvládnu danú problematiku sami a sprostredkováva im to, čo sa majú naučiť. V istých životných situáciách vykonáva prácu **sociálneho pracovníka**, pretože si všíma reakcie svojich žiakov, diskutuje s nimi o ich problémoch, ktoré ovplyvňujú ich výkonnosť. Učiteľ cez prestávky diskutuje so svojimi žiakmi o každodenných situáciách, organizuje návštevu kina, aby spolu so žiakmi videl film v origináli, a tak sa stáva ich **priateľom**.

Byť dobrým učiteľom neznamena štyridsaťosem hodinovú týždennú pracovnú dobu (ako iného štátneho zamestnanca), ale je nutné chápať to ako celoživotné poslanie. I napriek

nelichotivému postaveniu, ktoré nám dnešná slovenská spoločnosť stanovila, urobme všetko preto, aby naši žiaci mali čo najviac dobrých učiteľov.

CHAMPEAU DE LOPEZ, C.L.: (1989), The Role of the Teacher in Today's Language Classroom. In KRAL, T. (1994) *Teacher Development*. Washington : USIA, s.9 - 17.

GAGNÉ, R. M. 1965, The conditions of learning. New York : Holt, Rinehart and Winston.

HYMES, D.: 1972, Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.

KNOWLES, L.: 1982, *Teaching and Reading*. London : National Council on Industrial Language Training.

NUNAN, D.: (1991), *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall.

PRODROMOU, L.: (1991), *The Good Language Teacher*. In KRAL, T. (eds) 1994 *Teacher Development*. Washington : USIA, s. 18 - 33.

SILBERSTEIN, S.: 1987, Let's take another look at reading. *English Teaching Forum*, 25, 4.

TANDLICOVÁ, E.: 2002, What theories of learning suggest for an EFL classroom? *Trnava : CO-MAT-TECH 2002 Proceedings* s. 625 - 630.

**Summary:** *The focus of the article is to consider changes in main approaches in a foreign language teaching and learning process, stressing new conditions and roles of foreign language teachers.*

## AKTUÁLNE OTÁZKY VÝCHOVNÉHO PORADENSTVA

Soňa Kariková, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

**Anotácia:** *Výchovný poradca a nové a aktuálne oblasti v jeho činnosti.*

**Kľúčové slová:** *výchovný poradca, vzdelávanie, výchova, profesionálna orientácia*

Prostredie školy je sociálnym systémom, ktorý do istej miery mapuje spoločenské dianie tak s jeho pozitívami, ako aj negatívami. Spoločenské zmeny, ktoré u nás nastali po roku 1989, sa premietli aj do prostredia školy a celého systému výchovy a vzdelávania. Pedagógovia sa stretávajú s novými problémami, ale aj sociálno-patologickými javmi. Práve preto sa na školách stále častejšie môžeme stretávať s odborníkmi, ktorí by mali byť pripravení pomôcť pedagógom, žiakom, ale aj ich rodičom pri prevencii a riešení rôznych aktuálnych problémov. „Tradičným“ pomocníkom v tejto oblasti na škole je **výchovný poradca**, pričom jeho postavenie sa nezmenilo ani po spoločensko-politických zmenách, o čom svedčia aj základné ustanovenia Vyhlášky MŠ SR č.43/1996 o výchovnom poradenstve a poradenských zariadeniach. To, čo sa ale zmenilo, je okruh problémov, ktoré musí výchovný poradca riešiť. Uvedená vyhláška preto umožňuje, aby na školách pôsobili aj iní odborníci, napr. špeciálni pedagógovia a školskí psychológovia. Keďže finančná situácia v našom školstve väčšine škôl neumožňuje takýto „prepych“, práve výchovný poradca sa stáva odborníkom pri riešení rôznych problémov.

Výchovné a špeciálnopedagogické poradenstvo tvoria systém pomoci deťom v prevencii problémového vývinu, vo výchove a vzdelávaní na rôznych stupňoch a typoch škôl a školských zariadení, v rodine, pri voľbe ďalšieho štúdia a povolania, podieľajú sa na riešení otázok poznávacieho, osobnostného a sociálneho vývinu, náročných životných situácií a uplatnenia sa v spoločnosti. V ďalšom texte by sme preto chceli naznačiť niektoré z oblastí, ktoré predstavujú nové a aktuálne problémy aj v činnosti výchovných poradcov.

• **Aktuálne otázky v oblasti vzdelávania.** – Školský systém zaznamenal v posledných rokoch viaceré zmeny. Na tieto zmeny by mali reagovať aj výchovní poradcovia. Mali by mať prehľad napr. o alternatívnych školách, špeciálnych školách

a triedach v danom regióne, o zariadeniach (pedagogicko-psychologické poradne, detské integračné centrá a pod.), ktoré môžu pomôcť žiakom, ale aj ich rodičom pri riešení vzdelávacích problémov. Mali by mať poznatky a skúsenosti s integráciou detí do bežných škôl s rôznymi postihmi (mentálnymi, telesnými, zmyslovými), ale aj o problematike detí nadaných, ktoré taktiež vyžadujú špeciálnu starostlivosť. Narastá počet detí so špecifickými vývinovými poruchami učenia, o ktorých by mali mať výchovní poradcovia aspoň základné poznatky.

• **Aktuálne otázky v oblasti výchovy.** – V súčasnosti sa stretávame aj s nárastom rôznych sociálno-patologických javov nielen v spoločnosti, ale aj u populácie detí a mládeže. Výchovní poradcovia by preto mali pomáhať pedagógom pri diagnostike, ale aj riešení týrania a zanedbávania detí v rodinnom prostredí, v problematike šikanovania v školskom prostredí, problematike rasizmu, xenofóbie a intolerancii k rôznym odlišnostiam, v oblasti drogovej závislosti a pod. Výchovní poradcovia by preto mali byť pripravení diagnostikovať tieto javy a vedieť aplikovať na školách rôzne preventívne programy, alebo priamo pracovať so žiakmi, ktorých sa táto problematika dotýka.

• **Aktuálne otázky profesijnej orientácie.** – Práve táto oblasť bola dlhé roky doménou výchovných poradcov. V súčasnosti sa rozširuje aj o fenomén možnej nezamestnanosti absolventov základných, ale aj stredných škôl. Výchovný poradca by preto mal poskytovať informácie aj o otázkach riešenia tejto problematiky, možnej rekvalifikácie, resp. by sa mohol podieľať na vyučovaní nového predmetu na stredných odborných školách – úvod do sveta práce. Práve o oblasť tzv. kariérového poradenstva je rozšírené aj pôsobenie výchovných poradcov.

Na naznačené aktuálne problémy reagovala aj **Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, ktorá otvára štvorsemestrové špecializačné inovačné štúdium**

výchovného poradenstva. Toto štúdium je určené pedagogickým zamestnancom, ktorí spĺňajú požiadavky odbornej pedagogickej spôsobilosti na všetkých stupňoch a typoch základných a stredných škôl. Na štúdium budú zaradení uchádzači bez prijímacích pohovorov, pričom uprednostnení budú

ti, ktorí sú zaradení vo funkcii výchovného poradcu, resp. ktorí majú záujem zvýšiť si svoju doterajšiu kvalifikáciu.

*V dnešnej dobe musíme rátať so všetkým.  
Aj s tým, že sme so všetkým nerátali.*  
Jozef Bily

**Summary:** *The author presents her opinion on new roles of the school counselor.*

## METODICKÉ POKYNY NA INTEGRÁCIU ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNO-PEDAGOGICKÝMI POTREBAMI DO ZŠ

### (ŽIACI SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM)

Lenka Hricová, Špeciálno-pedagogická poradňa pri ZŠI pre SP Lučenec

**Anotácia:** *Prehľad základných dokumentov súvisiacich s integráciou sluchovo postihnutých žiakov. Základné odporúčania pre výchovno-vzdelávaciu prácu so sluchovo postihnutým žiakom z hľadiska jeho špeciálno-pedagogických potrieb. Poznámky k jednotlivým vyučovacím predmetom z hľadiska špecifik práce so sluchovo postihnutým žiakom.*

**Kľúčové slová:** *integrácia, sluchovo postihnutý žiak, jazyková bariéra, slúchadlo, slovníky, špeciálny pedagóg*

#### I. Všeobecné pokyny

##### A. Metodické pokyny k integrácii

Metodické pokyny k integrácii žiakov so špeciálno-pedagogickými potrebami vydalo MŠ SR 26. decembra 1999 pod číslom 1437/1999-44, s účinnosťou od 1. 9. 1999.

Z pokynov vyberáme:

- Zdravotne postihnutý žiak si vyžaduje systematickú odbornú starostlivosť špeciálneho pedagóga (príp. iných odborníkov).

Pri prijímaní týchto žiakov do ZŠ prebieha prijímacie konanie – riaditeľ školy je **povinný** zriadiť odbornú komisiu, ktorá sa skladá z pedagogických zamestnancov školy, psychológa, odborného lekára (Výhl. MŠMaŠ SR č. 212/1991 Zb. o špeciálnych školách, § 14 a § 15.). **Pri každom zaradení postihnutého žiaka je členom komisie aj špeciálny pedagóg** (školský alebo príslušnej špecializácie – pre sluchovo postihnutých je to surdopéd, špeciálny pedagóg pre sluchovo postihnutých). Zaradenie a preradenie žiaka prerokuje riaditeľ so zákonným zástupcom žiaka.

**Základnou podmienkou prijatia žiaka je vykonanie špeciálnopedagogickej diagnostiky.** Je to podklad aj na vypracovanie individuálneho plánu (programu) (IP). **IP musí mať vypracovaný každý postihnutý alebo narušený žiak individuálne integrovaný do ZŠ v rozsahu zodpovedajúcom jeho špeciálno-pedagogickým potrebám.** Túto povinnosť upravuje POP na šk. rok 1998/99 v časti 1.2, bod 11. Na vypracovávaní IP sa podieľajú: špeciálny pedagóg príslušnej špecializácie, učiteľka konkrétnych vyučovacích predmetov, triedny učiteľ a ďalší odborníci podľa potreby. Spolupracuje tiež rodič a na vedomie sa dáva riaditeľovi školy. Na začiatku každého školského roka sa aktualizuje. Podľa potreby je možné aktualizovať ho aj priebežne.

Výhl. MŠMaŠ SR č. 409/1990 o základnej škole § 3, ods. 1: **Zo zdravotných a iných vážnych dôvodov možno žiaka úplne alebo čiastočne oslobodiť od vyučovania niektorého predmetu, a to na celý školský rok alebo na jeho časť.** Žiaka oslobodzuje riaditeľ školy na základe vyjadrenia vyučujúceho učiteľa a obvodného detského lekára, v prípade postihnutého žiaka aj po vyjadrení špeciálneho pedagóga, psychológa a odborného lekára. Prvú a poslednú vyučovaciu hodinu tohto predmetu sa žiak nezúčastňuje; počas inej hodiny musí byť prítomný, má pomocné úlohy.

**Počet postihnutých žiakov v jednej triede** bežnej ZŠ – POP pre

šk. rok 1992/93 v časti Základné školy, bod 4: V nadväznosti na ustanovenie 3a) ods. 1 Výhlášky č. 143/1984 Zb. v znení Výhlášky č. 409/1990 Zb. o základnej škole možno do triedy zapísať najviac troch postihnutých žiakov. Pri zapísaní každého postihnutého žiaka sa najvyšší počet žiakov v triede (podľa bodu 3) zníži o troch žiakov.

**Pri výchove a vzdelávaní je potrebné spolupracovať so ŠPP alebo špeciálnymi školami** (Výhl. MŠ SR č. 43/1996.).

##### B. Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu

**Pri hodnotení žiaka so špeciálno-pedagogickými potrebami je potrebné dodržiavať Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami;** rozhodnutie MŠ SR č. 6164/96-153 zo dňa 12. decembra 1996 s platnosťou od 1. januára 1997. V ročníkoch 2. – 4. sa odporúča priebežné aj súhrnné slovné hodnotenie vo všetkých predmetoch. V prípade výrazných rozdielov v ústnej a písomnej skúške sa pri skúšaní uprednostňuje forma, ktorá je pre žiaka výhodnejšia. Rešpektuje sa druh a stupeň postihnutia.

1. Učiteľ zváži formu odpovede – ústnu, písomnú, praktickú, aby SP žiak neutrpel psychickú ujmu.
2. Dbáť, aby SP žiak správne a jednoznačne porozumel zadaným otázkam a úlohám.
3. V prípade SP hodnotíme hlavne vecné poznatky a praktické zručnosti, nie úroveň jazykového prejavu.
4. Úroveň čítania hodnotíme individuálne.
5. Ak SP píše diktát, nehodnotí sa známka, ale slovná pri hodnotení spolupracuje učiteľ so žiakom.
6. Žiak zmyslovo postihnutý musí mať možnosť pri písomnej skúške pracovať individuálnym tempom, prípadne krátko relaxovať.
7. V predmetoch cudzí jazyk, TV, VV, HV sa učebné výsledky hodnotia s ohľadom na stupeň a druh postihnutia.

**Súhrnné hodnotenie.** – V prípade žiaka, ktorý vzhľadom na druh a stupeň svojho postihnutia nemôže vcelku plniť učebnú osnovu ZŠ v niektorých alebo všetkých predmetoch a postupuje podľa individuálneho učebného programu, sa jeho učebné výsledky priebežne aj súhrnne na vysvedčení hodnotia podľa individuálnych kritérií. Na vysvedčení v doložke alebo v rámci súhrnného slovného hodnotenia triedny učiteľ uvedie, v ktorých predmetoch žiak postupoval podľa individuálneho učebného



programu. Pri súhrnnom hodnotení triedny učiteľ v spolupráci s ostatnými vyučujúcimi, prípadne špeciálnym pedagógom v osobnom liste žiaka stručne charakterizuje úroveň dosiahnutých vedomostí a zručností, ktoré dosiahol za uvedené obdobie v jednotlivých predmetoch.

Pri polročnom a koncoročnom hodnotení a klasifikácii sa používa tlačivo vysvedčenia pre ZŠ ako pre ostatných žiakov.

### C. Výchovno-vzdelávací program

*Výchovno-vzdelávací program žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základnej škole* (pre každé postihnutie) je vypracovaný na základe rozhodnutia MŠ SR č. 317/97-153 zo dňa 4. 9. 1997 s platnosťou od 1. 9. 1997.

Výchovno-vzdelávací program sa vypracováva v spolupráci s príslušným špeciálnym pedagógom.

### D. Prehľad dokumentov súvisiacich s integráciou žiakov so špeciálno-pedagogickými potrebami do bežných škôl

1. *Metodické pokyny k integrácii žiakov so špeciálno-pedagogickými potrebami do základných škôl* - MŠ SR, dňa 26. decembra 1999, pod číslom 1437/1999-44, s účinnosťou od 1. 9. 1999. Možno nájsť na [www.education.gov.sk](http://www.education.gov.sk) (MŠ SR) alebo [www.spu.sanet.sk](http://www.spu.sanet.sk) (ŠPÚ).

2. *Výhláška MŠ SR č. 43/1996* - pri výchove a vzdelávaní je potrebné spolupracovať so ŠPP alebo špeciálnymi školami.

3. *Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami* – rozhodnutie MŠ SR č. 6164/96-153 z 12. decembra 1996, s platnosťou od 1. januára 1997.

4. *Výchovno-vzdelávací program žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základnej škole* (pre každé postihnutie) – rozhodnutie MŠ SR č. 317/97-153 zo dňa 4. 9. 1997 s platnosťou od 1. 9. 1997.

## II. Odporúčania pre prácu so sluchovo postihnutým žiakom

### A. Všeobecné zásady práce so sluchovo postihnutým žiakom

- Pri práci so sluchovo postihnutým dieťaťom nesmieme zabúdať na to, že dieťa potrebuje odzerať – musí nám vidieť na ústa, čo v praxi znamená, že nesmieme hovoriť otočení chrbtom k triede (pri zápise na tabuľu, pri opisu obrázku), zo zadných priestorov triedy (napr. pri premietaní alebo sledovaní videozáznamu) alebo keď žiak píše, kreslí, alebo robí inú činnosť (nepozera na vyučujúceho a uniká mu výklad učiva aj pokyny k práci). Za nevhodný považujeme tiež priebežný pohyb vyučujúceho po triede v priebehu výkladu.

- Z uvedeného dôvodu si musíme premyslieť aj *zasadaciu poriadok* v triede. Sluchovo postihnuté dieťa by malo mať možnosť sledovať nielen vyučujúceho, ale aj ostatných spolužiakov. Treba mu dovoliť otočiť sa, keď hovorí spolužiak za ním. V špeciálnych triedach a v triedach s nízkym počtom žiakov sa tento problém rieši polkruhovitým usporiadaním lavíc. V triede s bežným usporiadaním lavíc usadíme sluchovo postihnutého žiaka do prednej lavice – prvej alebo druhej, v rade pred učiteľom alebo v strednom rade lavíc (podľa toho, na ktorom uchu alebo ušiach má slúchadlo, ktoré zabezpečuje príjem zvukových signálov). Neodporúčame meniť žiakovi miesto (presúvať rady).

- K žiakovi posadíme spolužiaka, ktorý je schopný a ochotný pomôcť.
- Majme na pamäti *jazykovú bariéru*. Pre zdravé dieťa je jazyk prostriedkom vzdelávania, v podstate ho ovláda. Sluchovo postihnuté dieťa sa však jazyk učí ako ďalší vyučovací predmet (predstavme si, že by sme sa mali my vzdelávať napríklad v španielčine).
- Problémy vystupujú v súvislosti s **tvorením hlások**

**hovorenej reči a s porozumením obsahu** čítaného a písaného textu. Ťažko sluchovo postihnuté deti nechápu vzťahy medzi slovami vo vete a nerozumejú vetnému celku. Pozornosť preto venujeme chápaniu obsahovej stránky reči, využívame rôzne *obrázkové slovníky* a iný *názorný materiál*. Vždy si kontrolnými otázkami alebo dopĺňovaním viet *overujeme pochopenie prečítaného textu*.

- V kontakte so špeciálnym pedagógom (logopédom) napomáhame pri *precvičovaní hlások*. V maximálnej miere využívame metódu rozhovoru.

- Dieťaťu musíme dať možnosť kedykoľvek sa opýtať, keď niečomu nerozumie, alebo nestačilo niečo zachytiť (zopakovať otázku, odpoveď). Pri vopred pripravovaných otázkach môžeme využiť zápis na tabuľu, meotar, fotokópiu...

- Najmä u malých detí je pred začatím akejkoľvek práce potrebné skontrolovať, či *majú slúchadlá a či sú funkčné*. Odporúčame skontrolovať aj v priebehu dňa, keď máme dojem, že dieťa prestalo reagovať (mohlo dôjsť k vybitiu batérie). V spolupráci s rodičmi treba zabezpečiť, aby dieťa malo uložené u vyučujúceho pre tento prípad náhradné batérie (životnosť batérie je približne 2–3 týždne). Slúchadlo kontrolujeme pomocou tzv. „spätnej väzby“ – slúchadlo zoberieme do ruky a zapneme, hlasitosť zosilníme - zapnuté funkčné slúchadlo piska. Po skúške hlasitosť opäť stiahneme tak, ako ju dieťa malo nastavenú. So spôsobom zaobchádzania so slúchadlom sú oboznámení rodičia, s ktorými tento problém môžete prediskutovať.

- Pri príprave konkrétnej vyučovacej hodiny si vopred premyslíme a pripravíme *materiály* pre sluchovo postihnutého žiaka (napr. obrázkov, inú samostatnú prácu, zápis z vyučovacej hodiny, rôzne skladačky a dopĺňovačky na precvičovanie učiva a pod.).

- V maximálnej možnej miere je potrebné využívať *názorné pomôcky*.

- Premyslíme si vhodnosť kontrolných testov, rôznych foriem „bleskoviek“ kontrolných prác a diktátov a podľa potreby ich upravíme. Zaradovanie diktátov u sluchovo postihnutých žiakov nie je vhodné. Ak chceme diktáty predať len zaradiť, spôsob a formu je vhodné konzultovať so špeciálnym pedagógom a *písanie diktátov* treba dôsledne prispôbiť možnostiam sluchovo postihnutého žiaka. Po konzultáciách so špeciálnym pedagógom môžeme využiť písanie diktátov na precvičovanie odzovania alebo ako sluchové cvičenie (podľa stupňa postihnutia). Používame známú, (aj vopred dohodnutú) slovnú zásobu a slovné spojenia či vety. Dodržiavame všetky zásady odzovania. Pri bežnej práci *triede je vhodnejšie ich vyhlásiť a nahradiť* inými cvičeniami (rôzne formy dopĺňovačiek a pod.).

- Pri zadávaní úloh treba počítať s tým, že dieťa nemusí porozumieť slovnej inštrukcii a nebude vedieť, čo má robiť – ako má vypracovať cvičenie, čo má urobiť.

- Pri ústnom skúšaní sluchovo postihnutého žiaka počítame s vyššou časovou rezervou (pripravíme si vhodnú činnosť pre ostatné deti). Hodnotíme obsah - vedomosti, a nie formu. Sluchovo postihnutí žiaci majú často sklon memorovať učivo bez väčšieho porozumenia obsahu, sú „viazani“ naučenými frázami, potom ich z miery vyvedie aj iným spôsobom položená otázka alebo zabudnuté slovo.

- Premyslíme si, kedy bude sluchovo postihnutý žiak pravdepodobne potrebovať našu väčšiu pomoc (najmä pri preberaní nového učiva). Môžeme voliť systém *predprípravy nových pojmov* (v rámci individuálnej práce alebo domácej prípravy).

- V súvislosti s náročnosťou preberanej témy si pripravíme pre SP žiaka vhodný materiál (napr. obrázkov, zápis z vyučovacej hodiny, inú samostatnú prácu, rôzne dopĺňovačky a pod. na precvičovanie učiva).

- Po dohode s rodičmi malých detí je možné pristúpiť k tomu, že pri odchode na pobyt vonku dieťa necháva slúchadlá odložené v triede. Zabránilme tak prípadnej strate aparátu. Pri rôznych hrách,

najmä loptových alebo športových aktivitách tiež odporúčame slúchadlá odložiť. Treba si však uvedomiť, že **dieťa prestane počuť a reagovať na výzvy!!! Bezpečnosť dieťaťa a musíme vtedy zabezpečiť iným spôsobom!!!**

- **Veľmi dôležitá je spolupráca s rodinou a so špeciálnym pedagógom príslušnej špecializácie** – tzn. s pedagógom pre sluchovo postihnutých – surdopédom.

- Dôležitú úlohu vo výchovno-vzdelávacom procese zohráva triedny učiteľ – najmä na druhom stupni základnej školy, kde je potrebné koordinovať v rámci starostlivosti o sluchovo postihnutého žiaka činnosť všetkých vyučujúcich v triede.

### B. Priamo vo výchovno-vzdelávacom procese je potrebné:

- Umiestniť lavicu žiaka tak, aby mal čo najlepšie podmienky na príjem akustických podnetov a vhodné podmienky na odzeranie – najlepšie v bočnom rade v prednej alebo druhej lavici. Môže mať otáčaciu stoličku – aby mal možnosť sledovať ostatných žiakov pri frontálnej práci.

- Hovoriť prirodzeným tempom, zreteľne, ale nie prehnane artikulovať, zbytočne nezvyšovať hlas.

- Hovoriť vždy tvárou k dieťaťu, aby malo možnosť odzerat' (nevysvetľovať a nekomentovať učivo a súčasne zapisovať na tabuľu). Dodržiavať zásady odzerania.

- Vytvárať v triede atmosféru spolupráce a pomoci, viesť žiakov k ohľaduplnosti, aby neboli príliš hluční – zvuk zosilnený slúchadlom môže byť žiakovi nepríjemný.

- Vytvárať si priestor na individuálnu prácu so žiakom vhodnou prípravou a organizáciou vyučovacej hodiny, využívať technické pomôcky – meotar, kopírku a pod.

- Striedať organizačné formy – frontálnu prácu so skupinovú, ktorá dáva možnosť individuálneho prístupu. Skupiny vytvárať cielene, nie náhodne – aby pomohli vyučujúcemu dosiahnuť stanovený cieľ vyučovacej hodiny.

- Pri príprave konkrétnej vyučovacej hodiny si premyslieť, kedy bude sluchovo postihnutý žiak potrebovať našu zvýšenú pomoc a individuálnu podporu, pripraviť si upravené, ale primerane náročné cvičenia, ktoré sú vhodné pre sluchovo postihnutého žiaka a zohľadňujú jeho potreby.

- Priebežne si kontrolnými otázkami zisťovať porozumenie, v prípade nedostatočného porozumenia preformulovať otázku, výpoveď.

- Dovoľovať dieťaťu, aby sa kedykoľvek pýtalo.

- Kontrolovať, či dieťa vie, čo má robiť – či rozumie zadaniu cvičenia alebo domácej úlohy.

- Poskytovať žiakovi priestor na uvoľnenie a relaxáciu, nakoľko sa žiak rýchlejšie unaví vzhľadom na nároky, ktoré na neho vyučovací proces kladie.

- Posilňovať komunikačné zručnosti žiaka, rozvíjať jeho slovnú zásobu. Vysvetľovať slová, ktoré sú dôležité na osvojenie a pochopenie učiva. Zaviest' „slovníček nových pojmov“ – obdoba jazykového slovníku – ktorý má obsahovať nové slová s vysvetlením (obrázkom, slovom...). K tomuto slovníčku sa žiak priebežne vracia aj pri domácej príprave a nové pojmy si upevňuje.

- Rečový a písomný prejav môže byť s prvkami dysgramatizmu, čo eliminujeme špeciálne pripravovanými cvičeniami (napr. tvorenie analógií).

- Ak je na škole školský špeciálny pedagóg, úzko s ním spolupracovať. Využívať služby špeciálno-pedagogickej poradne.

### C. Poznámky k jednotlivým vyučovacím predmetom

#### a) Slovenský jazyk

- Vysvetľovanie *gramatických javov* robíme primeraným spôsobom na známej slovnej zásobe. Používame cvičenia na tvorenie analógií, dopĺňovanie, triedenie, usporiadanie, priradovanie.

- Namiesto *diktátov* využívame iné formy na overenie ovládania jazykového javu – rôzne dopĺňovačky (slov, písmen), vyhľadávanie chýb v zámerne chybovom texte, tvorenie analógií. Špecifickú formu diktátov na precvičenie odzerania a ako cvičenia v rámci sluchovej výchovy možno využiť len po konzultácii so špeciálnym pedagógom.

- Podľa potreby upravujeme a vyberáme dieťaťu *individuálne texty* na čítanie. Nie všetky tzv. povinné mimočítankové texty sú vhodné pre sluchovo postihnutého žiaka. Aj *básne na osvojenie* vyberáme individuálne. Sluchovo postihnutý žiak väčšinou nie je schopný čítať texty vhodné pre jeho vekovú skupinu – sú pre neho veľmi náročné najmä po obsahovej stránke. Využívame *dramatizáciu*.

- Pri vytváraní *slohových prác* je potrebné poskytnúť žiakovi väčšie množstvo podporného a pomocného materiálu (obrázky, tvorenie viet pomocou dopĺňovania, priradovanie vetných celkov k obrázku, zoradovanie viet, väčšie množstvo otázok – bohatšiu osnovu). Samostatná tvorba slohovej práce je pre sluchovo postihnuté deti väčšinou veľký problém.

#### b) Matematika

- Pri vyučovaní matematiky treba systematicky vytvárať tzv. „*matematický slovník*“ tak, aby deti zvládali jednotlivé matematické funkcie a prácu s predmetmi. Matematický slovník obsahuje pojmy ako: názvy ovocia, zeleniny, geometrických obrazcov, číslíc a pojmov súvisiacich s nimi, numerické funkcie (sčítaj, odčítaj, spočítaj, vydel', násob...), rozlož, porovnaj, nakresli, vyfarbi, prečiarkni, rovná sa, väčší, menší, hneď za, hneď pred, neznáma, patrí do..., nepatrí do..., tvor dvojice, vyznač, znázorni, napíš, prečítaj, odhadni, ukáž, číselný rad, medzi...

- Riešenie *slovných úloh* v matematike je pre veľa sluchovo postihnutých detí tiež problematické, čo súvisí s chápaním prečítaného textu a vzťahov medzi slovami. Dieťa nerozumie obsahu a nevie si vyvodit' úlohu – numerický príklad, ktorý pri zadaní bežne bez problémov vypočíta. Preto je nutné venovať individuálnu pozornosť riešeniu slovných úloh, aby dieťa pochopilo obsah. Môžeme pripravovať aj zjednodušené textové varianty slovných úloh, ktoré obsahujú známe a precvičené pojmy (a požadovaný druh numerického príkladu).

- Problémy sa môžu vyskytnúť aj v geometrii v súvislosti s menšou predstavivosťou sluchovo postihnutých detí.

#### c) Ostatné náukové predmety

- V podstate tu platia podobné zásady a vyskytujú sa podobné problémy ako pri vyučovaní slovenského jazyka a matematiky. Sluchovo postihnutí žiaci často nie sú schopní pracovať s textami v učebniciach, preto je vhodné pripravovať im podľa potreby *individuálne texty* a využívať rôzne tabule, meotar a iné pomôcky. Vhodným spôsobom si overujeme pochopenie učebnej látky. Deti majú často sklón memorovať spamäti, bez porozumenia!

- V každom predmete je vhodné *budovať slovnú zásobu* pre daný predmet – utvárať „dejeepisný slovník“, „prírodopisný slovník“...

- Dôraz kladieme na *názornosť*. Sluchovo postihnuté deti majú pomerne slabú predstavivosť a obrazotvornosť.

#### d) Hudobná výchova

- Tento predmet má aj pre sluchovo postihnutých žiakov svoj význam, pretože prispieva k rozvíjaniu schopnosti využívať zvyšky sluchu, ktoré dieťa má, a tak prispieva k rozvoju hovorenej reči sluchovo postihnutého dieťaťa a jeho komunikačných zručností.

- Môžeme zaradiť *prvky sluchovej výchovy* (od reakcií typu „počujem – nepočujem“, až po rozlišovanie jednotlivých zvukov). Postup závisí od stupňa a typu sluchového postihnutia.
- Využívať môžeme aj *prvky rytmickej výchovy*, hru na Orffove hudobné nástroje, rytmizáciu riekaniiek, melodicky jednoduché pesničky a pohyb ako reakciu na rytmus či hudbu. Dieťa si môže dať ruky na reproduktory, ozvučnú dosku klavíra a pod.
- Zvlášť dôležité sú tu pre úlohy sluchovej výchovy načúvacie aparáty, ktoré treba vždy skontrolovať.

#### e) Telesná výchova

- Pri telesnej výchove treba vo zvýšenej miere dbať na **bezpečnosť** žiakov, čo súvisí s používaním slúchadiel a s častým *narušením funkcie rovnovážneho ústrojenstva* vo vnútornom uchu v súvislosti so sluchovým postihnutím.
- Všeobecne sa pri telesnej výchove *odporúča odložiť načúvacie aparáty*, aby nedošlo k ich poškodeniu, strate alebo následne k úrazu ucha. Treba si však uvedomiť, že bez slúchadiel sa **zniži alebo celkom stratí počutie dieťaťa a ono následne nemusí vôbec reagovať na naše slovné inštrukcie a zvukové signály. Komunikáciu s dieťaťom treba vtedy zabezpečiť iným spôsobom tak, aby nebola ohrozená jeho bezpečnosť ani bezpečnosť ostatných detí!**
- *Neodporúčajú sa cviky* s výdržou v polohe hlavou dole, zvýšenú opatnosť treba venovať pri cvičeniach, kde sa mení poloha tela (rôzne premety), alebo ktoré vyžadujú udržiavanie rovnováhy (cviky na kladine).
- Pri loptových hrách a kolektívnych športoch treba dbať na ochranu hlavy – uší, aby nedošlo k úrazu. Zvýšenú opatnosť treba venovať bezpečnosti žiakov pri vrhu guľou.
- Aj pri *plávaní* dieťa odkladá načúvacie aparáty. Odporúčajú sa špeciálne „štople do uší“ (ktoré možno kúpiť v špecializovaných predajniach s kompenzačnou technikou pre sluchovo postihnutých) alebo minimálne kúpacia čiapka. Neodporúča sa dlhšie potápanie sa a plávanie pod vodou. Pri skokoch do vody treba venovať zvýšenú opatnosť, nakoľko dieťa môže stratiť orientáciu hore – dole (v súvislosti s narušením polohového a rovnovážneho ústrojenstva vo vnútornom uchu) a môže mať problémy s vynorením sa nad hladinu. Preto je potrebné posilniť pedagogický dozor a znížiť počet detí, ktoré sú súčasne vo vode.

#### f) Cudzí jazyk

- Zaradenie uvedeného predmetu treba **zvážiť** vzhľadom na sluchové postihnutie žiaka a konzultovať so špeciálnym pedagógom.
- Ak má žiak zaradený tento predmet, platia podobné zásady ako pri vyučovaní slovenského jazyka.
- Žiaka je možné od vyučovania predmetu cudzí jazyk na základe návrhu špeciálneho pedagóga rozhodnutím riaditeľa školy oslobodiť, prípadne určiť, že žiak nebude z tohto predmetu klasifikovaný.
- V prípade oslobodenia žiaka od vyučovania predmetu cudzí jazyk je možné zaradiť individuálne hodiny – komunikačné zručnosti (ktoré vyučuje špeciálny pedagóg), prípadne posilniť určeným počtom hodín vyučovanie slovenského jazyka.

#### D Kontakt na špeciálno-pedagogickú poradňu pre sluchovo postihnutých

Pri riešení problémov vašich sluchovo postihnu-

tých žiakov v súvislosti s výchovno-vzdelávacím procesom sa môžete obrátiť na pracovníkov špeciálno-pedagogickej poradne pri ZŠI pre sluchovo postihnutých v Lučenci. Rodičom a deťom ponúkame individuálne sociálno-rehabilitačné pobyty podľa dohody. Pedagógovia môžu navštíviť našu ZŠ, oboznámiť sa so spôsobom práce so sluchovo postihnutými žiakmi a s jej špecifikami.

Tabuľka 1 Učebný plán pre prípravný – 4. ročník základnej školy pre sluchovo postihnutých

	5.	6.	7.	8.	9.
<b>Slovenský jazyk a literatúra</b>	5 - 8	5 - 8	5 - 8	4 - 8	5 - 8
<b>Cudzí jazyk</b>	0 - 3	0 - 2	0 - 3	0 - 3	0 - 3
<b>Komunikačné zručnosti</b>	2	2	2	2	2
<b>Prírodopis</b>	2	2	2	2	1
<b>Dejepis</b>	1 - 2	2	2	2	1 - 2
<b>Zemepis</b>	2	2	2	1 - 2	1
<b>Občianska výchova</b>	-	1	1	1	1
<b>Matematika</b>	5 - 6	5 - 6	5 - 6	4 - 5	5 - 6
<b>Fyzika</b>	-	2	2	2 - 3	2
<b>Chémia</b>	-	-	-	2	2 - 3
<b>Technická výchova</b>	↑	↑	↑	↑	↑
<b>Výtvarná výchova</b>	3 - 5	3 - 4	3 - 4	3 - 4	2 - 4
<b>Hudobná výchova</b>	↓	↓	↓	↓	↓
<b>Telesná výchova</b>	2	2	2	2	2
<b>Etická výchova</b>	1	1	1	1	1
<b>Náboženská výchova</b>	↓	↓	↓	↓	↓
<b>Rozširujúce hodiny</b>	0 - 3	0 - 2	0 - 3	0 - 3	0 - 4
<b>Spolu</b>	<b>26</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>
<b>Individuálna logopedická starostlivosť</b>	5	5	5	5	5
<b>Nepovinné predmety</b>	1 - 2	1 - 2	1 - 2	1 - 2	1 - 2

Tabuľka 2 Učebný plán pre 5. – 9. ročník základnej školy pre sluchovo postihnutých

	prípravný	1.	2.	3.	4.
<b>Slovenský jazyk a literatúra</b>	10 - 11	9 - 11	9 - 11	9 - 10	9 - 10
<b>Komunikačné zručnosti</b>	2	2	2	2	2
<b>Prvouka</b>	-	0 - 2	0 - 2	-	-
<b>Vlastiveda</b>	-	-	-	1 - 2	2
<b>Prírodoveda</b>	-	-	-	2	2
<b>Matematika</b>	4	4	5	5	5
<b>Pracovné vyučovanie</b>	↑	↑	↑	↑	↑
<b>Výtvarná výchova</b>	2 - 3	2 - 3	2 - 3	2 - 3	2 - 3
<b>Hudobná výchova</b>	↓	↓	↓	↓	↓
<b>Telesná výchova</b>	2	2	2	2	2
<b>Spolu</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>25</b>
<b>Individuálna logopedická starostlivosť</b>	5	5	5	5	5
<b>Nepovinné predmety</b>	1 - 2	1 - 2	1 - 2	1 - 2	1 - 2



**Kontakty a pracovná doba:** Špeciálno-pedagogická poradňa pri ZŠI pre sluchovo postihnutých, K. Supa 38, 984 01 Lučenec  
tel.: 047/433 1459; 451 1855 fax: 047/432 0967  
e-mail: zspisplc@pobox.sk lenka.hricova@pobox.sk  
**Po, Str. od 8.00 do 15.00 hod.** - PhDr. L. Hricová (možná dohoda)  
**Po - Pi od 8.00 do 13.00 hod.** - Mgr. E. Porubovičová (riaditeľka ŠPP)

### E. Vzor učebného plánu ZŠ pre sluchovo postihnutých

V učebnom pláne základnej školy pre sluchovo postihnutých sú zaradené špecifické predmety, ktoré zohľadňujú potreby žiakov vyplývajúce z ich sluchového postihnutia: komunikačné zručnosti a individuálna logopedická starostlivosť, ktoré pomáhajú rozvíjať zručnosti žiakov v oblasti hovorenej reči.

*Summary: The author presents an overview of basic documents for integration of learners with special needs and guidelines to be followed in the teaching and learning process.*

## VYUŽÍVANIE TVORIVÝCH METÓD VO VYUČOVACOM PROCESĚ STREDNÝCH ŠKÔL

Jana Koleničová

*Anotácia: Inovatívne vyučovacie metódy (brainstorming, výpočtová technika atď.) ako prostriedok na získanie pozornosti a zároveň na trvácnejšie osvojenie si vedomostí, rozvoj tvorivosti a vlastného myslenia žiakov. Výsledky prieskumu o využívaní tvorivých metód na 3 stredných školách.*

*Kľúčové slová: tvorivosť, tvorivé metódy, aplikácia metód v procese vyučovania, samostatné myslenie žiakov, dotazník*

### Úvod

Neustále aktuálnou zostáva otázka spôsobov vyučovania a nadobúdania vedomostí, zručností. Informačný boom dnešnej doby sa stále nezastavil, práve naopak, dnešný človek je priam „zamorený“ novými poznatkami, výtvarnými vedy a bádania v tej-ktorej oblasti. Iste, je problém vybrať z tohto množstva práve tie najpotrebnejšie, ktoré majú byť zahrnuté do učebných osnov a zároveň prinášať ošosa a využitie v hospodárskej praxi, ale aj v privátnej sfére človeka. No ak je takýto výber poznatkov problémom, čo potom spôsoby, cesty „dopravenia“ informácií k žiakom? Toto bremeno leží na pleciah učiteľov. Práve oni musia zväziť, ktorú metódu vyučovania aplikovať na konkrétne učivo. Pritom musia dbať, aby učivo bolo podané čo najzrozumiteľnejšie, aby vzbudilo záujem žiakov, musia si získať pozornosť a motivovať žiakov. Je zrejmé, že je to úloha neľahká. Najmä ak zohľadníme skutočnosť 45-minútového obmedzenia a, samozrejme, aj fyziologicko-psychologické kritériá (ako priemerná doba, počas ktorej sú žiaci schopní koncentrácie, striedanie intenzívnej práce počas hodiny a pod.) Aj v metódach vyučovania zaznamenávame pokrok, môžeme sa stretnúť s mnohými inovatívnymi trendmi, ktoré neustále rozširujú doterajšie poznatky vyučovania. Väčšina z nich sa zameriava na využívanie a expandovanie tvorivého myslenia žiakov. Snahou je „prinútiť“ žiaka premýšľať, niekedy i netradičnými spôsobmi, ale najmä myslieť samostatne.

Jednotlivé metódy sa líšia materiálno-technickou náročnosťou (využívanie výpočtovej techniky). Všetky si však kladú spoločný cieľ, a to rozvoj tvorivého myslenia žiakov, odbúranie strachu a zábran pred vlastným prívalom tvorivosti. Nové spôsoby úspešného osvojenia poznatkov majú veľakrát trvácnejší charakter ako poznatky nadobudnuté prostredníctvom tradičných metód vyučovania.

Prostredníctvom dotazníka sme zistovali používanie a obľúbenosť nasledujúcich tvorivých metód: brainstorming – generovanie množstva nových ideí, výpočtová technika a multimédiá vo výučbe, hádanky, rébusy, hranie scénok

simulujúcich rôzne situácie z praxe.

### Prieskum aplikácie tvorivých metód vo vyučovaní

Prostredníctvom použitia dotaznikovej formy získavania informácií sme zistovali implementáciu rôznych foriem tvorivých metód vo vyučovacom procese. Dotazníky predstavovali sondy do prostredia stredných škôl. Boli adresované učiteľom stredných škôl, konkrétne Súkromnej škole Humanus Via v Holíči, Gymnáziu v Skalici a Strednej poľnohospodárskej škole so zameraním na ekonomiku v Holíči. Celkovo bolo rozoslaných 112 dotazníkov, pričom reagovalo 56 učiteľov. Dotazník obsahoval osem otázok. Niektoré otázky sú spracované z viacerých hľadísk, pričom boli zohľadnené rôzne kritériá (napr. dĺžka praxe). Respondenti mali viacero možností, z ktorých zakrúžkovali jednu, prípadne viac odpovedí (napr. ak uplatňovali viacero uvedených možností). Mali možnosť aj doplniť škálu odpovedí v dotazníku o svoju vlastnú.

• **Problém.** - Zaoberali sme situáciou v oblasti rozvoja kreatívneho myslenia žiakov, ktoré sa rozvíja práve používaním tvorivých metód. Zaujímalo nás stav aplikácie jednotlivých metód a názory učiteľov na uplatňovanie, resp. neuplatňovanie týchto metód vo vyučovacom procese.

• **Hypotéza.** - Predpokladali sme, že:

1. Učители len vo veľmi malom rozsahu uplatňujú kreatívne metódy vyučovania.
2. Pedagogovia, ktorí absolvovali doplnkovú formu vzdelania (postgraduál, kurzy, školenia v danej oblasti), majú väčšie predpoklady na poznanie inovatívnych metód, a teda ich implementujú viac ako učители, ktorí takéto doplnkové vzdelávanie neabsolvovali.
3. Najväčšou prekážkou uplatňovania tvorivých metód je predimenzovanosť učebných osnov, čím vzniká diskrepancia medzi časom vymedzeným na výklad učiva a spôsobom podania tohto obsahu.

### • Výsledky

Tabuľka 1 Akým spôsobom si žiaci, podľa Vášho názoru, najefektívnejšie osvoja učivo

	Stredoškolskou prednáškou	Riešením úloh v skupinách	Samostatným riešením problémových úloh	Iné	Spolu
<b>Absolútne</b>	10	24	24	10	68
<b>%</b>	14,71	35,29	35,29	14,71	100

Väčšina pedagógov tvrdí, že najefektívnejším spôsobom na trvácne osvojenie si preberaného učiva je riešenie úloh v skupine, resp. samostatné hľadanie riešenia úlohy. Ďalšie spôsoby efektívneho osvojovania učiva boli taktiež rovnomerne rozdelené medzi stredoškolskú prednášku a „iné“, čo zahŕňa vo väčšine prípadov kombináciu predchádzajúcich možností.

Tabuľka 2 Aký časový podiel vyučovacej hodiny využívate na samostatnú prácu žiakov

	Viac ako 30 minút	Približne 20 minút	Menej ako 10 minút	Spolu
<b>Absolútne</b>	5	32	17	54
<b>%</b>	9,26	59,26	31,48	100,00

Tabuľka 3 Ktoré tvorivé metódy používate

	Brainstorming	Hádanky, rébusy	Programové vyučovanie	Možnosti výpočtovej techniky	Hranie scénok	Iné	Žiadnu	Spolu
<b>Absolútne</b>	22	28	11	21	19	8	1	110
<b>%</b>	20	25,45	10	19,09	17,27	7,27	0,91	100

Tabuľka 3.1 Ktoré tvorivé metódy používate - dĺžka praxe

Metóda/dĺžka praxe	Brainstorming	Hádanky, rébusy	Programové vyučovanie	Možnosti výpočtovej techniky	Hranie scénok	Iné	Žiadnu	Spolu
<b>0 - 5</b>	abs.	9	7	2	4	9	4	35
	%	7,76	6,03	1,72	3,45	7,76	3,45	100
<b>5 - 10</b>	abs.	3	5	2	3	3	2	18
	%	2,59	4,31	1,72	2,59	2,59	1,72	100
<b>10 - 20</b>	abs.	4	3	4	6	4	4	25
	%	3,45	2,59	3,45	5,17	3,45	3,45	100
<b>20 a viac</b>	abs.	6	11	3	7	4	6	38
	%	5,17	9,48	2,59	6,03	3,45	5,17	100

Tabuľka 3.2 Ktoré tvorivé metódy používate - kritérium absolvovanéhohoplnkových

Metóda/druh vzdelania	Brainstorming	Hádanky rébusy	Programové vyučovanie	Možnosti výpočtovej techniky	Hranie scénok	Iné	Žiadna
<b>Bez doplnkového štúdia</b>	abs.	9	9	5	10	6	1
	%	7,56	7,56	4,2	8,4	5,04	0,84
<b>S absolvovaným doplnkovým štúdiom</b>	abs.	13	19	6	11	13	0
	%	10,92	15,97	5,04	9,24	10,92	0

Samostatnej práci žiakov na hodine venuje 60% opytovaných učiteľov približne polovicu vyučovacej hodiny (cca 20 minút). Zaujímavou skutočnosťou je, že takmer 32% vyučujúcich využije len necelých 10 minút

z hodiny na individuálnu aktivitu žiakov. Samozrejme, nie vždy dovoľuje povaha učiva, aby žiaci prejavovali kreatívne myslenie v rámci samostatnej činnosti. Len malé percento pedagógov dokáže tejto aktivite vymedziť viac ako 30 minút vyučovacej hodiny (9%).

V populárnosti inovatívnych metód si držia prím najmä hádanky, rébusy (25%). Čiastočne to pramení hlavne z ich všeobecnej použiteľnosti, rozšírenosti a jednoduchej aplikácie. Druhé miesto zaujala metóda brainstormingu (20%). Napriek tomu, že je to veľmi stará metóda, jej používanie v školách nie je dlhé. Vyžaduje si od učiteľa určitú dávku kreativity i trpezlivosti. So zlepšovaním vybavenosti jednotlivých SŠ výpočtovou technikou sa stáva i tento spôsob výučby veľmi obľúbeným zo strany učiteľov i žiakov (19%). Hranie scénok môže byť pre žiakov zaujímavým spštením priebehu vyučovacej hodiny. Napriek tomu, že ju žiaci považujú najmä za hru, zábavu, zanecháva

trvalejšie pamäťové stopy. Túto metódu používa okolo 17% opýtaných. Čiastočne sa využíva programové vyučovanie (10%). Uvedené boli i ďalšie metódy zo

strany učiteľov, charakteristické pre daný predmet (pitva – biológia, tvorba webových stránok – informatika). Len jeden učiteľ nepoužíva žiadnu tvorivú metódu.

Kritérium dĺžky pedagogickej praxe sa výraznejšie neprejavilo v používaní,

či nepoužívaní kreatívnych metód. Pozoruhodným je však výsledok aplikácie brainstormingu a hrania scénok vo vyučovaní. Najviac tieto metódy využívajú pedagógovia, prax ktorých je v rozmedzí niekoľkých mesiacov až piatich rokov. Jeden z dôvodov môže spočívať v lepšej (inovačnejšej) príprave budúcich učiteľov priamo na vysokých školách.

Po vyhodnotení otázky z hľadiska absolvovaného doplnkového štúdia sa ukázalo, že pedagógovia, ktorí absolvovali ďalšie vzdelávanie, sú vo využívaní rôznych tvorivých metód aktívnejší ako tí, ktorí sa doplnkového štúdia nezúčastnili.

Tabuľka 4 V akej miere uplatňujete tvorivé prístupy/metódy vo vyučovacom procese

	Veľmi často	Často	Málokedy	Nikdy	Spolu
<b>Absolútne</b>	8	36	12	0	56
<b>%</b>	14,29	64,29	21,43	0	100

Ako uvádzajú oslovení pedagógovia, tvorivé metódy vo vyučovacom procese využívajú často – 64%, dokonca 14% odpovedí hovorilo o veľmi častom využití. Málokedy však použije tvorivé prístupy až 21% opýtaných.

Tabuľka 4.1 V akej miere uplatňujete tvorivé prístupy/metódy vo vyučovacom procese (vyhodnotenie na základe dĺžky pedagogickej praxe)

	0 - 5		5 - 10		10 - 20		20 a viac	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
<b>Veľmi často</b>	3	5,45	0	0	5	9,09	0	0
<b>Často</b>	7	12,73	8	14,55	7	12,73	14	25,45
<b>Málokedy</b>	5	9,09	0	0	2	3,64	4	7,27
<b>Nikdy</b>	0	0	0	0	0	0	0	0

Podrobnejší pohľad na mieru uplatňovania tvorivých metód z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe ukazuje, že najviac uplatňujú kreatívne metódy učители s dlhšou pedagogickou praxou (20 rokov a viac) – až 25%. Pomer v odpovediach s možnosťou „veľmi často“, „málokedy“, „nikdy“ je zastúpený vo všetkých intervaloch dĺžky praxe rovnomerne.

Tabuľka 4.2 V akej miere uplatňujete tvorivé prístupy/metódy vo vyučovacom procese (vyhodnotenie na základe absolvovaného doplnkového štúdia)

	Bez doplnkového štúdia		S absolvovaným doplnkovým štúdiom	
	abs.	%	abs.	%
<b>Veľmi často</b>	4	7,14	4	7,14
<b>Často</b>	13	23,21	23	41,07
<b>Málokedy</b>	4	7,14	8	14,29
<b>Nikdy</b>	0	0,00	0	0,00

Z hľadiska frekvencie uplatňovania tvorivých metód podľa kritéria dodatočného pedagogického vzdelania je výsledok pomerne jednoznačný. Najčastejšie ich využívajú práve pedagógovia, ktorí absolvovali doplnkovú formu štúdia.

Tabuľka 5 Akou formou získavate informácie o tvorivých metódach vo vyučovaní

	Samovzdelávanie	Prednášky, semináre	Médiá	Priatelia, rodina, žiaci...	Iné	Nezaujímam sa o danú problematiku	Spolu
<b>abs.</b>	46	24	22	13	3	0	108
<b>%</b>	42,59	22,22	20,37	12,04	2,78	0	100

Ako spôsob získavania nových informácií o kreatívnych metódach vyučovania jednoznačne vedie samovzdelávanie (43%). Prednášky a semináre predstavujú viac ako 22%. Učiteľia hľadajú inšpiráciu na nové spôsoby podania učiva aj v médiách (20%). Ide o rôzne typy súťažných programov, kvízov. Učiteľia si vzájomne vymieňajú informácie o jednotlivých metódach vyučovania. Poznatky však získavajú aj od žiakov či z iných súkromných zdrojov (12%). Medzi inými prameňmi uvádzajú najmä skúsenosti z praxe v zahraničí či kontakty s reálnou hospodárskou praxou (3%).

Tabuľka 6 Hodnotíte osvojené vedomosti pomocou tvorivých metód ako trvácnejšie

	Áno	Neviem	Nie	Spolu
<b>Absolútne</b>	39	15	1	55
<b>%</b>	70,91	27,27	1,82	100

Skúsenosti učiteľov potvrdzujú, že vedomosti nadobudnuté prostredníctvom tvorivých metód vyučovania sa javia ako omnoho trvácnejšie (71%). Žiaci získavajú určité pamäťové spojiwo medzi netradičnou formou výučby a obsahom preberaného učiva. Avšak až 27% opýtaných učiteľov nepostrehlo väčšiu koreláciu medzi aplikáciou kreatívnych metód a trvácnejším osvojením učiva žiakmi. Irelevantný je v tomto prípade názor iba jedného vyučujúceho, ktorý vidí záporný vzťah medzi uvedenými kritériami (príčina by musela byť predmetom ďalšieho skúmania).

	0 - 5		5 - 10		10 - 20		20 a viac	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
<b>Áno</b>	7	12,73	5	9,09	13	23,64	14	25,45
<b>Neviem</b>	7	12,73	1	1,82	2	3,64	5	9,09
<b>Nie</b>	0	0	1	1,82	0	0	0	0

Tabuľka 6.1 Hodnotíte osvojené vedomosti pomocou tvorivých metód ako trvácnejšie (vyhodnotenie na základe dĺžky pedagogickej praxe)?

Učiteľia s dlhšou pedagogickou praxou na základe svojich dlhoročných skúseností pozitívne hodnotia vzťah uplatňovania kreatívnych metód a trvácnosti vedomostí nadobudnutých týmto spôsobom, zatiaľ čo pedagógovia s kratšou pedagogickou praxou nevedia adekvátne posúdiť tento vzťah – zodpovedá tomu vyššie percento odpovedí „neviem“ (13%).



Tabuľka 6.2 Hodnotíte osvojené vedomosti pomocou tvorivých metód ako trvácnejšie (vyhodnotenie na základe absolvovaného doplnkového štúdia)

	Bez doplnkového štúdia		S absolvovaným doplnkovým štúdiom	
	abs.	%	abs.	%
Áno	14	25,45	25	45,45
Neviem	6	10,91	9	16,36
Nie	0	0	1	1,82

Závislosť hodnotenia trvácnosti osvojených vedomostí pomocou kreatívnych metód je zjavná i pri vyhodnotení tejto otázky vzhľadom na absolvované doplnkové štúdium. Až 45% učiteľov, ktorí si svoje vzdelanie dopĺňali, hodnotí takto nadobudnuté poznatky ako trvácnejšie v porovnaní s kolegami, ktorí takúto formu vzdelania neabsolvovali (25%).

V ďalšej otázke, ktorá mala informatívny charakter a nie je tabuľkovo spracovaná, sme sa zamerali na konkrétne príklady z pedagogickej praxe. Pýtali sme sa: „Pri akom učive (konkrétne preberané učivo) aplikujete kreatívne metódy a aké (uvedte konkrétny príklad)“. Výsledkom bolo množstvo rozličných príkladov z pedagogickej praxe, ktoré sa líšili najmä vzhľadom na pestré zastúpenie vyučovacích predmetov.

Za zmienku stoja najmä rôzne hry (pexeso, riskuj, hádanky, krížovky..), ktoré uvádzali takmer všetci vyučujúci. Ďalej, ako už z nášho výskumu vyplýva, bola spomenutá najmä: práca s PC a internetom, hranie scénok a samostatná práca žiakov na pridelených projektoch. Medzi netradičné metódy môžeme zaradiť natáčanie kamerou, pitva (biológia), dražba či tlmočenie vo vyučovaní cudzieho jazyka.

Tabuľka 7 V čom vidíte najväčšiu bariéru vo využívaní tvorivých metód?

	abs.	%
Nedostatok času na hodine	30	40
Predimenzovanosť učebných osnov	30	40
Nedostatočná informovanosť o tvorivých metódach	9	12
Nezáujem žiakov	4	5
Iné	2	3
Spolu	75	100

V čom vidia učitelia najväčšiu prekážku uplatnenia kreativity vo vyučovacom procese? Najväčšie percento opýtaných

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

Đurič, L.: *Psychológia tvorivosti*. Bratislava : SPN, 1986.

Kačániová, J.: *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava : Ekonóm, 1999.

Kariková, S.: *Názory učiteľov alternatívnej a tradičnej orientácie na psychologickú prípravu na pedagogických fakultách. Záverečná správa grantovej úlohy VEGA č. 1-2204-95*.

Kariková, S.: *Psychológia očami študentov PF. Zborník príspevkov VIII Zjazdu slovenských psychológov*. Bratislava. 1996

*Informačné listy z MFF. Číslo 12. Marec 2000*

Zelina, M.: *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Banská Bystrica. Metodické centrum. 2002

Zelina, M., Zelinová, M.: *Rozvoj tvorivých detí a mládeže*. Bratislava. SPN. 1990

Zelina, M., Zelinová, M.: *Tvorivý učiteľ – osobnosť a práca tvorivého učiteľa v systéme tvorivo-humanistickej výchovy*. Bratislava : Metodické centrum, 1997.

považuje za príčinu tohto stavu predimenzovanosť učebných osnov (40%) a nedostatok času na hodine (40%). Menej častými príčinami je nedostatočná informovanosť pedagógov (12%) či nezáujem zo strany žiakov (5%). Medzi inými dôvodmi (3%) nevyužívania týchto metód uvádzali u zlé materiálo-technické vybavenie škôl.

#### Záver

Hypotéza, že učitelia používajú kreatívne metódy len vo veľmi malom rozsahu, sa nepotvrdila. Svedčia o tom i odpovede otázku č. 4: Ako často používate kreatívne metódy. Až 64% učiteľov využíva počas vyučovacieho procesu tvorivé metódy. Výsledok je daný sčasti väčšou informovanosťou učiteľov o pozitívnych výhodách kreatívnych metód, ktoré získavajú prostredníctvom doplnkového vzdelávania, alebo samovzdelávaním v tejto oblasti, prípadne z médií, od kolegov atď. Rozšírené používanie týchto metód je spôsobené aj kladnými skúsenosťami pedagógov, ktorí takto osvojené učivo považujú za trvácnejšie. Ďalším predpokladom bolo, že pedagógovia, ktorí absolvovali doplnkovú formu vzdelania (postgraduál, kurzy, školenia v danej oblasti) majú väčšie predpoklady poznať inovatívne metódy, a teda ich implementujú viac ako učitelia, ktorí takéto doplnenie vzdelania neabsolvovali. Táto hypotéza bola správna. Pri ďalšom vzdelávaní sa dozvedajú najnovšie trendy vo vyučovaní.

Aktuálnou je otázka prekážok, resp. dôvodov, prečo učitelia kreatívne metódy vo vyučovacom procese nepoužívajú či používajú len vo veľmi malom rozsahu. Predpokladom bola najmä predimenzovanosť učebných osnov, čo sa vo výsledkoch dotazníka potvrdilo. Až 40% učiteľov uvádza práve tento dôvod. Rovnaké percento považuje za bariéru v implementácii kreatívnych metód nedostatok času na hodine. Táto príčina môže prameniť taktiež z prehnaných nárokov na vedomosti žiakov. Pravdou však zostáva, že je veľmi ťažké v dobe informačného boomu, určiť správny pomer medzi informáciami, ktoré zostanú „nepovšimnuté“ a informáciami, ktoré sa stanú predmetom výučby.

Povaha určitého učiva si vyžaduje použitie tradičných metód, napr. stredoškolskú prednášku. Avšak inovačné metódy by určite mali nájsť miesto vo vyučovacom procese. Úspešnosť takýchto metód čiastočne závisí aj od vlastnej tvorivosti pedagóga, jeho prístupu k novátorstvu vo vyučovacom procese. Pozitívny vzťah učiteľa môže navodiť kladný vzťah žiakov k mysleniu kreatívnym spôsobom. Učitelia by mali byť iniciatívni iniciatívny v získavaní informácie tohto druhu a mať skutočný záujem podávať učivo žiakom zaujímavejšou formou.

**Summary:** The author compares traditional and alternative teaching methods paying a special attention to creative methods. She presents results of a survey carried out among secondary school teachers

## MULTIKULTÚRNE KONCEPCIE V HUDOBNEJ A ESTETICKEJ VÝCHOVE

Libor Fridman, Fakulta humanitných vied, UMB Banská Bystrica

**Anotácia:** *Multikultúrna výchova ako aktuálna potreba výchovy a vzdelávania. Náčrt koncepcii a možností hudobnej a estetickej výchovy pri realizovaní cieľov multikultúrnej výchovy.*

**Kľúčové slová:** *multikultúrna výchova, multikultúrna skutočnosť, ciele projektu Milénium, taxonómia afektívnych cieľov, edukačné ciele multikultúrnej výchovy, hudobnej výchovy a estetickej výchovy*

„Kultúra je obrazom človeka, jeho spoločnosti a doby; je to ľudsky poňatý svet“.

Kultúra odlišuje človeka od zvierat a prírody, ľudí vzájomne spája, ale i rozdeľuje. Odlišná a neznáma kultúra dokáže ľudí inšpirovať a očariť, ale aj vyvolávať strach, odpor a nenávisť. Ak ľudia chcú žiť a prežiť, musia sa naučiť odlišnú kultúru tolerovať a pritom v nej rešpektovať nielen to, čo v nich vyvoláva pozitívne reakcie, ale aj to, čo je im cudzie, neznáme a možno i nepríjemné. Zásadnú úlohu v tomto procese pozitívneho a zmysluplného rešpektovania kultúrnej odlišnosti môže zohrávať multikultúrna výchova.

### Multikultúrna výchova

Pojem i termín multikultúrna výchova je v slovenskej pedagogike relatívne nový a pre mnohých málo zrozumiteľný, niekedy nie celkom konzekventne ponímaný (zužovaný na problém spoluzitia majority s problémovými minoritami, ani nie s ich kultúrami) a bežná školská prax sa iba začína zorientovávať prečo, načo a pre koho je multikultúrna výchova potrebná.

Jedným zo všeobecných cieľov **projektu Milénium** je vytvoriť a realizovať taký typ výchovy a vzdelávania, podstatou ktorého bude *duch porozumenia, tolerancie, nezaujatosťi a spravodlivosti voči národnostným a iným menšinám*, a teda aj rozvoj multikultúrnych kompetencií občanov (kam chceme smerovať...).

### Multikultúrnu výchovu determinuje multikultúrna skutočnosť

Na jednej strane očarenie nezvyčajnými artefaktmi a prejavmi vysokej kultúry, na strane druhej obava, strach, pohrdanie pri prejavoch kultúry každodenného života. Multikultúrna skutočnosť, ktorá je plná napätia, rozporov, niekedy kumulujúceho sa strachu z neznámeho, sa stala už i slovenskou realitou. V určitom zmysle (pozitívnom i negatívnom) môžeme aktuálnu **multikultúrnu skutočnosť** chápať aj ako dôsledok vývoja **demokracie**, pretože:

- totalitný režim mal základ v tzv. **ideologickom nacionalizme** alebo **internacionalizme**, pre ktoré bol a je multikulturalizmus neprijateľným;
- iba vývojom demokracie v spoločnosti vzniká potreba prejavovať a presadzovať nielen individuálne, ale aj rôzne skupinové **kultúrne záujmy, potreby, ciele**. *Môže ísť pritom o kultúru stratifikovanú **horizontálne** (kultúra národov,*

*národnosti, etnických skupín), alebo **vertikálne** (alternatívne kultúry prevažne mladých ľudí, napr.: punk, new age, rockeri, beatnici a podobne). Pri dominujúcom, bezohľadnom a ignorantskom princípe kultúrneho negativizmu (až obranného animalizmu) dominantnej, majoritnej, „vládnucej“ kultúry (a jej predstaviteľov) môžu prejavy minoritnej kultúry nadobúdať bezmocnú, bezvýhodiskovú, gradujúcu a iracionálnu energiu odporu a militantnosti.*

### Kultúra, spoločnosť a hudba. Miesto hudby v kultúre sociálnej skupiny

Hudba zohráva v kultúrnom a spoločenskom hodnotovom (i vzdelávacom) systéme dôležitú a v určitom zmysle jedinečnú úlohu, a to nielen ako druh umenia, ale predovšetkým ako ľudský kultúrny produkt, plniaci rôzne spoločenské funkcie. Pokým **hudobné artefakty** (hudobné umelecké diela) odrážajú idey a ideály vysokej kultúry – každodennú kultúru prezentujú **ostatné hudobné produkty** populárnej, folklórnej, zábavnej, obradovej náboženskej hudby, a to v produkcii i percepcii.

Postavenie hudby v kultúre konkrétnej spoločnosti vyplýva zo **spoločenských funkcií**, ktoré hudba (hudobné artefakty i ostatné hudobné produkty) plní, resp. môže plniť. Rozčleniť ich môžeme podľa charakteru a zamerania hudobného produktu na primárne (dominantné) a sekundárne spoločenské funkcie.

#### Primárne funkcie:

- **zážitková** (hudba má prinášať percipientom emocionálny, estetický a umelecký zážitok),
- **kognitívna** (hudba sa stáva zdrojom poznania nového obsahu, myšlienok, skutočností),
- **formatívna** (hudba zohráva dôležitú úlohu pri formovaní osobnostnej a mravnej podstaty človeka).

#### Sekundárne funkcie:

- **rekreatívna** (hudba je v bežnom živote najčastejším zdrojom a sprievodcom zábavy a relaxácie, dokáže človeka stimulovať, harmonizovať jeho psychiku, pohyb, motoriku, koordináciu),
- **dekoratívna** (ako kulisa dokáže svojou pôsobivosťou pozitívne a dynamicky ovplyvňovať priestor a čas),
- **sociálnoorganizačná a mobilizačná** (pomáha realizovať ostatné spoločenské funkcie kultúry, najmä funkciu kolektívneho vedomia a integratívno-diferenciačnú, konkrétne

použitím pri spoločenských udalostiach a náboženských obradoch, pričom táto funkcia nie je spojená len s veľkými sociálnymi skupinami – napríklad národ, veriaci určitej cirkvi, ale aj s alternatívnymi kultúrami menších sociálnych skupín),

- **synkretická** (hudba je spojená s ostatnými druhmi umenia, aby vytvárala komplexný umelecký celok, prevažne odlišného umeleckého druhu – film, divadlo, televízia).

Spoločnosť v každodennom živote realizuje väčšinou a častejšie sekundárne funkcie hudby; ľudia sa viac zabávajú, obklopujú hudobnými kulismi a mobilizujú pri spoločenských stretnutiach, menej vyhl'adávajú estetické a umelecké zážitky na koncertoch a v divadlách. **Zmyslom hudobnej a estetickej edukácie** je priviesť človeka k umeniu, k hudobným artefaktom, umeleckým a estetickým (nielen emocionálnym a relaxačným) zážitkom, ktoré intenzívnejšie a efektívnejšie dokážu v človeku upevňovať a rozvíjať humanistické postoje, vlastnosti, konanie, ktoré sa v konečnom dôsledku prejavajú v charaktere **interkultúrnych a multikultúrnych postojov**.

### Mladí ľudia a kultúra spoločnosti

Mladí ľudia sa v období dospievania (počas školskej dochádzky) stretávajú nielen so stratifikáciou kultúry, ale postupne sa identifikujú s niektorou vybranou kultúrou. Dôležitú úlohu v tomto procese zohrávajú alternatívne kultúry, ktoré sú vo svojej podstate kontrakultúrami dominantnej kultúry a ktoré dokážu byť pre mladých ľudí inšpirujúcim zdrojom. Ide pritom o stotožnenie sa s kultúrnymi hodnotami príslušných alternatívnych kultúr, pričom podstatou stotožnenia môže byť príbuznosť ideového zamerania, alebo blízkosť vzdoru, revolty a vtedy sa ideovosť stáva druhoradou.

Pri formovaní kultúrnej identity mladých dospievajúcich ľudí sa často stretávame s javom, ktorý môžeme pomenovať ako preskupovanie z kultúry do kultúry (z ochrancov prírody sa stávajú rockeri, potom príslušníci new age, potom niečo ako anarchisti, beatnici a stále hľadajú hodnoty, s ktorými by sa stotožnili, žiadna *alterkultúra* ich úplne nenaplní). Z toho okrem iného vyplýva, že mladí ľudia sú pri svojom hľadaní kultúrnych hodnôt prirodzene empatickí k určitým kultúrnym odlišnostiam, čo je pozitívne východisko multikultúrnej výchovy. Existujú však aj negatívne determinanty, ako napr.: predsudky domáceho prostredia, vypestovaný negativizmus voči kultúrnemu dogmatizmu dospelých a vplyv extrémistických sociálnych skupín (skinhead a podobne).

**Multikultúrna výchova** je výchova človeka k uvedomelému a aktívnemu kultúrnemu pluralizmu. Jej cieľom je vypestovať

v žiakovi multikultúrne kompetencie (vedomosti, schopnosti a komunikačné zručnosti), dokázať odlišné kultúry tolerovať, akceptovať ako rovnocenné a vedome ich chrániť.



J. Berky: *So amen rozphag'la (Čo nás rozdelilo)*. Tempera, 1996

### Ciele multikultúrnej výchovy

Ciele multikultúrnej výchovy (všeobecne akceptované) sú: **tolerancia, akceptácia, starostlivosť**. **Môžeme ich chápať** ako **afektívne** edukačné ciele formujúce postoje človeka. Sú pomerne náročné, vyžadujú postupnosť a pri ich realizácii, t.j. formulovaní špecifických cieľov multikultúrnej výchovy je potrebné vychádzať z taxonómie afektívnych edukačných cieľov, napr. Krathwohla (prijímanie, reagovanie, oceňovanie, integrovanie hodnoty, modifikácia charakterovej štruktúry), pretože iba znútornením, integrovaním hodnoty, a tým aj modifikáciou charakterovej štruktúry osobnosti, môžeme ovplyvniť aj konanie a správanie človeka v oblasti multikultúrnej a interkultúrnej komunikácie.

### Vzťah multikultúrnej výchovy a hudobnej a estetickej výchovy

V kurikule projektu Milénium sa z hľadiska európskej dimenzie vzdelávania okrem iného zdôrazňuje nevyhnutnosť: *„zrovnoceniť obsahovú stránku vyučovania s procesualnou; posilniť integrovaný prístup (zlučovanie príbuzných vyučovacích predmetov), ako aj medzipredmetové vzťahy“*, čo je možné aplikovať z hľadiska špecifikácie cieľov aj na vzťah multikultúrnej výchovy a hudobnej a estetickej výchovy.

Ak hovoríme o koncepciách multikultúrnej výchovy v hudobnej a estetickej výchove ako o určitých spôsoboch ponímania i charakteru aplikácie konkrétnej edukačnej podstaty, potom v našej predmetnej oblasti sú systémovo determinované:

- **v rovine cieľového zamerania** - konkrétnymi cieľmi multikultúrnej výchovy určujúcimi vzťah človeka k odlišným kultúram (tolerancia, akceptácia, starostlivosť);
- **v rovine teoretickej realizácie** - taxonómiou (napr. Krathwohlovou) afektívnych cieľov a jej postupnou realizáciou;



- **v rovine praktickej realizácie** – konkrétnym obsahom, metódami, formami a prostriedkami hudobnej výchovy a estetickej výchovy (ale aj výtvarnej výchovy a pod.).

Ak chceme realizovať afektívne ciele multikultúrnej výchovy, musíme vyberať také **metódy, formy, činnosti hudobnej a estetickej výchovy**, ktoré môžu rozvíjať afektívne zložky osobnosti (postoje, prežívanie, hodnotovú orientáciu) a ktoré ich v činnostiach intenzívne zasahujú a v konečnom dôsledku ovplyvňujú aj komunikačné zručnosti a prejavy osobnosti.

**Ciele hudobnej výchovy a estetickej výchovy** môžeme z globálneho hľadiska deliť na:

1. **primárne** – vzťahujúce sa na rozvoj vedomostí, schopností, zručností, postojov z oblasti hudby a estetiky;
2. **sekundárne** – vzťahujúce sa na iné oblasti výchovy a vzdelávania, napr. na históriu, k iné druhy umenia, etiku, multikultúrnu výchovu, občiansku náuku, telesnú výchovu atď.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- FRIDMAN, L.: 2003. Možnosti hudobnej a estetickej výchovy pri realizácii cieľov multikultúrnej výchovy. *Banská Bystrica : FHV UMB, 2003.*
- FRIDMAN, L.: 2003. Multikultúrne postoje žiakov strednej školy, ich charakter a možnosti modifikácie. *Múzy v škole, 2004, č. 3-4.*
- FRIDMAN, L.: 2004. Problémové vyučovanie v esteticky zameraných predmetoch. *Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2004.*
- BELKO, J.: 2001. Profesionálne zručnosti výtvarného pedagóga v humanistickej škole. *Banská Bystrica : FHV UMB, 2001.*
- MISTRÍK, E. et al.: Kultúra a multikultúrna výchova. Culture and Multicultural Education. *Bratislava : Iris, 1999.*
- PRŮCHA, JAN.: 2001. Multikultúrna výchova. Teorie-praxe-výzkum. *Praha : ISV, 2001.*
- Projekt Milénium, Bratislava 1999, Učiteľské noviny 3/2000, príloha*

**Summary:** The author points out the importance of multicultural education as a part of general education. He presents conceptions and possibilities of music and aesthetic education in multicultural education.

## REALIZOVANÉ PROJEKTY PRIMÁRNEJ PREVENIE DROGOVÝCH ZÁVISLOSTÍ

Ingrid Emmerová, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

**Anotácia:** Primárna prevencia drogových závislostí. Ciele v oblasti výchovy a primárnej prevencie, ktoré vymedzuje Národný program boja proti drogám do roku 2003 s výhľadom do roku 2008. Programy prevencie realizované v Slovenskej republike. Chyby prevencie, stratégie prevencie a ich účinnosť.

**Kľúčové slová:** prevencia drogových závislostí, primárna prevencia, programy prevencie, chyby prevencie, koordinátor prevencie drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov

Užívanie drog patrí v súčasnosti medzi globálne rozšírené sociálno-patologické javy a aktuálnym problémom je aj na Slovensku. Počet mladých ľudí a aj detí závislých od drog sa sústavne zvyšuje. Tým narastá potreba účinnej prevencie.

V súčasnosti je v platnosti aktualizovaný Národný program boja proti drogám do roku 2003 s výhľadom do roku 2008, ktorý vymedzuje tieto ciele v oblasti výchovy a primárnej prevencie:

- vo výchovno-vzdelávacom procese systematicky podporovať zdravý spôsob života a duševné zdravie;
- pokračovať, resp. iniciovať nové ciele preventívne programy v školách a v zariadeniach pre voľnočasové aktivity a umožniť deťom a mládeži zmysluplné využívanie voľného času;
- okrem tradičných spôsobov preventívnej práce typu prednášok, náučných filmov, brožúr či letákov využívať aj moderné spôsoby vyjadrenia, médiá a techniku, ktoré oslovia a zaujmú deti a mládež;
- na zvyšovanie prosociálnej orientácie mladých ľudí viac využívať pozitívny vplyv rovesníckych programov;
- zamerať sa predovšetkým do oblasti prostredia inštitucio-

**Ciele multikultúrnej výchovy** môžeme realizovať vo vzťahu k hudobnej a estetickej výchove realizovať dvoma spôsobmi:

1. v predmete hudobná (estetická) výchova posilňovať realizovanie multikultúrnych cieľov (napr. pri preberaní hudby iných národov: poznatky, vedomosti, postoje, prežívanie, zručnosti - interpretácie, dramatizácie, inscenácie);
2. v predmete multikultúrna výchova (resp. v jeho implementácii v občianskej náuke a podobne) využívať metódy, prostriedky a formy hudobnej a estetickej výchovy.

Multikultúrna výchova sa v súčasnosti nerealizuje ako samostatný predmet a realizovať sa bude pravdepodobne iba v rámci existujúcich predmetov, najpravdepodobnejšie v spoločensko-vedných, výchovných a umeleckých, ktoré „pracujú“ s produktmi a artefaktmi odlišných kultúr, či už sú to piesne, hudobné skladby, obrazy a ostatné umelecké diela, či úžitkové predmety a predmety každodennej potreby.

nálnej výchovy s cieľom zvyšovať humanizáciu školského prostredia i výchovných zariadení a podporovať vznik záujmových, vzdelávacích, poradenských a špeciálne výchovných školských zariadení pre deti a mládež experimentujúcu s drogami.

V oblasti masmediálnej politiky je nevyhnutné venovať zvýšenú pozornosť novým komunikačným médiám (napr. internetu, multi-mediálnym nosičom dát), ktoré sa môžu stať nosičmi práve tak pozitívnych, ako aj negatívnych informácií zasahujúcich najmä mládež.

Škola plní viaceré funkcie – výchovnú, vzdelávaciu, selektívnu a diferenciacnú, socializačnú, personalizačnú, kvalifikačnú a integračnú. Mimoriadne dôležité je jej postavenie v primárnej prevencii drogových závislostí. V podmienkach základných a stredných škôl sa v Slovenskej republike realizujú viaceré programy preventívnej práce. Odpoveď na otázku, ako vyzerajú efektívne preventívne programy, dávajú českí autori K. Nešpor, H. Pernicová a L. Csémy (1999, s. 91 – 92). Efektívny program spĺňa tieto kritériá:

- zodpovedá veku,
- je malý a interaktívny,

- zahrňuje podstatnú časť detí,
- berie do úvahy miestne špecifiká,
- využíva pozitívne modely,
- zahrňuje legálne i nelegálne návykové látky,
- zahrňuje i znižovanie dostupnosti návykových látok,
- je sústavný a dlhodobý,
- je prezentovaný kvalifikovane a dôveryhodne,
- je komplexný a využíva viac stratégií,
- počíta s komplikáciami a ponúka dobré možnosti, ako ich zvládať,
- deťom so zvýšeným rizikom sa poskytuje pomoc cielene so ohľadom na ich špecifické individuálne potreby,
- zahrňuje i znižovanie dostupnosti návykových rizík,
- spolupracuje s ďalšími organizáciami a rodičmi detí,
- zahrňuje i relaxačné techniky a zvládanie stresu,
- ponúka efektívne stratégie za prijateľnú cenu,
- zahŕňa i včasnú pomoc pre problémy s návykovými látkami,
- pokračuje dlhodobo.

K najzaujímavejším programom, ktoré sa u nás realizujú, patria: peer programy, P. A. N. D. A., FIT IN, Škola bez alkoholu, drog a cigariet, Kým nie je príliš neskoro, S. Shapiro – Zdravý životný štýl, Školy podporujúce zdravie, preventívny projekt Prečo som na svete rád/rada a i.

V oblasti práce s deťmi a mládežou sa podľa osvedčených skúseností zo zahraničia uplatňujú **peer programy**. Ide o tzv. rovesnícky či vrstovnícky program. Peer je slovo prebrané z angličtiny a znamená seberovný. Princípom peer programu je zapojenie vopred pripravených rovesníkov.

Peer program sa definuje ako program s aktívnou účasťou rovesníkov. Patrí medzi najúčinnéjšie formy prevencie, je vhodný nielen pre mladých ľudí, študentov a žiakov, ale i pre niektoré profesie. Absolventi kurzov peer programov aktívne pôsobia medzi rovesníkmi (Ondrejko, P. – Poliaková, E., 1999, s. 348). Peer programy sú považované za najúčinnéjšie programy prevencijnej práce. Výhoda peer programu spočíva v tom, že mladí ľudia medzi 13. a 18. rokom sa obracajú na svojich rovesníkov kvôli podpore i radám oveľa častejšie ako k rodičom alebo ďalším významným dospelým osobám. Mladí ľudia, ktorí absolvujú peeringový program, mali by pôsobiť medzi svojimi rovesníkmi ako sprostredkovatelia informácií, mali by vedieť usmerniť svojich priateľov a blízkych v problémových situáciách.

Rovesnícke programy sú organickou súčasťou štandardného metodického arzenálu centier výchovnej a psychologickkej prevencie a pedagogicko-psychologických poradní. Ako uvádza Š. Matula (2002, s. 8), v roku 2002 pracovná skupina odborníkov vypracovala „Minimálne metodické zásady uplatňovania rovesníckych programov pri práci s deťmi a mládežou pre pracovníkov príslušných rezortov a mimovládnych organizácií“. Minimálne zásady sú koncipované ako súbor ôsmich, na seba naväzujúcich kritérií, ktoré by mal spĺňať každý rovesnícky program. Ide o tieto kritériá: lokalizácia rovesníckeho programu, cieľ rovesníckeho programu, obsahové zameranie programu, forma rovesníckeho programu, kvalifikácia lektorov, predpoklady frekventantov, supervízia rovesníckeho programu a meranie efektívnosti programu.

Americký **program P. A. N. D. A.** (Prevent and Neutralize Drug and Alcohol Abuse) preložili a upravili D. Kopčanová a G. Kopčan. Program P. A. N. D. A. (Prevencia a odstránenie drogovej a alkoholovej závislosti) uvádzajú aj O. Orosová a E. Schnitzerová (2000, s. 53 - 57). Ide o dvojfázový výchovný program drogovej prevencie pre žiakov šiesteho až ôsmeho ročníka. Prvá fáza pozostáva z účasti žiakov v trojdňovom tábore, v druhej fáze žiaci v skupinkách PANDA

môžu rozvíjať (po absolvovaní tábora) svoju aktivitu v drogovej prevencii. Žiaci počas pobytu v trojdňovom tábore získajú základné faktické a teoretické informácie a aj alternatívy k užívaniu drog. Cieľom školských skupiniek PANDA je používať pozitívny nátlak seberovných a posilňovať rozhodnutie svojich priateľov zostať bez drog. Ide o poskytnutie presných informácií o alkohole a iných drogách, rozvíjanie a podporovanie zdravého spôsobu života a podporovanie alternatív nahradzujúcich užívanie drogy. Tento program zároveň pomáha mladým ľuďom zistiť, či sa už drogy stali pre nich problémom.

Učiteľov základných škôl oslovil aj preventívny program **FIT IN**, ktorý vznikol v roku 1990. Pod vedením primára K. Nešpora ponúka preventívne aktivity špecifickým cieľovým skupinám, najmä deťom a dospievajúcim, rodičom, pedagógom. Tento program vychádza zo skutočnosti, že spolupráca medzi ľuďmi, ktorí žijú zdravo a sú vekom blízki tým, pre ktorých je prevencia určená, je účinná. O málo mladší spolužiaci budú veriť svojim starším spolužiakom viac než ľuďom starším o jednu alebo dve generácie. Práve títo sa dokážu viac vcítiť do ich situácie a myslenia. Program FIT IN je rozčlenený do 10 modulov:

- motivácia a brainstorming,
- návykové látky,
- lepšie možnosti,
- čo poradiť, keď má niekto problémy,
- sociálne zručnosti, zručnosti sebapresadenia a zručnosti odmietania,
- reklama a ako sa jej brániť,
- ako prežiť v doprave,
- prevencia násillia a zvládanie konfliktov,
- umenie počúvať, umenie hovoriť, umenie presvedčiť,
- spoločnosť – to sme i my.

Základy programu **Škola bez alkoholu, drog a cigariet** (Program ADC) uvádzajú I. Novotný a P. Ondrejko (In: Ondrejko, P. – Poliaková, E., 1999, s. 179 – 197). Nádejou zostáva vytvoriť malé ostrovčeky zdravia zo škôl, a to s deťmi, ktoré ešte nemajú vlastné skúsenosti s drogami. Realizátori projektu majú jediný cieľ: zavedenie protidrogovej klímy v uzavretej komunite školy. Program je rozvrhnutý na štyri časovo neohraničené obdobia, ktoré sa odlišujú cieľmi - krokmi. Pre program sa môže rozhodnúť učiteľ sám alebo aj celá škola naraz. Platí zásada, že každý môže kedykoľvek do programu vstúpiť a ľubovoľne z neho aj vystúpiť.

1. krok – **naučiť sa žiť v drogovom prostredí**: oboznámiť učiteľov s protidrogovou problematikou, motivovať ich k realizácii programu. Presvedčiť všetkých, že toxikoman nie je náš nepriateľ, ale chorý, ktorý potrebuje našu pomoc. Naučiť žiakov prijať narkomanov ako nevyhnutnosť, s ktorou sa treba zmieriť.

2. krok – **pochopiť, kto som, kam chcem ísť a za koho som zodpovedný**: vybrať vhodných žiakov (s vyhraneným odmietavým postojom k drogám, s dobrým študijným prospechom, pohybovo zdatných, vnútorne vyrovnaných, nekonfliktných) a založiť skupinu Zóny M. Minimálny počet – štyria žiaci, maximálny – osem žiakov. Je dôležité naučiť ich samostatnému protidrogovému správaniu a rozhodovaniu.

3. krok – **mŕtve deti už našu pomoc potrebovať nebudú**: naučiť skupinu Zóny M pomáhať rovesníkom, ktorí potrebujú radu a pomoc. Zapájať do programu aj ostatných učiteľov. Spolu s deťmi sprostredkovať rodičom informáciu o drogách. Vytvoriť protidrogovú atmosféru na škole.

4. krok – **prijatie ochranného správania – nová alternatíva**: každá škola si musí určiť vlastné prístupy a nové tradície. Tradície dajú primerané sebavedomie absolventovi školy.

Autorom projektu **Kým nie je príliš neskoro** je belgický „preventista“ Ernst Servais. Pri realizácii projektu sa vychádza z toho, že prevencia musí zasiahnuť rôzne sféry života, a to školu, rodinu, voľný čas. Prevenčná aktivita sa má vzhľadom na vek zamerať na určité časti a žiak si má osvojiť veku primerané postoje a schopnosti, a to:

- **12 až 13 rokov** - postoje k nikotínu: kriticky spoznať dôvody, ktoré vedú ľudí k fajčeniu, vedieť odolať tlaku skupiny (čo zahŕňa: vedieť povedať nie, mať protiargumenty, vedieť ich sformulovať a vyjadriť, vedieť nájsť a uskutočniť alternatívy), vedieť obhájiť svoje vlastné pozitívne chápanie zdravia.
- **13 až 14 rokov** - postoje k alkoholu; nikotín a reklama; nikotín a emancipácia; postoj k určitým liekom: byť odolný voči reklame, vedieť rozlíšiť medzi reklamou a vlastnými potrebami, vedieť odhaliť skutočné dôvody, keď chcú mladé dievčatá fajčiť, vedieť zaujať osobné stanoviská k tabakovej reklame a k reklame všeobecne, vedieť zaujať osobné stanoviská v osobnom živote, vedieť kriticky spoznať zmysel širokej verejnej reklamy farmaceutického priemyslu a vedieť prehliadnuť mechanizmy tejto reklamy, zdôrazniť, že každý je zodpovedný za svoje zdravie, vedieť zniesť malé frustrácie.
- **14 až 15 rokov** - závislosť; postoje k ilegálnym drogám: žiak by mal byť schopný rozoznať, či už konzumuje zákonom povolené drogy, aby si vyriešil problém, mal by vedieť rozlíšiť, pri akej príležitosti sa chce skupine prispôbiť a kedy sa chce od nej dištancovať, vedieť urobiť malé osobné rozhodnutia, pri problémoch by mal vedieť nájsť iné riešenie ako drogu.
- **15 až 16 rokov:** zaujať kritický postoj k priateľom, ktorí ponúkajú drogy, vedieť sa vyhnúť prostrediu, v ktorom mládež berie drogy, vedieť aktívne prežiť voľný čas, vedieť riešiť osobné konflikty bez drogy.
- **16 až 18 rokov:** platí to, čo sme skonštatovali pri ostatných vekových skupinách, vedieť sa zaktivizovať namiesto uzavretia sa do seba, vážiť si skutočné hodnoty, mať a zastupovať vlastné stanovisko, naučiť sa riešiť konflikty.

E. Servais tiež poukazuje na včlenenie prevencie do bežného vyučovania, (napr. do predmetov materinský jazyk, cudzí jazyk, biológia, dejepis) a zdôrazňuje, že primárna prevencia sa v žiadnom prípade nesmie stať vyučovacím predmetom. Tým by sa naň vzťahovali podmienky ako skúšanie a hodnotenie, žiakom by sa znížila možnosť výberu učiteľa – dôvernika. Pri takomto včlenení sa učebná látka zaktualizuje a takto chápaná prevencia si nevyžaduje priveľa času, ale skôr iný štýl výučby. Prevenčná akcia nesmie zostať izolovaná. Sprievodné akcie musia prebiehať v tej istej obci, medzi rodičmi, v mládežníckych kluboch, podnikoch atď. Mládež potom lepšie pochopí, že drogy sú spoločenským problémom a že podmienajú stálu zodpovednosť každého jednotlivca.

Program S. Shapiro – **Zdravý životný štýl** sa presadil v príprave učiteľov ZŠ v najmasovejšom meradle. Program učiteľom ponúka pomôcku pri uvádzaní zdravotnej výchovy v škole pre žiakov vo veku od 10 do 14 rokov. Osnova programu pozostáva z piatich častí: 1. správna výživa, 2. alkohol a drogy, 3. tabak, 4. sexuálny život, 5. AIDS.

V každom z nich sú spracované východiská pre učiteľov, práca s rodičmi, plány a postupy, práca s verejnosťou. Osnova tejto metódy je spracovaná tak, aby ju učiteľ mohol uplatniť pri výučbe rôznych predmetov (napr. v etickej, náboženskej, občianskej výchove, biológii), ako aj v mimoškolskej prevenčnej práci.

Program **Školy podporujúce zdravie** je príkladom komplexného prístupu. Do programu je zapojených viac ako 988 škôl (Slovíková, M. a kol., 2000, s. 5).



J. Berky: Život a smrť. Kresba ceruzou

Koncepcia vychádza zo zdravotno-výchovného programu, ktorý prebieha na dvoch úrovniach: 1. všeobecného pozitívneho postoja k podpore zdravia a 2. špecifického súhlasu učiť sa o otázkach zdravia.

Od školského roku 1994/95 sa realizuje preventívny projekt **Prečo som na svete rád/rada**. Autorkou, hlavným garantom a realizátorom projektu je I. Hupková z Národného osvetového centra v Bratislave. Projekt sa realizuje v dvoch rovinách – ako celoštátna tematická výtvarná súťaž a ako putovná celoštátna výstava najlepších výtvarných prác projektu. Súťaž je určená pre dievčatá a chlapcov vo veku 14 – 18 rokov, kde vyjadrujú svoj postoj k drogám, užívaniu a závislosti. Do projektu sa zapojili aj študenti z Fínska, Talianska a Uzbekistanu.

#### Ciele projektu :

- zdôrazniť význam primárnej prevencie drogových závislostí;
- prostredníctvom ponuky alternatív prispieť k posilňovaniu zdravého životného štýlu bez drog;
- posilňovať hodnotový systém a orientáciu mladých ľudí v smere prosociálneho správania na princípe rovesníckeho správania;
- pôsobiť na vytváranie aktívneho protidrogového postoja;
- putovným celoslovenským charakterom výstavy iniciovať iné aktivity orientované na zdravý životný štýl bez drog;
- rozvíjať spoluprácu so zahraničím formou participácie na projekte.

Z hľadiska ďalšieho smerovania projektu uvádza jeho autorka I. Hupková, že aj v budúcnosti sa zaradí medzi neformálne celoročné aktivity, zacielené na primárnu, univerzálnu prevenciu závislostí detí a mládeže.



Pre mladšie deti je určená kniha **Filipove dobrodružstvá I (prevencia drogových závislostí)** (autorov Jacques Breuil – Jean Breuil). V jednotlivých kapitolách sa pojednáva o dôležitosti pobytu na čerstvom vzduchu, pohybu, hygieny, o škodlivých účinkoch fajčenia, alkoholu a ďalších drog, o rozoznávaní nezdravých potravín atď.

Vhodným doplnkom preventívnej práce na základnej škole je kniha Claire Raynerovej **Nenič svoje múdre telo**. Adekvátnym spôsobom vysvetľuje, aké škody môže narobiť droga.

Pre žiakov druhého stupňa je určený preventívny poradenský program **Cesta k emocionálnej zrelosti**, ktorý je zameraný na prevenciu formou posilňovania osobnosti a pomoci pri emocionálnom dozrievaní pomocou cvičení a modelových situácií.

Učiteľia druhého stupňa majú k dispozícii aj doplnkové učebné texty **Ako poznám sám seba**.

S profylaxiou by sa malo začať už pri deťoch predškolského veku. Východiskovým programom môže byť projekt **Sladkosti závislosťou**. Neobmedzená konzumácia sladkostí môže posilňovať riziko neskoršieho ochorenia – závislosti. Cieľom tohto projektu je naučiť deti prekonávať drobné i väčšie frustrácie pomocou zdravie nepoškodujúcich spôsobov.

P. Ondrejko a E. Poliaková uvádzajú chyby v prevencii drogových závislostí v SR, zhrnuté do niekoľkých bodov (1999, s. 169):

- zjednodušovanie vzorca vzniku drogových závislostí;
- nerealistické ciele, vyplývajúce z:
  - a) neznalosti situácie a drogovej scény,
  - b) neznalosti teórie vzniku drogových závislostí,
  - c) neznalosti psychiky, resp. anamnézy konzumentov;
- snaha vysvetľovať všetky prípady podľa jednotnej schémy, chýbajúci individuálny prístup;
- neadekvátne metódy, nehodnovernosť a nepresvedčivosť;
- problematický obsah protidrogových aktivít;
- zastrasovanie a kriminalizácia konzumácie drog;
- rozširovanie mýtu o neliečiteľnosti a neovládateľnosti drogovej závislosti a šírenie účelového pesimizmu na odradenie konzumovania drog;
- prisudzovanie mládeži status obetí ako potenciálnym užívateľom drog;
- používanie metódy zakazovania, čím sa vytvára umelá zvedavosť a túžba po porušovaní zákazov;
- dvojité morálka pri posudzovaní konzumácie drog;
- paternalizácia (“my vieme, čo je pre teba najlepšie”);
- chýbajúce aktivity, znižujúce možnosť reálneho kontaktu s drogami.

O. Bindasová (1995, s. 10) podáva námety na preventívne pôsobenie, z ktorých vyberáme:

- rozvinúť komplexnú systematickú, cielenú prevenciu na všetkých stupňoch škôl, s podporou rodiny, masovokomunikačných prostriedkov, kultúrnych a ostatných voľnočasových inštitúcií;
- neredukovať preventívne pôsobenie na masové prednáškové akcie na školách, masový prístup presadzovať najmä v médiách formou pravidelných šotov či krátkych reklamných sloganov, podporou slávnych osobností;
- naučiť deti a mládež brániť sa reklame, naučiť ich porozumieť trikom skrytej i priamej reklamy na alkohol, nikotín a iné drogy (lieky a pod.);
- otvárať a podporovať dialóg s deťmi a mládežou (dobrá, veku primeraná, objektívna informácia je užitočná a efektívna);
- naučiť deti zručnosti povedať drogám nie!

Účinná prevencia nemá strašiť, zakazovať alebo prikazovať, má pravdivo vysvetľovať, objasňovať a ponúkať iné možnosti. V tabuľke uvádzame prehľad stratégií prevencie drogových závislostí a ich

účinnosti (Nešpor, K. – Csémy, L. – Pernicová, H., 1996)

Je dôležité konštatovať, že jednorazové aktivity nemôžu nahradiť sústavnú a cielenú systematickú prácu v rámci primárnej prevencie. Prednáška či beseda nemusí mať pozitívny účinok, dokonca môže vzbudiť záujem a zvedavosť vyskúšať drogu, ako niečo zaujímavé a nebezpečné.

Podľa E. Poliakovej (In: Ondrejko, P. – Poliaková, E.: 1999, s. 272) je vhodné, aby učiteľ pri plánovaní výchovných aktivít v triede vychádzal z týchto postulátov:

- aké ciele chce dosiahnuť, čo presne očakáva od edukácie v prevencii drogových závislostí;
- aké sú vedomosti, postoje a názory žiakov na tento problém, aká bola ich predchádzajúca edukácia a čo žiaci očakávajú od učiteľa v tomto probléme;
- učiteľ by mal poznať niektoré rizikové faktory, ktoré môžu jeho žiakov ohrozovať vznikom drogovej závislosti (napr. experimentovanie s cigaretou, alkoholom, rodinná anamnéza, akceptácia drogy a pod.);
- zainteresovať do projektu všetkých učiteľov a presvedčiť ich o dôležitosti prevencie drogových závislostí;
- učiteľ sám musí byť flexibilný a otvorený vo všetkých otázkach súvisiacich s problémom;
- musí byť dôrazný pri riešení vzniknutých problémov;
- protidrogová výchova musí mať transparentný charakter.

Osobitné miesto na našich základných školách patrí koordinátorom prevencie – učiteľom, ktorí fundovane zastrešujú, koordinujú a usmerňujú aktivity v rámci prevencie. Pedagogicko-organizačné pokyny pre školy a školské zariadenia a orgány verejnej správy v školstve na školský rok 2003/2004 odporúčajú stanoviť v školách funkciu koordinátora prevencie drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov, úlohou ktorého bude v spolupráci s vedením školy iniciovať preventívne aktivity a koordináciu prevencie ako integrálnu súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu.

Koordinátor prevencie má vymedzené tieto úlohy (Slovíková, M. a kol., 2000, s. 17):

- plní úlohu školského poradenstva v otázkach prevencie drogových a iných závislostí;
- osobitnú pozornosť venuje žiakom zo znevýhodneného sociálneho prostredia (ohrozeného sociálnou patológiou), pri ktorých je zvýšené riziko vývinu sociálno-negatívnych javov, vrátane drogových závislostí;
- zabezpečuje koordináciu prevencie ako integrálnej súčasti výchovno-vzdelávacieho procesu; v rámci aktivít školy poskytuje preventívno-výchovné konzultácie žiakom a ich zákonným zástupcom;
- sprostredkúva prepojenie školy s preventívnymi, poradenskými a inými odbornými zariadeniami a mimovládnyimi organizáciami zaoberajúcimi sa prevenciou;
- koordinuje a metodicky usmerňuje preventívnu protidrogovú výchovnú a informačnú činnosť pedagogických pracovníkov v škole pri dlhodobom systematickom sledovaní a hodnotení vývinu žiakov ohrozených drogovou závislosťou a inou sociálnou patológiou;
- informuje žiakov, ich rodičov (prípadne zákonných zástupcov) o činnosti preventívnych poradenských a iných odborných zariadení o možnostiach prevencie drogových a iných závislostí;
- v rámci svojej preventívnej činnosti úzko spolupracuje s výchovným poradcom v škole a s príslušným centrom výchovnej a psychologicko- prevencie a PPP, ktoré poskytujú metodickú pomoc.

Koordinátormi prevencie toxikománie sú buď pedagógovia, ktorí absolvovali prípravu počas vysokoškolského štúdia, alebo

pedagógovia, ktorí si dopĺňali vzdelanie až počas výkonu povolania. Metodicko-pedagogické centrá realizujú špecializačné inováčné štúdiá i priebežné vzdelávanie v oblasti prevencie závislosti aj iných sociálno-patologických javov v podmienkach ZŠ. Pedagogicko-organizačné pokyny pre školy a školské zariadenia a orgány verejnej správy v školstve na školský rok 2003/2004 odporúčajú pokračovať vo vzdelávaní koordinátorov prevencie formou priebežného vzdelávania. Dôležitú úlohu zohrávajú aj Centrá výchovnej a psycho-

logickej prevencie, ktoré v mieste svojej pôsobnosti v spolupráci s metodicko-pedagogickými centrami garantujú priebežné vzdelávanie učiteľov – koordinátorov prevencie a poskytujú aj ďalšiu metodickú pomoc a supervíziu pre učiteľov – koordinátorov.

V oblasti prevencie toxikománie by sa mala zlepšiť spolupráca a prepojenosť školy a rodiny. Je nevyhnutné zabezpečiť systematické vzdelávanie učiteľov a vychovávateľov odborníkmi, ako aj pripravovať na prevenčnú prácu absolventov vysokých škôl – budúcich učiteľov a vychovávateľov.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BINDASOVÁ, O.: *Prevencia drogových závislostí – včera, dnes a zajtra*. In: Drogy a škola: zborník prednášok. Banská Bystrica, 1995. s. 7 – 12. ISBN 80-230-0136-1.
- HUPKOVÁ, I.: *Preventívny projekt Prečo som na svete rád/rada*. In: Kultúra a primárna prevencia drogových závislostí: mimoriadna príloha č. 2. Bratislava : NOC, 2002. s. 19 – 20.
- KAŠPAROVÁ, Z. – HOUŠKA, T. – UHEREKOVÁ, M.: *Ako poznám sám seba?: metodická príručka k učebnému textu pre žiakov 5. – 9. ročníka základných a 1. – 4. ročníka gymnázií s osemročným štúdiom*. Bratislava : Vyd. Polana, 1998, 55 s. ISBN 80-968002-1-3.
- MATULA, Š.: *Minimálne metodické zásady uplatňovania rovesníckych programov pri práci s deťmi a mládežou pre pracovníkov príslušných rezortov a mimovládnych organizácií*. In: *Rovesnícke programy v práci CVPP: zborník príspevkov z celoslovenskej konferencie*. Zvolen, 2002.
- NEŠPOR, K. – PERNICOVÁ, H. – CSÉMY, L.: *Jak zústať fit a predéžiť závislostem*. Praha : Portál, 1999, 120 s.
- ONDREJKOVIČ, P. – POLIAKOVÁ, E. et al.: *Protidrogová výchova*. Bratislava : Veda, 1999, 356 s. ISBN 80-224-0553-1.
- OROSOVÁ, O. – SCHNITZEROVÁ, E.: *Prevencia drogových závislostí*. Košice : UPJŠ, 2000. 236 s. ISBN 80-7097-395-1
- Kompletný zoznam bibliografických odkazov je k dispozícii v redakcii (krátené z priestorových dôvodov).*

**Summary:** *The focus of the article is in basic prevention of drug addiction, aims of education and primary prevention, and mistakes made in the process of prevention.*

## POHLADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

### SKÚMANIE SPOKOJNOSTI - MODEL SPOKOJNOSTI S PRÁCOU NA POZÍCIÍ RIADITEĽA

David Mercer, Katedra štúdií kurrikula, Univerzita Hong-Kong

#### Úvod

Výskum opísaný v tomto článku identifikuje tie aspekty práce riaditeľa strednej školy ktoré ovplyvňujú spokojnosť a nespokojnosť s prácou, zvažuje vzťah týchto aspektov a stavia na práci iných bádateľov v tejto oblasti, ponúka model spokojnosti s prácou, ktorý je osobitný. Z pohľadu súčasných problémov, ktoré sa vyskytujú pri zatraktívňovaní riaditeľskej profesie pre uchádzačov o ňu a pri snahe, aby skúsení riaditelia ostali na svojich pozíciách, je najdôležitejšie porozumenie, čo spôsobuje, že práca je uspokojujúca alebo neuspokojujúca. Článok sa končí stručným zamyslením nad tým, ako by mohol byť tento model použitý ako základ v ďalšom úsilí pri výskumoch zameraných na zlepšovanie porozumenia riaditeľskému postu.

#### Spokojnosť v kontexte vzdelávania

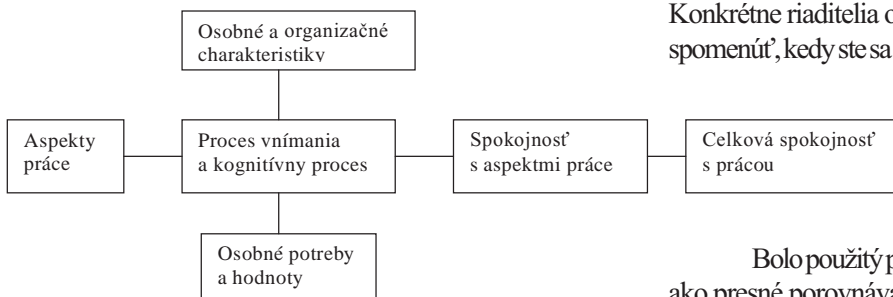
Hoci spokojnosť s prácou bola už dávno oblasťou záujmu v individuálnych prípadoch, (pozri napríklad Lockeho 1976), vo vzdelávaní bola len zriedkakedy hlavným zameraním. Skôr bola tendencia zahrnúť ju do širšieho výskumu týkajúceho sa života a kariéry (Poppleton, 1988). V prípade pracovnej situácie, v ktorej sa nachádza riaditeľ, sa veľa publikovaného materiálu týka aspektov, ktoré by mohli mať dopad na spokojnosť s prácou, ale bez toho, aby mali špecifický súvis s týmto kontextom. Určitý výskum bol realizovaný vo Veľkej Británii, napr. Hardy (1977), Nias (1981), Jones (1987), Hill (1994) a aj inde, napr. Friesena kol. (1983), Similansky (1984), Gunn a Holdaway (1985), Borg a Riding (1993), Johnson a Holdaway (1994).

Zdá sa, že táto práca zdôrazňuje skutočnosť, že emocionálna reakcia jednotlivca na prácu je vo veľkej miere závislá od interakcií medzi jednotlivcom a jeho okolím. Preto Gunn a Holdaway (1985) označujú učiteľov a faktory mimo školy ako hlavné faktory nespokojnosti spolu s nadradenými – správcami škôl, s úradníkmi ministerstva školstva a s ich politikou, ktoré tiež prispievajú k tejto nespokojnosti. Podobne aj Leithwood a kol. (1990) spomínajú také faktory, ako sú vlastnosti učiteľov, s ktorými pracujú, nejednoznačnosť funkcie, zložitnosť funkcie, školský systém, v ktorom pracujú, a také aspekty, ako sú záujem rodičov a nátlak zo strany určitých záujmových skupín. V oboch prípadoch sa výskum týkal riaditeľov v kanadských školách, ale podobnej situácii čelia riaditelia aj v Anglicku a Walese.

Jeden výskum, ktorý tiež pochádza z Kanady, je model spokojnosti s prácou (Johnson a Holdaway, 1994). Je to zaujímavé, pretože ich výskumy boli založené na množstve formulácií spokojnosti v práci, ako komplexný prístup k hodnotám (Locke, 1976) a teória o aspektoch spokojnosti (Lawler, 1973). Výsledkom je model na obrázku č. 1.

Potrebné je poznamenať, že teoretická kostra modelu, zobrazená na obrázku č. 1, je adaptáciou toho, čo je obsiahnuté v článku Johnson a Holdaway vo výskume, ktorý sa týkal riaditeľov v severovýchodnom Anglicku. Neboli tam zistené žiadne dôvody na to, aby aspekty práce, týkajúce sa celkovej spokojnosti s prácou, boli skúmané oddelene. Kvôli tomuto dôvodu bola táto možnosť odstránená z diagramu modelu.

Obrázok č. 1: Model spokojnosti s prácou podľa Johnson a Holdaway



Táto teoretická konštrukcia bola základom pre výskum týkajúci sa riaditeľov na 195 elementárnych a juniorských stredných školách. Autori zistili že spokojnosť s aspektmi práce, ako sú vzťahy s personálom a so študentmi boli obzvlášť dôležité v súvislosti s celkovou spokojnosťou s prácou. Nadruhej strane, najmenej uspokojujúcimi aspektmi boli konflikty, byrokratické procedúry, bezmocnosť, financovanie a pracovná náplň. Avšak najhlavnejší záujem tejto práce sa netýka až tak veľmi aktuálnych zistení, skôr teoretického modelu, ktorý vytvorili Johnson a Holdaway. Keď spojíme viaceré aspekty situácie v práci, v ktorej sa nachádzajú riaditelia škôl, získame komplexnejšie vedomosti o tom, čo spôsobuje ich spokojnosť v práci. Keďže sa však situácia, v ktorej sa nachádzajú riaditelia kanadských škôl, odlišuje od tej, v ktorej sa nachádzajú riaditelia v Anglicku a vo Walese, predpokladá sa, že model, mohol byť vytvorený tak, aby lepšie vystihoval situáciu riaditeľov v týchto krajinách.

**Tvorba nového modelu spokojnosti s prácou**

**Analýza informácií**

Nový model spokojnosti s prácou je založený na informáciách z interview s 39 stredoškolskými riaditeľmi na severovýchode Anglicka, realizovaných počas 13 mesiacov. Metodicky bol použitý spoločný teoretický prístup (Glaser a Strauss, 1967) a aktuálne informácie boli získané použitím

metódy kritického výskytu, vyvinutou Flanaganom (1954). Konkrétne riaditelia odpovedali na otázku: „Mohli by ste si spomenúť, kedy ste sa cítili skutočne dobre/zle vo svojej práci? Porozprávajte mi o tom.“ Odpoveď na túto otázku bola prediskutovaná a interview malo potom formu skúmania aspektov alebo konceptov, ktoré vyšli najavo.

Bolo použitý postup, ktorý Glaser a Strauss spomínajú ako presné porovnávanie informácií, čo znamená, že zatiaľ čo niektoré aspekty boli akceptované ako ovplyvňujúce spokojnosť v práci, ostatné boli zamietnuté, pokladané za výnimočné, dôležité iba pre jednotlivca. Týmto spôsobom bolo identifikovaných 23 faktorov spokojnosti a 26 nespokojnosti. Sú vymenované v tabuľke č. 1.

Tabuľka č.1: Koncept spokojnosti/nespokojnosti v práci riaditeľov škôl

<b>Faktory spokojnosti v práci:</b>	<b>Faktory nespokojnosti v práci :</b>
pocit pýchy pri prekonaní ťažkostí	postrádanie kolegiality
predstava samého seba ako učiteľa	spoločenské zmeny
kolegialita, ochrana personálu	pracovný nátlak na personál
lokálne riadenie škôl	pracovný nátlak na riaditeľov
kvalita vyučovania	byrokracia
porovnanie s inými školami	mezopolitika
rozvoj personálu	individuálne/organizačné nezhody
sebaúcta, váženie si seba samého	individuálne/spoločenské nezhody
riaditeľ ako sprostredkovateľ zmien	postoj iných významných osôb
pohľad na vec iných významných osôb	nezhoda osobnosti/role
vzťah k deťom	nadriadení
vzťahy s rodičmi	mikropolitika
vzťah s personálom	makropolitika
vzťah k nadriadenému	lokálny manažment škôl
vzťah k riaditeľom	medzipersonálne vzťahy (vrátane personálu)
kontrola	sebaúcta
sila	nedostatok vlastnej efektívnosti, neschopnosť
tvorba školských osnov	súťaživosť
vnímanie svojej úlohy	vedenie profesionality k nadriadenému
ponímanie seba ako manažéra	pocit neistoty
vhodnosť role	vplyv na domáci život
vzťahy so spoločnosťou	zlyhanie pri plnení úloh
mikropolitické aktivity	nedostatok zdrojov
	profesionálna izolácia
	nedostatok kontroly
	redukcia v úlohe učiteľa

Tieto koncepty boli potom spojené použitím toho, čo Ball označuje ako „literálna manipulácia s informáciami“ (Ball, 1991, s. 182) za účelom vytvorenia všeobecných kategórií, uvedených v tabuľke č. 2.



Tabuľka č. 2: Kategórie spokojnosti/nespokojnosti v práci

Spokojnosť s prácou	Nespokojnosť s prácou
mať pozitívny pohľad na seba	konflikt funkcií
byť schopný kontroly vlastného okolia	kontext, v ktorom funguje škola
mať pozitívny pohľad na kvalitu vzdelávania poskytovaného svojou školou	faktory ovplyvňujúce schopnosť riaditeľa vo funkcii, aby sa pokladal za užitočného
mať príjemný pocit z niekoho funkcie	mať zo seba negatívny pocit
mať dobré vzťahy s ostatnými	

Tieto kategórie boli porovnávané za účelom zistenia relatívnej dôležitosti pomocou sčítania slov v konceptoch, ktoré boli identifikované v informáciách v interview. Napríklad: keď sa riaditeľ vyjadril k tomu, čo sa pokladalo za vzťahujúce sa ku konkrétnemu konceptu, príslušná časť textu bola elektronicky presunutá do zvláštneho súboru, pod menom „Lokálny manažment škôl“ a podobne. Počítač automaticky spočítal výskyt týchto výrazov a poskytol tak porovnanie relatívnej dôležitosti rôznych kategórií. Napríklad koncept nespokojnosti, týkajúci sa „makropolitiky“, sa vyskytol asi o 6x viac než koncept „mikropolitiky“. S takouto kvantifikáciou informácií by sa malo narábať opatrne. Avšak tento prístup by mal byť privítaný v dvoch smeroch:

1. upozorňuje to bádateľ a na fakt, že riaditeľ mal veľa spoločného s nespokojnosťou vyplývajúcou z dopadu politických vplyvov a zmien na národnej úrovni - toto by mohlo indikovať dôležitosť tohto konceptu;

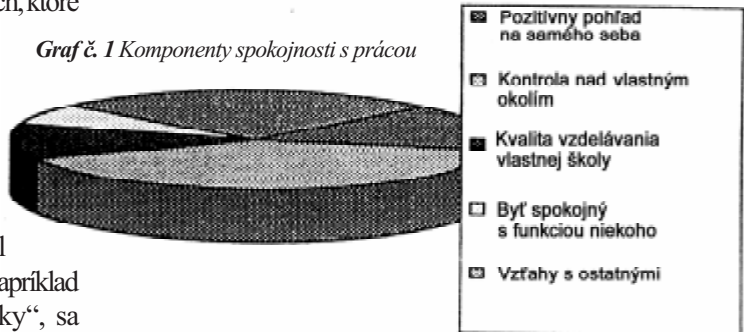
2. tento prístup pridáva kvantitatívnu dimenziu k normálnemu prístupu, ktorý používajú kvalitatívni výskumníci. Zatiaľ čo dôležitosť „makropolitiky“ alebo akéhokoľvek iného konceptu by mohla byť indikovaná normálnym procesom selektívneho hodnotenia, zahrnutie výskytu slova pridáva takémuto výberu dôležitosť (závažnosť). Keď sa vrátíme k Ballovi, v jeho diele Mikropolitika školy (1987) píše o identifikovaní dát, ktoré sú potom rozdeľované do kategórií. Keď bol tento proces zrealizovaný, zistilo sa, že „niektoré kategórie zlyhali pri vytváraní analytického celku a môžu byť zrušené“. V skutočnosti to, čo bolo opísané v tomto článku, je elektronická podoba toho, čo Ball urobil vo svojom výskume. Výsledok tejto analýzy je uvedený v grafe č. 1 a č. 2.

Z tejto informácie môžeme vyvodit veľkú dôležitosť kategórií, ktoré zahŕňajú do akej miery riaditeľ cíti, že kontroluje situáciu.

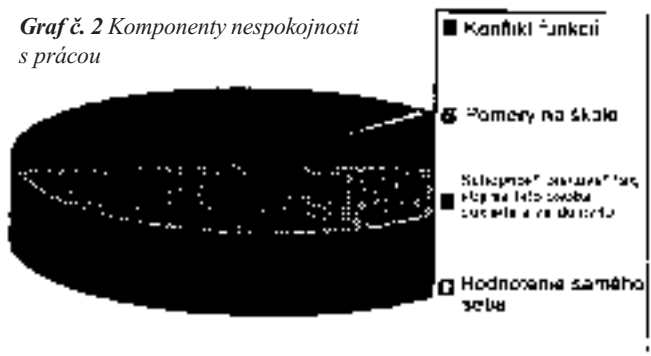
Na strane spokojnosti je „kontrola nad vlastným okolím“ najdôležitejšia, zatiaľ čo na strane nespokojnosti „pomery, v akých škola funguje“ a „schopnosť pracovať tak, aby sa táto

osoba pokladala za dôležitú“, sú najdôležitejšie. Pri zvažovaní faktorov spokojnosti a nespokojnosti spolu je možná ďalšia redukcia informácií, založená na ich podobnosti, napríklad môžeme spojiť kategórie uvedené v tabuľke č. 1 do kategórií „pocit efektívnosti“, „vnímanie samého seba“ a „vzťahy“. Týmto spôsobom sme identifikovali hlavné komponenty, z ktorých môžeme postaviť Johnson-Holdawayov model.

Graf č. 1 Komponenty spokojnosti s prácou



Graf č. 2 Komponenty nespokojnosti s prácou

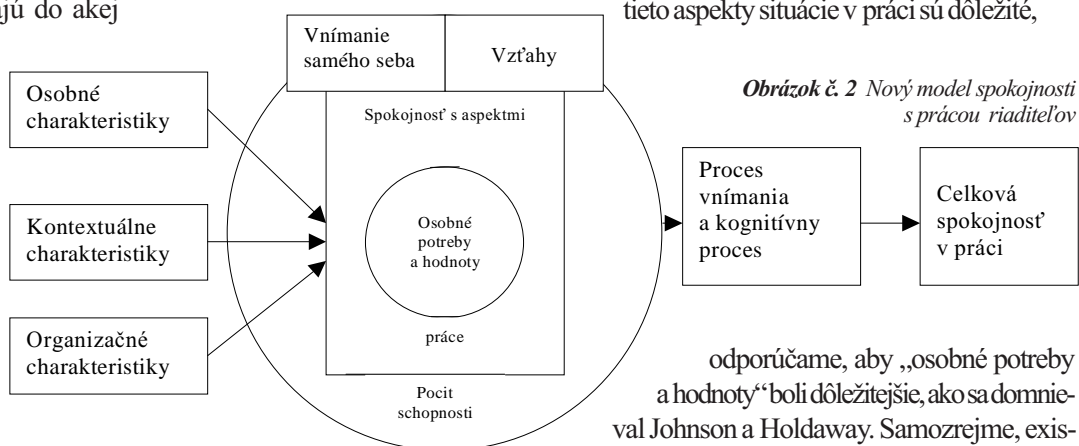


Vytvorenie modelu

Nový model sa od Johnson-Holdawayovho modelu líši v mnohých dôležitých hľadiskách, čo možno vidieť pri porovnaní obrázkov č.1 a č. 2.

Najprv sa predpokladá, že kľúčové pre každý model spokojnosti s prácou by mali byť „osobné potreby a hodnoty“. Toto je v kontraste s Johnson-Holdawayovým modelom, ktorý kategóriám „osobné potreby a hodnoty“ pripisuje rovnakú dôležitosť ako „osobným a organizačným charakteristikám“ a „aspektom práce“. Pokiaľ sú určité pochybnosti, či všetky tieto aspekty situácie v práci sú dôležité,

Obrázok č. 2 Nový model spokojnosti s prácou riaditeľov



odporúčame, aby „osobné potreby a hodnoty“ boli dôležitejšie, ako sa domnieval Johnson a Holdaway. Samozrejme, exist-

tuje podpora literatúry, čo sa týka spokojnosti s prácou a dôležitosti potrieb a hodnôt. Autori, napr. Lawler (1973), Herzberg (1966) a Locke (1976) sa zmieňujú o dôležitosť potrieb a spokojnosti s ohľadom na situáciu v práci. Locke (1976, s. 1319) poznamenal: „Spokojnosť človeka v práci je výsledkom ocenenia jeho práce, keď mu je umožnené dosiahnutie pre neho dôležitých hodnôt v práci a tieto sú zhodné s jeho základnými potrebami alebo pomáhajú naplňať jeho základné potreby.“

V posudzovanom výskume bolo určite veľa konceptov – „vnímanie úlohy“, „predstava seba ako učiteľa“, „kvalita vzdelávania“ na strane pozitív a „spoločenské zmeny“, „nezhoda osobnosti/funkcie“, „makropolitika“, „postrádanie kolegiality“ na strane negatív – ktoré priamo súviseli s požiadavkami a uspokojením potrieb.

Ak je akceptovaná centrálna pozícia „osobných potrieb a hodnôt“, potom existujú aspekty týkajúce sa riaditeľovej funkcie, narážajúce na tie osobné potreby a hodnoty, ktoré sú v týchto spojených kategóriách. Johnson a Holdaway predpokladali, že dôležité charakteristiky v tomto zmysle sú „organizačné“ a „personálne“ (pozri obr. č. 1). Pri „organizačných“ boli myslené také aspekty, ako je veľkosť školy, poloha školy (mesto/vidiek), vyhladky na rast, pracovné problémy, vzťahy s nadriadenými a vo vzťahu k tomuto poslednému autonómia. Pod „personálnymi“ sa berie do úvahy pohlavie, vek, čas, doba pôsobenia na svojom poste, sebaúcta a pedagogické kvalifikácie. Avšak situácia, v akej sa nachádzajú riaditelia v Anglicku v poslednej dekáde, je dosť odlišná od tej, v akej sú riaditelia v Kanade, a teda to vyžaduje zahrnutie ďalších charakteristík pracovnej situácie – širších „kontextuálnych“ faktorov. Argument na zahrnutie tejto dimenzie vychádza z myšlienky, že zatiaľ čo myšlienka organizačných a personálnych charakteristík je prijateľná, nefunguje na rozhraní. Namiesto toho (informácie z interview), by mala byť akceptovaná skutočnosť, že politika vlády mala a stále má silný vplyv na spokojnosť riaditeľov s prácou. V súvislosti s týmto výskumom bol zvlášť dôležitý zákon o vzdelávaní z roku 1986 a reforma zákona o vzdelávaní z roku 1988. Zatiaľ čo sa Johnson a Holdaway domnievajú, že „organizačné charakteristiky“ a „personálne charakteristiky“ sú dostatočné na to, aby pokryli situáciu, v akej sa nachádzajú riaditelia v Kanade, na to, aby bola dostatočne pokrytá situácia v Anglicku a Walese je potrebné pridať tretí aspekt – „kontextuálne charakteristiky“.

### Význam modelu spokojnosti s prácou

Na výskum opísaný v tomto článku sa môžeme pozeráť ako na počiatočný bod mnohých zlepšení, ktoré by mohli rozšíriť naše vedomosti o spokojnosti s prácou a pozíciou riaditeľa. To, čo uviedol Van Dalen, je zvlášť dôležité, pokiaľ ide o túto myšlienku. Pri porovnávaní modelov a teórií poznamenáva: „Niektorí výskumníci argumentujú, že modely sú posudzované podľa ich použiteľnosti a teórie podľa ich pravdivosti, že modely nie sú teórie, ale nástroje, ktoré sú použité ako základ pre formálnu a presnú konštrukciu teórie.“ (Van Dalen 1979, s. 55-65)

Použitím modelu uvedeného v tomto článku by mohlo byť

možné zamerať sa na mnoho oblastí výskumu, porozumenie ktorých by umožnilo vytvorenie formálnych a presných teórií tak, ako to odporučil Van Dalen. Príklady takýchto oblastí zahrňujú spokojnosť v práci, dobu na poste, spokojnosť v práci a kariéru, charakteristiky pozície riaditeľa, rastúce nezhody medzi riaditeľmi a ostatným personálom, autonómiu a spokojnosť v práci, spokojnosť v práci a pohlavie, spokojnosť v práci a efektívnosť na škole. Niektoré z nich už boli čiastočne preskúmané inými bádateľmi, ale ešte stále máme čo skúmať kvôli hlbšie pochopenie riaditeľov a práce, ktorú vykonávajú.

### Aplikácia modelu spokojnosti s prácou

Dôležitým počínom rozvoja riaditeľského postu v Anglicku a Walese v súčasnom období bolo uvedenie Národnej profesionálnej kvalifikácie pre riaditeľov (NPQH). Ako poznamenal Hufton (1996), táto kvalifikácia zahŕňa 45 identifikovateľných úloh, z ktorých 18 súvisí s vedením, 19 s manažérskymi aspektmi a 8 zostávajúcich sa týka oboch naraz. Avšak výskum opísaný v tomto článku indikuje, že veľa záujmov riaditeľov sa týka viac manažérskych aspektov než aspektov vzdelávania v práci, ktorú vykonávajú. Ak je pravda, že títo jednotlivci sú viac manažérmi než učiteľmi, mohlo by byť pravdou to, že inštitúcia vzdelávania učiteľov postavila svoje plány zle, žeby nesprávne posúdili situáciu a že pripravujú riaditeľov na prácu, ktorá už neexistuje? So zameraním sa na vlastný manažment škôl vo Walese a v Anglicku môže sa stať, že prílišný dôraz na aspekty vedenia spôsobí, že noví riaditelia budú bez manažérskych zručností, ktoré tak nutne potrebujú. Na druhej strane sa môže stať, že ak riaditelia zavedú efektívne manažérske systémy na svojich školách, ocitnú sa v situácii, keď sa budú môcť vrátiť k tradičnej úlohe riaditeľa, ktorá spočíva v profesionálnom vedení (Hughes. 1972). Bude zaujímavé sledovať sa ako to bude fungovať a ako sa jednotlivci riadiaci sa predloženým programom, budú cítiť v práci, ktorú robia, z hľadiska kľúčových aspektov modelu obsiahnutých v tomto článku „pocit výkonnosti“, „vzťahy“ a „vnímanie samého seba“.

### Záver

Cieľom zmien identifikovaných v tomto článku je poskytnúť skôr model spokojnosti v práci, ktorý bližšie odráža situáciu, v ktorej sa nachádzajú riaditelia stredných škôl v Anglicku, ako množstvo modelov, ktoré boli vytvorené v oblasti obchodu či špecifický model Holdawaya a Johnsona. Tento rozvoj smerom k zlepšeniu je dôležitý, pretože umožňuje vzdelávateľom a tvorcom politiky identifikovať aspekty týkajúce sa postu riaditeľa, ktoré môžu pomôcť zvýšiť spokojnosť s prácou riaditeľov.

*Kariéra vodcu je okamih,  
za ktorý sa z jeho nasledovateľov  
stanú prenasledovatelia.*

*J. Bily*

## O PROBLÉMOCH SÚČASNEJ PEDAGOGIKY A VNÚTORNEJ PRESTAVBY ČESKEJ ŠKOLY

JARMILA SKALKOVÁ: *PEDAGOGIKA A VÝZVY NOVÉ DOBY*

BRNO : PAIDO, 2004. 158 S. ISBN 80-7315-060-3

Boris Sihelsky, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Pod názvom *Pedagogika a výzvy novej doby* sa na knižnom trhu objavila nová publikácia brnenského vydavateľstva PAIDO. Autorka publikácie – renomovaný odborník v oblasti pedagogických vied – sa začiatkom roka dožila 80 rokov a zavŕšila 50 rokov vedeckej pedagogickej činnosti.

Vedecká činnosť profesorky Skalkovej sa týka nielen didaktiky, s ktorou je jej meno najčastejšie spájané, ale tiež aj všeobecnej a komparatívnej pedagogiky, metodológie a metód vedeckého skúmania v pedagogike a čiastočne aj teórie výchovy.

Publikácia je zborníkom autorkiných vedeckých štúdií, starších i pôvodne nových, zahŕňajúcich obdobie posledných desať rokov. Zmyslom publikácie však rozhodne nie je retrospektívny či súhrnný pohľad autorky na danú problematiku, aj keď vo všetkých štúdiách výrazne uplatňuje historicko-vývinové a kauzálno-deterministické aspekty. Niektoré štúdie v niekoľkých statiach už boli prezentované aj v iných súvislostiach na stránkach odborných pedagogických časopisov *Pedagogika a Pedagogická orientace*.

Publikácia je obsahovo štruktúrovaná do dvoch relatívne samostatných častí. Prvá časť obsahuje šesť štúdií, ktoré v syntéze odrážajú *teoretické a metodologické problémy dnešnej pedagogiky*.

V prvej štúdií *Pedagogika na prahu tretieho tisíciletia* sa autorka zamýšľa nad dôsledkami koncepcií učiacich sa spoločností a celoživotným vzdelávaním v podmienkach súčasných globalizačných tendencií. V týchto dôsledkoch naznačuje zmenu pohľadu na paradigmu pedagogickej vedy a metodologicky objasňuje, čo je a čo nie „moderná pedagogika“.

Druhá štúdia *Vedecký jazyk v pedagogice* pojednáva o význame vytvárania vedeckého jazyka pedagogickej vedy, ktorý je chápaný ako významný metodologický problém.

Tretia štúdia *Postmoderní myšlení a pedagogika* čitateľovi približuje stretnutie pedagogiky so súčasným postmoderným filozofickým myslením (Lyotard, Foucault, Derrida, Habermas ...) západnej civilizácie. V kritike postmodernity sa vynárajú výzvy na praktické dôsledky zmeny pedagogiky.

Vo štvrtej štúdií *Rozvíjet kulturu pedagogického myšlení* sa autorka zamýšľa nad úlohou pedagogickej teórie vo vzťahu k zmene súčasného pedagogického myslenia učiteľov a budúcich učiteľov. Pre pedagogickú teóriu nastoluje otázku „kultivácie“ pedagogického myslenia učiteľov ako problém, riešenie ktorého umožňuje meniť súčasnú školu orientovanú na učivo a učiteľa na školu, ktorá bude orientovaná na učenie sa a žiaka.

Piata štúdia *Obnovený zájem o rozvíjenie didaktického myšlení* v istom ohľade akoby nadväzovala na predchádzajúcu. Autorka vyslovuje potrebu nastoliť otázku didaktiky a didaktického myslenia učiteľa ako praktické východisko nausku-

točenie zmeny súčasnej školy.

Na to, že pedagogika nemôže zostať uzatvorenou vedeckou disciplínou, ale musí odražať sociálny kontext vedeckého poznania a reagovať na problémy a závažné otázky súčasnosti, upozorňuje autorka v šiestej štúdií – *Dialog pedagogiky se společností*. Poukazuje na nutnosť porozumieť novým spôsobom produkcie vedeckého poznania, ktoré na rozdiel od homogénnych, akademických foriem nadobúda v súčasnosti formu heterogénnu, transdisciplinárnu. A to nielen vzhľadom na výskumné zdroje, ale aj na spôsoby vzniku. Vedecké poznanie sa získava, vzniká s ohľadom na riešenie budúcich problémov a na budúcu pedagogickú aplikáciu a inováciu.

Druhá časť zborníka *K aktuálním problémům vnitřní přestavby naší školy* obsahuje sedem štúdií. Štúdie sa vzťahujú na aktuálne problémy súčasnej českej školy.

V siedmej štúdií *Vzdělanost a obsah vzdělávání – prioritní vědní témata* autorka predstavuje pohľad na rozvoj (úroveň) vzdelanosti a obsahu vzdelávania ako dva problémové komplexy, ktoré v súčasnosti už nemôžu byť doménou iba pedagogických disciplín. Poukazuje na zložitost' a na multidisciplinárny charakter rozvoja vzdelanosti a obsahu vzdelávania. Inšpirujúco sa javia súčasné trendy v koncepcii tvorby „nových“ vzdelávacích obsahov. Zovšeobecňujúci zmysel týchto trendov možno vidieť v perspektívnej tendencii, ktorá smeruje k humanizácii vzdelávacích obsahov, nie však v abstraktnej podobe, ale v zmysle meniacej sa životnej situácie našich detí a mládeže a ich života a práce v budúcom tisícročí.

Na pozadí problémov súčasnej globalizácie sa nesie rozprava v ôsmej štúdií *Výchova a vzdělávání v kontextu soudobých globalizačních tendencí*. Autorka predikuje tendencie zmien chápania a interpretácie obsahu výchovy a vzdelávania. Globalizáciu vykresľuje ako veľmi zložitý a rozporuplný proces, ktorý má nielen ekonomický, ale aj technologicko-komunikatívny, ekologický, sociologický, organizačno-pracovný, kultúrny a etický rozmer.

Otázka „novej maturity“ je predmetom deviatej štúdie *Maturita – dlouhodobý problém a aktuální výzva*. Čitateľovi ponúka konštruktívnu kritiku „novej“ maturitnej skúšky. Interpretuje ju ako koncepčne neujasnenú, nepostihujúcu podstatné problémy, ktoré sa v súčasnosti nastoľujú v súvislosti s požiadavkami doby. Hovorí o potrebe považovať „novú“ koncepciu, obsah i formu maturitnej skúšky za problém otvorený, o ktorom je žiaduce ďalej diskutovať.

Problémom *osemročných gymnázií* v historických a teoretických súvislostiach sa autorka zaoberá v desiatej štúdií. Súčasnú diskusiu o zmysle osemročných gymnázií charak-





J. Berky: Večer pred domami. Kresba tušom, 1994

terizuje ako emotívnu, vychádzajúcu z pocitového úsilia pedagógov budovať „elitnú“ školu a uspokojovať sa prácou s vybranými žiakmi. Na pozadí požiadavky novohumanistického vzdelávacieho obsahu zo začiatku 19. storočia charakterizuje zmeny sociálnej funkcie gymnázia i snahy o reformu nižšieho sekundárneho vzdelávania až po súčasnosť. Usudzuje, že každá škola má mať šancu rozvíjať úsilie, aby aspoň v niektorej oblasti činnosti dosahovali jej žiaci vysokú úroveň a aby bola dobrou školou. Otázku reformy gymnázií, vzhľadom na mnohostranné súvislosti, považuje za dlhodobú, zložitú a rozporuplnú záležitosť, ktorú bez systematického výskumu a diskusií o výsledkoch výskumu nemožno uspokojivo zodpovedať.

V jedenástej štúdií **Diferenciácie a socializácie vyučovania** sa nastoľuje požiadavka zvyšovania kvality činnosti všetkých stupňov a druhov škôl, predovšetkým však nižšieho stupňa sekundárnej školy. Rozprava sa sústreďuje na problematiku diferenciácie vzdelávania v procese vyučovania, na tzv. vnútornú

diferenciáciu, a poukazuje sa, v čom je dnes táto problematika nová a prečo je aktuálnou výzvou pre pedagogickú teóriu i prax.

V dvanástej štúdií **Využívání médií jako didaktických prostředků v procese školního vzdělávání** zameriava autorka pozornosť na problematiku využitia televízie, počítačov a internetu ako didaktických prostriedkov podporujúcich procesy učenia sa žiakov na vyučovaní. Problematika je predkladaná v dvoch rovinách, a to:

1. ako zasahujú do vyučovania dôsledky, že deti a mládež žijú dnes život s počítačmi aj mimo vyučovania;
2. čo sa očakáva od médií z hľadiska učenia sa žiakov a ich cieľavedomého začleňovania do vyučovania vo funkcii didaktických prostriedkov.

V poslednej, trinástej štúdií **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – a co dále?** autorka charakterizuje podstatné východiskové idey pracovnej verzie materiálu, ktorý vydal Výskumný ústav pedagogický v Prahe pre potreby pilotných škôl. Kriticky poukazuje na otvorené problémy, ktoré sú spojené so spôsobom, akým sa realizuje rámcový vzdelávací program na 56 českých pilotných školách.

Texty vedeckých štúdií profesorky Skalkovej majú vynikajúcu štruktúru a funkčnú výstavbu. Kladom je jazyk rozpravy – výklad autorky. Je odborný – vedecký, náročný, pritom však dobre zrozumiteľný a čitateľný. Koncipovaný je prevažne problémovo, kladie množstvo otázok, ktoré čitateľ a doslova provokujú k hlbavému premýšľaniu i k tvorbe ďalších otázok. Jednotlivé štúdie sú doslova nabité množstvom téz, úsudkov i generalizácií. Každá je doplnená bohatou bibliografiou. Nie je preto ťažké vniknúť do spôsobu i dielne autorinho vedeckého myslenia.

Zborník štúdií rozhodne stojí za pozornosť odbornej pedagogickej verejnosti. Publikáciu môžem vrelo odporučiť všetkým, ktorí majú ambície „pomáhať“ pedagogike – vedeckej disciplíne uvažovať o sebe samej i o tom, ako sa formulujú a riešia aktuálne problémy výchovy a vzdelávania dnešnej doby. Štúdie rozhodne nepodávajú hotové – a už vôbec nie konečné riešenia jednotlivých otázok. Naopak, ponúkajú koncepčné riešenia – ukazujú, že i pedagogika ako vedecká disciplína predstavuje výskumnú, poznávaciu a potrebuje hľadajúcu i konštruktívnu aktivitu.

## PRE UČITEĽOV ANGLICKÉHO JAZYKA

**ZUZANA STRAKOVÁ : VEDIEME ŽIAKOV K SAMOSTATNOSTI . ROZVÍJANIE AUTONÓMNEHO UČENIA VO VYUČOVANÍ ANGLICKÉHO JAZYKA. PREŠOV : MPC PREŠOV, 2003. 102 S. ISBN 80-8045-321-7.**

Ivana Cimermanová, FSV PU v Prešove

Jozef Hvorecký v článku *Magistrom cez internet* v Domine Fórum (2003) konštatuje neschopnosť slovenských vysokoškolákov vyhľadávať, využívať a konfrontovať informačné zdroje. Je nutné zamyslieť sa nad otázkou, kde nastáva chyba – je to žiak, učiteľ, metóda, forma, vyučovacie prostredie, či pomôcky...?

Najprv by sme mali definovať cieľ vzdelávania. Čo je cieľom vyučovacieho procesu?

Štefanovič (Đurič, Štefanovič a kol., 1977, s. 333) tvrdí, že

**učenie sa** v užšom slova zmysle je zámerné, cieľavedomé a systematické nadobúdanie vedomostí, zručností a návykov ako aj foriem správania a osobných vlastností, a to spravidla pod vedením učiteľa v organizovaných podmienkach. Učenie sa znamená teda istý druh činnosti, aktivity samotného žiaka. Podľa Linharta (1986) je učenie formou činnosti, pri ktorej jedinec mení svoje správanie a svoje vlastnosti pod vplyvom vonkajších podmienok a v závislosti od výsledkov svojho konania.

Učenie je základný formatívny a autoregulačný proces, v ktorom sa formuje celá osobnosť človeka. A preto je pri tvorbe akéhokoľvek učebného materiálu potrebné brať na zreteľ význam a dopad tohto procesu. Existuje niekoľko druhov učenia a ich klasifikácií. Maršalová (Ďurič, Štefanovič a kol., 1977) rozlišuje 5 základných druhov učenia - učenie podmienením, perceptuálno-motorické učenie, verbálne učenie, pojmové učenie a problémové učenie.

Petlák (1997, s. 40) ešte v roku 1977 píše: „Súčasná pedagogika i didaktika pripisujú mimoriadny význam práve rozvoju schopností. Ideálom už nie je žiak ako „živá encyklopédia“, ale schopný a tvorivý človek, ktorý vedomosti, ktoré získal alebo získava vie tvorivo využívať, kombinovať a dopĺňať. Aktuálnym problémom však ostáva otázka K čomu i dnes inklinuje výchovno-vzdelávacia prax v našich školách? Zdá sa, že encyklopedické poňatie vzdelania a vzdelávania ešte dosť prevažuje nad takým vyučovaním, ktoré kladie dôraz na kreativitu žiakov.“ Na tomto mieste musíme smutne konštatovať, že aj po siedmich rokoch sú tieto slová pravdivé a platné.

Práve publikácia *VEDIEME ŽIAKOV K SAMOSTATNOSTI – Rozvíjanie autonómneho učenia vo vyučovaní anglického jazyka*, ktorá je rozdelená do štyroch základných častí, sa venuje problematike autonómneho učenia. V samostatných kapitolách autorka Zuzana Straková nazerá na túto problematiku z perspektívy žiaka a perspektívy učiteľa a záver je venovaný rozvíjaniu autonómie v školskej praxi.

V prvej kapitole preukázala autorka široké znalosti v oblasti všeobecnej didaktiky, ktoré v ďalších častiach aplikovala na vyučovanie cudzích jazykov, resp. anglického jazyka.

Druhá kapitola *Perspektívy žiaka* popisuje učebné štýly a osobnostné charakteristiky a ich vplyv na rozvoj autonómie. V tejto časti nachádzame aj konkrétne ukážky testov/dotazníkov, ktoré sú zamerané na odhaľovanie učebných štýlov, čo je potrebná informácia pre každého učiteľa. Rovnako tu nachádzame popis priamych a nepriamych učebných stratégií, ako aj príklady nácviaku týchto stratégií vo vyučovaní anglického jazyka.

Kapitola *Perspektíva učiteľa* sa venuje úlohe učiteľa a kladie dôraz na individuálnu koncepciu vyučovania. V tejto kapitole autorka zdôrazňuje nutnosť, aby si učiteľ uvedomil svoju úlohu v tomto procese. „Ak má učiteľ uspieť v tomto procese, je dôležité, aby si uvedomil, že žiakovi musí dôverovať, že dokáže vykonať určité veci samostatne a ponúknuť mu pomoc v situáciách, v ktorých sa vyskytol po prvýkrát. Ak učiteľ žiakovi dôveruje, jeho dôvera sa preniesie aj na študenta a aj on si začne veriť, že to dokáže sám alebo spolu so svojimi spolužiakmi, bez učiteľovej pomoci. Autonómia totiž neznamená, že človek existuje a funguje úplne sám, v izolácii; autonómne učenie je založené na aktívnom jedincovi v rámci určitej spoločnosti, s ktorou dokáže komunikovať, vyjadriť svoj názor, predniesť svoje požiadavky, aktívne počúvať zúčastnených a pod. Tieto spôsobilosti žiak nadobudne postupne, s väčšou či menšou

podporou učiteľa. Učiteľ však musí nevyhnutne prejsť z úlohy kontrolóra do úlohy facilitátora, konzultanta alebo zdroja vedomostí, aby žiakovi umožnil rozhodnúť sa, čo ako urobí a prečo to urobí, aby sa naučil samostatne vyhľadávať informácie a zorientovať sa v danom probléme.“ Samostatnú časť venuje autorka vyučovacím stratégiám.

Posledná kapitola *Rozvíjanie autonómie v školskej praxi* definuje pojmy ako jazykové portfólio (ktoré pozostáva z troch častí jazykový pas, jazykový životopis a jazykový album), a samovzdelávacie centrum. Na možnosti práce v samovzdelávacom centre autorka nazerá znova z pohľadu rozvoja priamych a nepriamych učebných stratégií.

Osobitne musíme vyzdvihnúť bohatý obrazový materiál, ktorý pomáha lepšie pochopiť prezentovaný materiál; materiál sa tak stáva názornejším a prístupnejším.

Táto publikácia je prínosom nielen pre pedagogickú literatúru, ktorá sa venuje výučbe anglického jazyka, ale pre pedagogickú obec vo všeobecnosti. Ako sme už uviedli v úvode, je nutné zmeniť encyklopedické vzdelávanie na vzdelávanie, v ktorom bude centrom žiak, jeho skutočné potreby, kde mu dáme možnosť tvoriť, realizovať sa, kde mu dáme možnosť myslieť a nielen memorovať. V súčasnej dobe, kedy sa zavádzajú do vyučovacieho procesu prvky e-learningu a overuje sa účinnosť dištančného vzdelávania, je ešte viac potrebné, aby si edukant uvedomoval zodpovednosť za to, čo sa naučí. Je však nutné uvedomiť si, že (ako to autorka uvádza) „...autonómne učenie neznamená, že žiak sa jedného dňa dozvie, že odteraz je sám zodpovedný za svoje učenie. Úloha učiteľa a jeho prístup má mimoriadny význam a nie je možné ich pri definovaní autonómie vynechať“ (2003, s. 10-11).

Publikácia Zuzany Strakovej, PhD. „*VEDIEME ŽIAKOV K SAMOSTATNOSTI – Rozvíjanie autonómneho učenia vo vyučovaní anglického jazyka*“ uvádza niektoré možnosti, ako dospieť k samostatnému mysliacemu študentovi a ten by mal byť cieľom nás pedagógov od prvých rokov jeho života.



J. Berky: Moja epifóna. Kresba ceruzkou

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HORECKÝ, J.: *Magistrom cez internet*. Domino Fórum, 2003, č. 37, s. 10.  
 LINHART, J.: *Základy psychologického učenia*. Praha : SPN, 1986, 14-368-86.  
 ĎURIČ, ŠTEFANOVIČ a kol.: *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava : SPN, 1977, 67-027-77.



## CELOSLOVENSKÁ PREMIÉRA V PREŠOVE

Lubica Bekéniová, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

„Divadlo má tucty podôb a každá sa môže zapísať do duše,“ napísal Jiří Šotola. Prednedávnom sa mi hrubým písmom do duše zapisovalo divadlo a podľa reakcií publika usudzujem, že nielen mne, keďže z preplnenej sály malej scény Divadla Alexandra Duchnoviča odchádzalo očarené.

Predmetom očarenia boli Balady o dreve autora prof. Juraja Hatríka, hudobného skladateľa a pedagóga na Vysokej škole múzických umení v Bratislave, rodáka z Orkucian. Úňho skrsla vízia divadla, lepšie povedané hudobno-scénického projektu. Napísal pôvodný scenár, skomponoval hudbu a realizačný tím, ktorý bol ochotný uskutočniť jeho predstavu, našiel v Prešove.

Inšpirovali ho tri literárne diela. Ich jednotiacou materiálou bolo drevo a jeho premeny. Autorovým zámerom bolo vyklenúť dúhu ľudského života.

Slovenská ľudová rozprávka alebo jej uchopenie Máriou Ďuríčkovou – Janko Polienko, Rottschieldove husle od Antona Pavloviča Čechova, A tak zomrela Riabuchinska od Raya Bradburyho: tri predlohy a jeden ústredný motív – drevo, ktoré evokovalo v predstave tvorcu korene života.

V Jankovi Polienkovi ide o oživenie neživej matérie a jej premenu do živej bytosti, menej známe sú ďalšie predlohy. V Čechovovej poviedke sa drevo zjavuje v podobe huslí – zdroja krásy, ale aj truhly, keďže hlavný hrdina Jakov je truhlár. Fascinovaný divák sa tu stáva svedkom toho, že jedna substancia – drevo – sa môže premeniť na život aj na smrť. Opakovaný hlavný motív – „zo života má Jakov škodu a zo smrti osov...“ – sa pre vnímateľa stáva predmetom úvah o relativite hodnôt v živote.

Tretí literárny prameň je obrazom manipulácie. Posadnutý, chorý človek – eskamotér Fabián si podriaďuje Riabuchinsku. Keď mu však ujde, vytvára si náhradu, drevenú bábku.

Sugestívnu mágiu obrazu dotvára priam mystická hudba. Scéna dýcha tajomnom, videné a počuté vtáhuje diváka do deja na javisku, dočasom dejisku zázrakov.

Opantaná kúzlom Thálie opúšťa divadelné priestory, ale dojmy neopúšťa jej priestory mojej mysle. Pulzujú, rezonujú, v živých farbách sa znovuobjavujú pred vnútorným zrakom. Píšem o tom aj preto, lebo si myslím, že to, čo sa ťažko predieralo k životu v nadšení, ale i pochybnostiach, v tvorivom zápale, ale i chvíľkovom zúfaní tvorcov, by nemalo padnúť do nenávratna času, do zabudnutia.

Divadelné predstavenie Balady o dreve je výnimočným plodom tímovej spolupráce odborníkov.

Réžia: Mária Kuderjavá

Režijná spolupráca: Adela Mitrová a Miron Pukan

Scenáristka: Alžbeta Verešpejová

Hudobné naštudovania a réžia: Tatiana Pimíková

Scéna a kostýmy Anna Cuperová

Učinkujúci: žiaci LDO ZUŠ M. Moyzesa a študenti KHU FHPV PU

Iniciátorom a autorom projektu je prof. Juraj Hatrík.

Divadelné predstavenie sa uskutočnila v rámci medzinárodného seminára pre pedagógov hudobnej výchovy a hudobnej náuky „Prešovské hudobno-pedagogické fórum“, usporiadateľmi ktorého boli Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, Asociácia učiteľov hudby Slovenska Bratislava, Prešovská univerzita v Prešove FHPV - Katedra hudby v spolupráci s Hudobným fondom Bratislava a Divadlom Alexandra Duchnoviča v Prešove.

Téma seminára „Stratégia a štruktúra pedagogického výkonu“ poskytla priestor na prezentáciu najnovších výsledkov hudobno-pedagogických koncepcií, programov a projektov, ktoré reagujú na potreby školskej hudobno-výchovnej praxe. Cieľom podujatia, ako to v úvode deklarovala organizátorka seminára, doc. Mgr. art. Irena Medňanská, PhD., bolo v istej periodicite v Prešove vytvoriť prezentačno-konfrontačný priestor na všetko nové a objavné, experimentálne i overené, obsahujúce vysoký stupeň zážitkovosti a nadviazať na úspešne realizované hudobno-scénické projekty z dielne prof. Juraja Hatríka, v hudobnom naštudovaní Mgr. Tatiány Pimíkovovej, PhD. Mimoriadne úspešné boli „Bájky o Levovi“, „Statočný cínový vojačik“ (všetky boli realizované vďaka spolupráci s LDO ZUŠ M. Moyzesa pod vedením PaedDr. M. Kuderjavovej).

Program seminára bol mimoriadne bohatý a kvalitný. Vstupné referáty na tému Filozofické, psychologické, etické a sociologické východiská k problematike pedagogického výkonu zazneli z úst doc. Medňanskej, CSc., doc. Petra Krbaťu, CSc., PaedDr. Zuzany Slávikovej, PhD.

Zo zahraničných účastníkov veľký ohlas vyvolal Mgr. Jacek Ctibor z Univerzity v Rzeszove v Poľsku, ktorý prezentoval metódu aktívneho sprostredkovania hudby – rytmiku E. Dalcroza. Nadšeným potleskom účastníci odmenili aj PhDr. Miroslavu Blažekovú z PdF UKF v Nitre, reprezentujúcu Slovenskú Orffovu spoločnosť a jej vedenie workshopu pod názvom Hudba nášho tela (... od hovoreného slova k improvizácii).

Všetkých prítomných rozospieval prof. Belo Felix z PdF UMB v Banskej Bystrici, čím opätovne potvrdil svoje odbornometodické kvality v tvorivej dielni „Prečo deti neposlúchajú dobré rady svojich rodičov a učiteľov“.

Zaujali aj ďalší, ale nie je v možnostiach jednej správy podať svedectvo o každom okamihu trojdňového podujatia, preto na záver uvediem len pár autentických výpovedí učiteľov po aktívnej participácii v tvorivej dielni M. Blažekovej: Oprášili sme si detstvo... tak nás pohltila hra, že sme zabudli, na čo sme tu prišli... Zabudli sme, že sme učiteľia... bol to zážitok! Bol to naozaj zážitok, vďaka zaň.



## ASOCIÁCIA RIADITEĽOV ŠKÔL V PRÍRODE

Pavel Galo - Pavel Michal, Asociácie riaditeľov škôl v prírode

Asociácia riaditeľov škôl v prírode vznikla v roku 2003 zaevidovaním na Ministerstve vnútra Slovenskej republiky. Hlavným cieľom asociácie je zastrešenie všetkých škôl v prírode na Slovensku, ktoré sú zaradené do siete škôl v prírode MŠ Slovenskej republiky. Asociácia pôsobí ako metodicko-poradný orgán pre školy v prírode a pomáha pri riešení problémov jednotlivých škôl. Členmi asociácie sú všetci riaditelia škôl v prírode, ktorí sa pravidelne stretávajú na operatívnych poradách v jednotlivých školách v prírode v rámci Slovenska. Školy v prírode sa riadia vyhláškou o školách v prírode 295/1994 zriaďovacou listinou. Zriaďovateľmi sú jednotlivé samosprávne kraje.

Význam škôl v prírode je opodstatnený hlavne v doplnkovom výchovno-vzdelávacom procese, čo je už prežitkom, ale ich evidentný význam je v odbúravaní stereotypu a stresu z jednotvárnosti školského a rodinného prostredia, slúžia na priebeh športových, branných a environmentálnych foriem vzdelávacieho procesu.

Školy v prírode sú výchovno-vzdelávacou inštitúciou vhodnou na priebeh alternatívnych foriem vyučovania.

Dôležité je, aby riaditelia a pedagogickí zamestnanci jednotlivých škôl posielali žiakov na verejné (štátne) školy v prírode, kde sú zabezpečené podmienky na výchovno-vzdelávací proces. Rovnako dôležité je, aby si tiež uvedomili, že **označenie ŠKOLA V PRÍRODE je nezameniteľné** a takto môže byť označené len zariadenie, ktoré je v sieti škôl v prírode pri MŠ SR.

Asociácia riaditeľov škôl v prírode vyzýva všetkých riaditeľov, pedagogických zamestnancov, ale aj majiteľov cestovných kancelárií na dodržiavanie vyhlášky 295/1994, aby obsadzovali verejné školské zariadenia – školy v prírode, ktorých je na Slovensku 36.

### Kontakty:

PaedDr. P. Galo - tel., fax: 037/7881 032; 0904 341 667

Mgr. P. Michal - tel., fax: 045/6994 123; 0905 258 847

## PREDSTAVUJEME

### JÁN BERKY

Jozef Sabol, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

„Detstvo bolo pekné. Žili sme chudobne, ale slobodne, nebolo prenasledovanie“, spomína Ján Berky na detviansku rómsku osadu Studenec, kde sa v roku 1951 narodil (28. mája) a vyrastal. Časť svojho detstva prežíval v českom pohraničí, kam jeho rodičia odišli za prácou. Od roku 1962 však natrvalo žije v Detve. Tu sa vyučil za zvärača. Po dvadsiatich siedmich rokoch práce v tomto náročnom odbore ochorel a musel svoje miesto opustiť. A práve v čase svojej choroby začal maľovať.

Ján Berky nemaľuje príliš často. Hovorí, že k tvorbe potrebuje dobrú náladu a tú, bohužiaľ, v poslednom čase stráca. Príčinou sú obavy a pocit ohrozenia zo strany prívržencov hnutia skinheads.

Ján Berky pôsobí dojmom čestného, pracovitého, avšak tvrdohlavého muža. Jeho reč je úsečná, lakonická, nemá vo zvyku nikomu lichotiť. Túto jeho charakteristiku čiastočne dokresľujú i jeho slová o navštevovaní kresliarskeho kurzu: „Chodil som síce určitý čas do krúžku, ale len dočasne... Neznášam, keď mi niekto niečo diktuje, ale mám rád, keď mi niekto niečo poradí.“

Námety na svoju tvorbu čerpá Ján Berky predovšetkým z rómskeho života. Zamýšľa sa nad tým, ako historické osudy Rómov ovplyvňujú ich súčasné myslenie a situáciu. V jeho obrazoch nachádzame chudobných, jednoduchých Rómov, zviazaných nielen silnými pokrvnými putami, ale tiež lipnúcich na základných ľudských hodnotách, ako je láska v najrozmanitejších podobách, samozrejme pomoc v núdzi, túžba po harmónii a mieri. Vo svojich prácach sa opakovane vracia k tematike života a smrti, vojny a utrpenia, pôvodu Rómov a zmyslu ich existencie.

Na otázku, ktorú výtvarnú techniku uprednostňuje, Ján Berky odpovedá: „Rád kreslím tušom aj ceruzkou, lebo je to lacné a páči sa mi to – sú tam tie kontrasty čierna a biela.“

Ján Berky sa so svojimi prácami zúčastnil na niekoľkých výstavách. Roma ič the adad'ives (Rómovia včera a dnes) na prvom ročníku ROMFESTU, ale tiež expozície E luma romane jakhenca (Svet očami Rómov), usporiadanej múzeom rómskej kultúry v Bme



J. Berky: Bez názvu

na jar v roku 1997.

Ďalším úspechom tohto skromného výtvarníka je i skutočnosť, že jeho kresba čiernym tušom s názvom Apokalypsa bol vybraná ako ilustrácia na prebal knihy Ma bisteren (Nezabudnite), ktorá hovorí o histórii protektorátneho cigánskeho tábora v Hodoníne pri Kunštáte a ktorú

Múzeum rómskej kultúry v Bme vydalo pri príležitosti slávnostného odhalenia pamätníka na miestach hromadného hrobu tu väznených Rómov.

**Vážené kolegyně, vážení kolegovia,**

*V nadväznosti na príspevok E. Klátikovej z Prírodovedeckej fakulty UK v Bratislave PR 4/2004, s. 1) prosíme Vás o odpovede na nasledujúce otázky (anketa je anonymná). Získané odpovede spracujeme a výsledky poskytneme MŠ SR.*

Typ Vašej školy, škol. zariadenia: .....

Dĺžka Vašej pedagogickej praxe: .....

Vaša pracovná pozícia (funkcia): .....

**1. Myslíte si, že náboženstvo alebo etická výchova v ich súčasnej podobe sú schopné zabezpečiť výchovu budúceho platného člena globálnej spoločnosti, schopného sebareflexie, pripraveného pochopiť a prijať odlišný pohľad na svet a viesť otvorený dialóg s príslušníkmi iných spoločností bez zbytočnej konfrontácie či polarizácie?**

Ak ste zástancom prvého alebo druhého spomínaného predmetu, stručne uveďte:

a) Ktoré stránky v obsahovej náplni či metodických postupoch vami preferovaného predmetu by ste v tomto smere vyzdvihli ako prínosné? .....

b) Čo by sa v tomto predmete z pohľadu globálnej výchovy ešte malo vylepšiť? .....

c) O ktoré zložky by sa mal obohatiť druhý, vami nepreferovaný predmet (t. j. ak ste zástancom etickej výchovy, vyjadrite sa o predmete náboženstvo a opačne), aby sa stal vhodnou analógiou „vášho“ predmetu? .....

**Ak o predmete nemáte presné informácie, na tento bod neodpovedajte.**

**2. V akej súvislosti ste sa stretli s pojmom multikultúrna výchova a aké poznatky o nej či praktické skúsenosti s ňou máte?**

**3. Myslíte si, že by sa multikultúrna výchova mala zaviesť do škôl ako samostatný povinný predmet, alebo by „stačilo“, keby sa ostatné povinné predmety (história, geografia, materinský jazyk, cudzie jazyky, hudobná, výtvarná, estetická výchova a pod.) zasadili do multikultúrneho rámca?** .....

**4. Nazdávate sa, že by sa multikultúrna výchova mala stať samostatným povinným, resp. voliteľným predmetom popri náboženskej/etickej výchove, alebo by ich mala nahradiť? Zdôvodnite stručne svoj názor.**

**5. Ktoré z nasledujúcich inštitúcií a v akej miere by sa mali podieľať na praktickom uvádzaní multikultúrnej perspektívy do života (označte podľa poradia dôležitosti: 5 - v najvyššej miere, 1 - v najnižšej miere):**

a) rodina ..... b) predškolské zariadenia ..... c) základné, stredné, vysoké školy (podčiarknite) .....  
d) mimoškolské zariadenia ..... e) iné inštitúcie (uveďte): .....

Svoj výber stručne zdôvodnite: .....

**6. Aké praktické kroky ste ako pedagóg, rodič, spoluobčan podnikli/ ste ochotný podniknúť, aby ste sa stali platným členom globálnej spoločnosti? Ako vám v tomto smere môžu pomôcť najbližší, širšie okolie, vládne či mimovládne inštitúcie?**

Ďakujeme Vám za spoluprácu.

Výplnené anketové hárky nám pošlite do obratom, resp. do 29. októbra 2004 na adresu:  
Metodicko-pedagogické centrum, redakcia PR, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica

Redakcia.

**ANKETA 2** (k problematike vyučovania Ev na 1. stupni ZŠ)

Vážené kolegyně, vážení kolegovia,  
V nadväznosti na príspevok J. Gála (PR 4/2004, s. 3) prosíme Vás o odpovede na nasledujúce otázky. Získané odpovede spracujeme a výsledky poskytneme MŠ SR.

Typ Vašej školy, škol. zariadenia: .....

Dĺžka Vašej pedagogickej praxe: ..... Vaša pracovná pozícia (funkcia): .....

1. Ako vnímate zaradenie náboženskej výchovy na 1. stupeň ZŠ? (odpovedajú učitelia EV)

a) kladne

b) záporne

c) neviem

2. Ako vnímate zaradenie EV na 1. stupeň ZŠ? (odpovedajú učitelia náboženskej výchovy)

a) kladne

b) záporne

c) neviem

3. Považujete prípadnú výmenu skúseností medzi učiteľmi EV a NV za:

a) veľmi potrebnú

b) menej potrebnú

c) nepotrebnú

d) neviem

4. Myslíte si, že v záujme zlepšenia vzťahu medzi učiteľom a žiakom by sa mal v prvom rade zmeniť:

a) učiteľ

b) žiak

c) učiteľ a žiak v rovnakej miere

d) neviem

5. V čom konkrétne (vymenujte) prispieva EV k zdokonaľovaniu učiteľa na škole?

.....

.....

Ďakujeme Vám za odpovede na naše otázky.

Vyplnené anketové hárky nám pošlite do obratom, resp. do 29. októbra 2004 na adresu:  
Metodicko-pedagogické centrum, redakcia PR, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica

