

OBSAH

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

- Marta Gluchmanová: ... 1
Agresivita a násilie školskej mládeže na Slovensku v kontexte učiteľskej etiky
- Katarína Kropáčová: ... 7
Najčastejšie problémy v triedach
- Katarína Luptáková: ... 9
Kto sa podieľa na sebapoňatí školskej úspešnosti rómskych žiakov?
- Miroslav Štefunko: ... 12
Poruchy správania vo výchovno-vzdelávacom procese z pohľadu školského inšpektora
- Danica Gondová: ... 15
Porovnanie diskurzu v úlohách určených na rozvoj a testovanie zručnosti rozprávať v anglickom jazyku
- Anna Horňáková: ... 19
Efektívna, multikultúrna komunikácia
- Aleš Chupáč: ... 20
K metodám kreatívneho vyučovania v chemii na základní škole
- Lubica Töröková: ... 24
Postrehy z vyučovania matematiky na SŠ v Pittsburghu (USA)
- Jaromír Novák: ... 27
Hlavné závery z analýzy úloh a postavenia všeobecného ekonomického vzdelávania v SR

RECENZIE A INFORMÁCIE

- Ivan Zelenka: ... 32
"Language-wise" alebo "culture-wise"
- k poslaniu literárneho textu na hodinách cudzieho jazyka

PREDSTAVUJEME

- Dušan Nágel

- Jozef Bily: Aforizmy

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.
Redakcia sa nemusí vždy stotožňovať s názormi autora.
Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

Časopis pre školy a školské zariadenia

4/2007

Dvojmesačník
Ročník 16

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum
Banská Bystrica

Participujúci:

MPC Bratislavského kraja v Bratislave,
MPC Prešov

VÝKONNÁ REDAKCIA

ŠÉFREDAKTOR:

Miroslav Valica - MPC B. Bystrica

VÝKONNÁ REDAKTORKA:

Viera Stankovičová - MPC B. Bystrica

TECHNICKÝ REDAKTOR:

Ivan Rafaj - MPC B. Bystrica

ČLENOVIA:

Jozef Lauko - ŠŠI B. Bystrica

Brigita Šimonová - PF UMB B. Bystrica

REDAKČNÁ RADA:

Luboslav Drga - MŠ SR Bratislava

Eva Klikáčová - MPC Bratislavského kraja

Ivan Pavlov - MPC Prešov

Ivan Stankovský - ŠIOV Bratislava

Ivan Turek - MtF STU Bratislava

ZAHRANIČNÍ KOREŠPONDENTI:

Milan Pol - Česká republika

Jan Telus - Poľsko

Kristóf Lajosné - Maďarsko

ADRESA REDAKCIE:

Metodicko-pedagogické centrum,

975 46 Banská Bystrica, Horná 97

Tel.: 048/4722 905 Fax: 048/4722 933

e-mail: rozhlady@mpcbb.sk

www.rozhlady.pedagog.sk

Tlač: PRINT Štefan Svetlík,

Slovenská Lupča.

Vyšlo v októbri 2007.

Nevychádza počas letných prázdnin.

Reg. číslo: MK SR 909/93.

ISSN 1335-0404.

Časopis vychádza s finančnou podporou
Ministerstva školstva SR.

AGRESIVITA A NÁSILIE ŠKOLSKEJ MLÁDEŽE NA SLOVENSKU V KONTEXTE UČITEĽSKEJ ETIKY

Marta Gluchmanová, Fakulta výrobných technológií, Technická univerzita Prešov

Anotácia: *V súčasnosti konštatujeme nárast agresívneho správania a násilných prejavov žiakov či študentov v školskom aj mimoškolskom prostredí. Často sa to považuje za jeden z prejavov morálnej krízy rodiny a spoločnosti. Sociokultúrne zmeny v spoločnosti prinášajú aj negatívne javy, čo sa prejavuje tiež v zmyslení a konaní detí a mládeže. Morálne problémy učiteľskej profesie sú odrazom problémov spoločnosti vôbec. Úlohou učiteľov je minimalizácia negatívneho správania a konania žiakov, resp. študentov, zvlášť takého, ktoré má často škodlivý, ba až tragický dopad na zdravie a životy všetkých, ktorí sa zúčastňujú výchovno-vzdelávacieho procesu.*

KLúčové slová: učiteľská etika, agresivita, násilie, morálna zodpovednosť, etické konflikty, globalizácia

Na prelome septembra a októbra 2006 sme boli svedkami série školských masakrov, ktoré zasiahli USA a Kanadu. Tragédie na školách rozprúdili v Spojených štátoch diskusiu o agresivite, násilí a bezpečnosti škôl. Z elektronických médií a dennej tlače sa dozvedáme o podobných incidentoch a problémoch v ďalších západných krajinách - Veľkej Británii, Nemecku, Nórsku, Francúzsku atď. Problém agresivity a násilia sa začína dotýkať aj Slovenska, hoci zatiaľ nie v takej rozsiahlej miere, ako v spomínaných krajinách. Rovnako sa dozvedáme o rozličných podobách agresie a násilia i na našich školách. Veľmi často sa v takejto súvislosti zvykne hovoriť o kríze morálky, morálnych hodnôt, netolerantnosti, vzrastajúcom trende agresivity a násilia, vandalizme a podobne, a to nielen v prípade školstva, ale spoločnosti ako celku. Zdá sa, že nárast agresivity a násilia je jedným z prejavov globalizácie ľudského spoločenstva vôbec (vrátane kultúry a medzil'udských vzťahov). Kládne to pred ľudstvo, našu spoločnosť, ale aj školstvo a učiteľský stav naliehavú potrebu nájsť primeranú odpoveď na tento problém stojaci pred nami na začiatku 21. storočia.

Vo svojom príspevku nechcem robiť ani analýzu všetkých existujúcich druhov agresivity a násilia, ani žiadnu novú typologizáciu prejavov agresivity a násilia detí a mládeže v školách na Slovensku, či prezentovať nové výsledky empirických výskumov týkajúcich sa výskytu rozličných prejavov agresivity a násilia v slovenských školách v súčasnosti, pretože takéto prístupy sú doménou sociológie, psychológie či pedagogiky, nie filozofie alebo etiky. V odbornej literatúre sa stretáme v niektorých prácach s výsledkami sociologickej, psychologickej či pedagogickej analýzy alebo výskumu tohto javu v slovenských pomeroch v súčasnosti (Džuka-Jenčová, 2005; s. 18-21; Ondrejko, 2000, s. 27-35; Rychnavská, 2003, s. 75-82). Vo svojom príspevku sa chcem zaoberať analýzou problému agresivity a násilia školskej mládeže z pohľadu filozofie a najmä etiky, čo absentuje v spomínaných sociologických, psychologických či pedagogických výskumoch, ako aj vplyv rodiny na výchovné pôsobenie učiteľa a dôležité faktory ovplyvňujúce úroveň spolupráce učiteľa s rodinou žiaka.

Chcem skúmať túto otázku z pohľadu učiteľa, a to najmä v kontexte učiteľskej etiky (filozoficky poňatej, teda profesijnej etiky učiteľa, ktorá je súčasťou aplikovanej etiky). Cieľom je analyzovať problém agresie a násilia a učiteľských postojov

k problematike antisociálneho správania na školách, kam určite možno zaradiť aj spomínané prejavy agresie a násilia žiakov či študentov (vrátane ich niektorých etických a morálnych aspektov).

Po roku 1989 sa v našej spoločnosti udiali mnohé zmeny vo viacerých oblastiach spoločenského života, vrátane školstva. So zmenami dochádza často k porušovaniu zákonov, disciplíny a školského poriadku. Je to cena za slobodu a demokraciu? Často sme svedkami toho, že darovanie slobody, ani dostatok peňazí nedokážu dať zmysel identite mnohých jedincov. Na prvý pohľad by sa zdalo, že agresívne sklony majú deti a mládež trpiace nedostatkom citovej výchovy, zlej situácie v rodinách - chudoba, nezamestnanosť, alkoholizmus rodičov a pod. Ale ako je možné, že narastá agresia aj u detí, ktoré nemajú existenčné problémy a žijú v dostatku? Mnohé generácie sa domnievali, že k šťastiu a spokojnosti človeka stačí materiálny blahobyť. No vidíme, že niekedy opak je pravdou, pretože agresivita a násilie v celej spoločnosti, zdá sa, stúpa. V mnohých smeroch je dnešná mládež vyspelejšia než jej predchádzajúce generácie, no zdá sa, že často ide iba o lepšiu fyzickú vyspelosť, keďže problémov s agresivitou a násilím, prípadne inými morálnymi problémami pribúda. Možno hovoriť o morálnej a duchovnej kríze spoločnosti, respektíve celého ľudstva? Kto je zodpovedný za tento stav? Spoločnosť, štátne inštitúcie, rodina, alebo hlavne u detí a mládeže v školskom veku, sú za to zodpovední pedagógovia? Každý asi svojim dielom prispieva k stavu, v akom sa nachádzame. No často sa jedni odvolávajú na druhých a vzniká začarovaný kruh, z ktorého niet úniku, jeho riešenie je v nedohľadne. Zdá sa, že neexistuje účinná legislatíva a kontrola majúca na zreteli celkové obmedzenie agresivity v správaní a konaní v rámci spoločnosti. No a narastanie agresívneho správania v spoločnosti sa odráža aj v náraste negatívnych javov v školských zariadeniach.

Vo svojom príspevku sa pokúsím poukázať na agresivitu či násilie u detí a mládeže v školách, a to z pohľadu pedagóga, resp. učiteľskej etiky. V tejto súvislosti si môžeme položiť otázku, či agresivita detí a mládeže existovala aj v minulosti. Určite áno, hoci v inej podobe, pretože časy sa menia a s tým aj spôsoby prejavov agresie či násilia. Aj vo svetovej literatúre nájdeme príklady opisov násilia, brutality a týrania na školách

v minulosti. Napríklad Charles Dickens vo svojich románoch David Copperfield a Mikuláš Nickleby vytvoril veľmi plasticky obraz pomerov v anglických školách v 19. storočí, kde v mnohých prípadoch vládla brutalita, ba až sadizmus v podobe bezdôvodného používania fyzických trestov zo strany učiteľov (Dickens, 1967, 1957).

O prejavoch agresivity a násilia v školskom prostredí pred rokom 1989 sme sa obyčajne ani nedozvedeli. Nepatrilo to k obrazu socialistickej školy a k obrazu formovania uvedomelej mladej generácie. No myslím si, tak ako aj mnohí pedagogickí pracovníci pôsobiaci v školstve už dlhší čas a majúci možnosť porovnávať správanie a disciplínu detí alebo dospievajúcej mládeže, že isté prejavy agresivity a násilia existovali, no nie v takej forme a intenzite ako sa vyskytujú dnes. Ak sa aj prípadne hovorilo o agresivite a násilí medzi deťmi a mládežou, šikanovaní a iných negatívnych javoch v spoločnosti, bolo to obyčajne mimo školských zariadení.

Učiteľ a násilie v škole

Agresivita a násilie v školách (v rozličných podobách) sa stávajú svetovým globálnym problémom. To, o čom sme v nedávnej minulosti iba čítali alebo počuli, dnes sa stáva súčasťou školských aj mimoškolských zariadení. K násilným prejavom v školách dochádza najmä v priestoroch, kde chýba pedagogický dozor. Sú to šatne, chodby, schodištia, WC, prezliekárne na vyučovacie hodiny telesnej výchovy, telocvične, jedálne a pod. No násilné prejavy možno vidieť aj v triedach, hlavne, ak tam ešte nie je vyučujúci, ba niekedy aj počas vyučovacích hodín.

Školy si mnohokrát nechcú pripustiť, že v ich priestoroch žiaci páchajú násilie. V základných školách sa stretávame s menšími prejavmi násilia na prvom stupni, ako napríklad strkanie, prezývky, bitkárstvo, ohováranie, kopanie, posmešky na adresu obeť, no s pribúdajúcimi rokmi narastá aj počet prípadov, hlavne na druhom stupni - bitkárske partie, krádeže a rôzne druhy slovnej či fyzickej agresie. Morálnou povinnosťou pedagóga je riešiť tieto prejavy už v ich zárodku, pretože ak ich prehliadame, nepovažujeme ich za dostatočne vážne na riešenie, môže sa stať, že prekročia hranicu, kedy sa bude dať agresivita či násilie v správaní týchto jednotlivcov zastaviť a môže to vyústiť do podobných tragédií ako v USA a Kanade, ktoré som spomínala v úvode svojho príspevku.

V čom vlastne spočíva nemorálnosť agresívnych a násilných prejavov? V prípade fyzického násilia ide napríklad o bezdôvodné spôsobovanie bolesti a utrpenia obeť násilia, čo ho môže robiť nešťastným a zarmúteným; ak agresor spôsobuje psychické násilie, obyčajne dochádza k ponižovaniu obeť, degradácii jej ľudskej dôstojnosti, trpí tým sebavedomie obeť, čoho dôsledkom môžu byť ďalšie poruchy v správaní, reči, stresové situácie a podobne. Peter Ondrejkovič konštatuje, že v súčasnej etape vývoja spoločnosti máme do činenia s jasnou globalizáciou násilia, ktoré v konečnom dôsledku znamená prienik do všetkých oblastí nášho života. K úsiliu redukovať násilie v spoločnosti môžu prispieť i praktické činnosti, akými sú výchova a vzdelávanie. Nemožno súhlasiť s výzvami, podľa ktorých sa musíme naučiť žiť s násilím, kri-

minalitou, drogami a inými sociálnopatologickými javmi. Z hľadiska jednotlivca sme svedkami negatívnych účinkov agresie, konanie môže negatívne ovplyvňovať nervovú sústavu, vyvolať napätie, strach, psychózu, následné ochorenia, napr. žalúdka (vredová choroba), srdca a pod. (Ondrejkovič, 2000, s. 34).

Koukolík a Drtilová v tejto súvislosti uvádzajú, že jedným zo znakov patologickej osobnosti je surovosť obsahujúca v sebe egocentrizmus, pohrdanie okolím, využívanie druhých ľudí, nezodpovednosť vo vzťahu k druhým ľuďom, absencia akejkol'vek empatie a takisto neprítomnosť výčítiek svedomia a sadizmus. Ďalšou črtou takejto osobnosti sú poruchy poznávania, pri ktorých má jedinec pocit, akoby skutočnosť, ktorých je účastníkom alebo svedkom sa týkali niekoho iného. K ďalším znakom patrí afektívna labilita, úzkostlivosť, nutkavosť, porucha správania, ťažkosť s identitou, neistá väzba, ťažkosť s intimitou, narcizmus, opozičná porucha, odmietanie, obmedzené sebavyjadrovanie, seba poškodzovanie, sociálna vyháňavosť, vyhľadávanie senzácií, submisívnosť, podozrievavosť (Koukolík-Drtilová, 1996, s. 117-118).

V období dospievania, ranej adolescencie, majú učitelia obrovský vplyv na sociálny a morálny vývin študentov, keď zdôrazňujú prosociálne správanie rovesníkov a dospelých. Lepšie správanie detí a mládeže v školách dosiahneme tým, že im dovoľíme participovať na rozhodnutiach v triede, rešpektujeme názory iných. Pomáha to rozvíjať ich zodpovednosť, motivuje ich k učeniu, pozitívne pôsobí na dosiahnutie zručností a lepších výsledkov v škole. Úlohou pedagóga je rozvíjať dobrosrdečné vzťahy v škole a prostredníctvom nej zaangažovať do diania aj ostatných pedagogických pracovníkov, vedenie školy a jej zamestnancov, samozrejme aj rodičov, aby boli príkladom láskavého a úctivého správania sa pre školopovinnú mládež (Kidron-Fleischmann, 2006, s. 91).

Na Slovensku absentujú rozsiahlejšie výskumy násilia a agresie v školách, pretože akosi ešte ťažko si pripúšťame tento fakt, aj keď o ňom každý vie a v pedagogických kolektívoch je dosť diskutovanou témou (často iba počas prestávok, v zborovni, prípadne v areáli školy). Navonok, ako keby sa vedenia škôl „obávali“ zverejniť tento fakt z dôvodu, aby nebola poškodená reputácia školy, prípadne aby škola nebola zle hodnotená a oni sa „nezviditeľnili“ v tom nesprávnom svetle. Vieme však, že agresivita a násilie existuje aj v našich pomeroch, aj keď jej riešeniu sa venuje pomerne málo priestoru a času. V spoločnosti sú stále dôležitejšie iné témy a problematika školstva je väčšinu roka na okraji záujmu verejnosti a médií, s výnimkou začiatku a konca školského roka, maturitných skúšok a prípadne, ak dôjde k nejakým neuduhom zo strany študentov či pedagógov v čase školských výletov alebo exkurzií. Je najvyšší čas, aby sa aj u nás uskutočnil dostatočne reprezentatívny výskum tejto problematiky slúžiaci ako východisko pre hľadanie riešení vo vzťahu k agresívnym a násilníckym prejavom v školskom prostredí. Výsledky prieskumov v západných krajinách, ale najmä v USA dokazujú, že najviac násilia páchajú žiaci na druhom stupni základnej školy a počas strednej školy, agresormi sú skôr chlapci ako dievčatá. Tieto morálne negatívne javy treba riešiť v zárodku a čím skôr, pretože, ak si ich nevšíame, môžu mať v ne-

skoršom období, v dospelosti nedozreté dôsledky z hľadiska správania a konania týchto agresívnych a násilníckych jednotlivcov.

Jeden z výskumov agresivity a násilia na slovenských stredných školách organizoval Jozef Džuka a Anna Jenčová. Formulovali základnú otázku, či existujú na slovenských stredných školách prejavy násilia žiakov voči učiteľom? Odpoveď je jednoznačná - áno. Presnejšia odpoveď znie: podľa druhu násilného správania 5 % až 35 % stredoškolských učiteľov uvádza, že za posledných 30 dní najmenej jedenkrát zažili jeden z opytovaných prejavov: verbálne násilné prejavy, fyzické násilné prejavy, okradnutie alebo manipuláciu vecí, nútenie robiť niečo proti svojej vôli, manipulácia s cieľom dosiahnuť sociálnu izoláciu (Džuka-Jenčová, 2005, s. 19).

Mária Rychnavská zase na druhom stupni základnej školy zistovala aké psychické útoky sa vyskytujú v rámci triedy, ďalej si všimla prejavy fyzickej agresivity, kto je najčastejším terčom a agresorom útokov, v akom veku bol šikanovaný a či oznámil niekomu túto udalosť. Z prieskumu vyplynulo, že najzávažnejšími prejavmi psychickej a fyzickej agresivity sú strkanie, ohováranie, bitky, zosmiešňovanie a urážanie rodičov. Potom branie desiat, peňazí, ťhanie zošitov, branie obedových lístkov. Ďalej sa potvrdilo, že viac šikanujú chlapci. Poškodení sa zdôverujú najviac rodičom a kamarátovi, učiteľovi len veľmi málo. Najviac sa šikanuje cez prestávky a v triede. Obete sa cítia nešťastne a vystrašene (Rychnavská, 2003, s. 75-79). Vzhľadom na to, že v poslednom období, podľa autorky, sa vo vzdelávaní uplatňuje zložka vzdelávacia a zanedbáva sa zložka výchovná, treba vytvoriť celoškolskú stratégiu zameranú na boj proti šikanovaniu a tolerancii voči ostatným a zároveň zmeniť postoj k žiakom z príkazového na humanistický, z riadiaceho na usmerňujúci.

Spomínaná skutočnosť by mala byť podnetom k hľadaniu príčin a podnetom k uvažovaniu, čo robiť, aby tento trend nemal stúpajúcu tendenciu ako je to v západných krajinách, aby sme sa poučili zo skúsenosti týchto krajín. Treba prijať patričné opatrenia a na zodpovednosť vyzývať hlavne tých, ktorí sa zaoberajú školskou problematikou a morálne negatívnymi javmi, ktoré sa alarmujúco stávajú súčasťou takmer každodenného života slovenského pedagóga. Podľa výsledkov výskumu na Slovensku aj v zahraničí nárast agresivity a šikanovania u mladej generácie je súčasťou globálneho narastania agresivity a násilia vo svete. Globalizácia ovplyvňuje človeka a človek je aktérom globalizácie.

Čoraz častejšie sa z médií dozvedáme, že klesá veková hranica detí páchajúcich trestné činy a prispievajúcich k násilným a agresívnym prejavom v školskom alebo mimoškolskom prostredí. Takýto trend možno sledovať aj na Slovensku. Výsledkom je zníženie hranice trestnej zodpovednosti mladistvých z 15 na 14 rokov, ktoré je súčasťou rekodifikácie trestného práva, ktorá bola schválená NR SR v minulom volebnom období.

Prvoradou morálnou povinnosťou pedagóga je odovzdávať vedomosti, schopnosti a zručnosti svojim študentom, aby boli po odbornej stránke vybavení a pripravení na život. Avšak prejavy agresivity či iného násilia žiakov počas vyučovania

narúšajú prácu učiteľa, ale aj ostatných žiakov zaradených do vyučovacieho procesu. Okrem vzdelávacej aktivity učiteľa, je jeho morálnou povinnosťou aj výchovná činnosť. V spolumožnosti učiteľa so študentmi je dominantné komplexné etické pochopenie vzájomného konania (Aurin-Maurer, 1993, s. 293). V nadväznosti na to možno konštatovať, že so vzrastajúcim vekom žiakov a študentov, s ich vzrastajúcimi kognitívnymi, intelektuálnymi a morálnymi schopnosťami by sa mal učiteľ vo svojom výchovnom pôsobení snažiť o vytváranie primeraného partnerského vzťahu zakladajúceho na vzájomnej snahe o pochopenie postavenia žiaka či študenta a jeho správania či konania na jednej strane a rovnako by aj učiteľ mal vytvoriť predpoklady, vhodnú atmosféru na to, aby žiaci a študenti dokázali správne pochopiť úlohu učiteľa a jeho postavenie v rámci tohto vzťahu, vrátane jeho morálnej povinnosti a zodpovednosti za ich mravný vývin smerujúci k formovaniu mravne zrelej osobnosti.

Mnohí pedagógovia namietajú, že ich úlohou nie je riešiť prejavy agresivity počas vyučovacieho procesu. Je to úloha len pre triedneho učiteľa? Alebo len pre výchovného poradcu? Podľa môjho názoru by každý učiteľ mal primerane reagovať a riešiť prejavy násilia u žiakov a študentov, s ktorými sa stretne počas svojho pedagogického pôsobenia v škole. Často ide o prejavy žiakov na vyučovaní, s ktorými je teda v bezprostrednom kontakte a treba sa zamyslieť aj nad tým, či samotný pedagóg nie je niekedy príčinou ich agresívneho správania. Prílišná náročnosť, prítomnosť, ale aj benevolentnosť



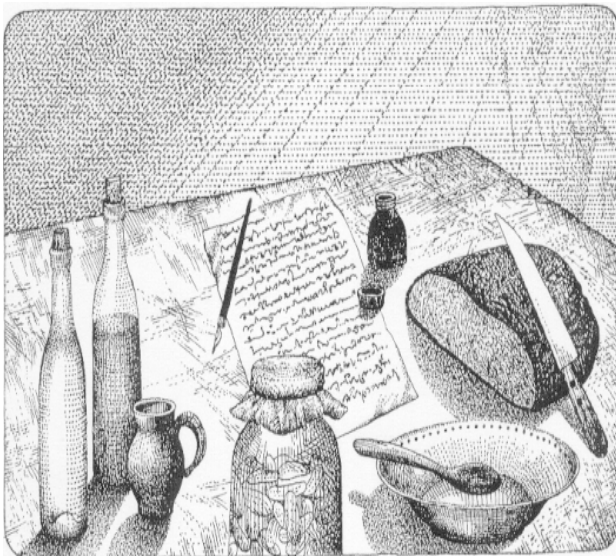
Dušan Nágel

a mierne nároky zo strany učiteľov sú niekedy príčinou nie celkom správneho konania jeho žiakov. Samozrejme, že sú aj vážnejšie prípady, ktoré treba riešiť na úrovni výchovného poradcu, riaditeľa, vedenia školy, prípadne odoslaním žiaka na vyššieho školského psychológa alebo do pedagogicko-psychologickej poradne. Všetko záleží od úrovne a závažnosti spomínaných prejavov agresívneho správania.

Ak sa násilné činy vyskytujú mimo triedy, na chodbe alebo v iných školských priestoroch, niekedy učiteľia zvažujú, či majú morálnu povinnosť intervenovať, či je to v ich kompetencii. Pokiaľ ide o učiteľov v základných školách, hlavne na prvom stupni, nie je pre učiteľa problém zasiahnuť. No na druhom stupni základnej a neskôr na strednej škole, majú mnohokrát učiteľia dilemu, či zasiahnuť v prospech žiaka. Je to z dôvodu obavy o vlastnú bezpečnosť. Stalo sa, že starší žiaci sa učiteľovi

vyhrážali, ba mnohokrát došlo aj k verbálnemu konfliktu, fyzickému napadnutiu učiteľa, či dokonca už aj použitiu strelnej zbrane.

Učiteľ aj pod vplyvom takýchto faktorov niekedy nezvláda náročnosť svojho povolania, preto treba v budúcnosti viac pozornosti venovať tejto problematike v rámci prípravy budúcich učiteľov. Do obsahu študijného programu prípravy budúcich pedagógov bude potrebné zaviesť aj predmet, ktorý doteraz absentuje (pretože pred niekoľkými rokmi sa možno nerátalo s tým, že násilné prejavy v školskom prostredí sa budú zvyšovať), v rámci ktorého by sa študenti učili prakticky zvládať neprimerané správanie žiakov (hyperaktívnych, nedisciplinovaných a podobne). Pedagogicko-psychologické poradne obyčajne riešia najzávažnejšie prejavy v správaní žiakov a študentov, v ostatných, menej závažných prípadoch



Dušan Nágel

je tendencia o integráciu takýchto žiakov a študentov do bežného školského kolektívu. Samotní učitelia nie sú vyškolení na prácu so spomínanými jedincami a často im to sťažuje aj tak náročnú úlohu. Myslíme si, že ak žiak potrebuje individuálny prístup k svojej osobe a jeho problémom, pri vysokom počte žiakov v triede (napríklad 30 a viac žiakov či študentov) ťažko predpokladať, že vyučujúci mu môže venovať dostatočnú pozornosť. Ak áno, tak je to na úkor ostatných žiakov. V tejto súvislosti potom vzniká morálna dilema, ako si má učiteľ plniť svoju morálnu povinnosť týkajúcu sa úsilia o dosahovanie blaha žiakov či študentov, keď nemá na to vytvorené vhodné predpoklady zo strany vedenia školy alebo v tomto prípade skôr zo strany riadiacich školských orgánov, vrátane ministerstva školstva vytvárajúcich ekonomický tlak na potrebu či priam nevyhnutnosť zvyšovania počtu žiakov a študentov v triedach.

Od pedagógov sa požaduje profesionalizmus vo vzdelávacej činnosti, ako aj integrácia zručností a poznatkov, i uvedomenie si morálnej a pedagogickej zodpovednosti a záväzkov k jednotlivcom, ktorí sú závislí na učiteľovi - k žiakom. Treba tiež venovať pozornosť rozvoju etickej a morálnej kompetencie učiteľov (Colnerud, 1997, s. 628). V prvom rade si myslím, že našim učiteľom chýba dostatočná teoretická

a praktická príprava na riešenie aj takých morálne negatívnych javov, s ktorými sa stretávajú vo svojom pedagogickom pôsobení, ako sú okrem iného agresivita a násilie. Túto kompetenciu získavajú učitelia len v praxi, často až keď sú postavení pred potrebu riešiť problém niektorých žiakov či študentov. Horšie je to v prípade, keď sú sami vystavení agresii a násiliu zo strany niektorých žiakov alebo študentov. Rovnako aj v príprave budúcich učiteľov chýba spomínaná problematika. Veľká pozornosť sa venuje problematike čo učiť, ako učiť, ale len veľmi malá, prípadne žiadna, pozornosť sa venuje tomu, aké pedagogické, výchovné a morálne problémy prináša reálna prax učiteľa na základnej či strednej škole na Slovensku v súčasnosti.

Učiteľ je zodpovedný za žiaka nielen v prítomnosti, počas vyučovania, ale aj v tom, ako ho pripravil pre jeho budúci život. Dôsledky agresívneho a násilného správania sú obrovské najmä pre obeť. Dieťa, ktoré zažilo krutosť agresora, má problém v emocionálnej oblasti. Obete násilných činov často strácajú sebavedomie, cítia sa osamotené, majú depresívne sklony, sú úzkostlivejšie a v porovnaní so zdravými deťmi sú dosť neisté. Začínajú sa objavovať aj problémy so školou, stáva sa z neho záškolák, vyhýba sa škole a jej okoliu, ako aj miestam, ktoré sú bez dozoru pedagóga. Okrem toho môžeme ešte dodať, že v prípade obetí agresie a násillia, najmä pokiaľ ide o deti a mládež (samozrejme, že to neplatí len vo vzťahu k nim, ale ich sa to zvlášť dotýka) ide aj o morálny dosah takého správania na ich vnímanie humánnosti, spravodlivosti, vlastnej ľudskej dôstojnosti, možnosti riešiť konflikty nenásilným spôsobom atď. Učiteľ však musí byť pripravený na to, ako riešiť takéto konflikty aj za pomoci morálky, resp. nástrojov založených na morálnych normách a hodnotách akceptovaných v spoločnosti.

V čase puberty a adolescencie má mládež často tendenciu nevnímať si pozitívne príklady v postave svojich rodičov či učiteľov, ale váha slova spolužiaka, mnohokrát aj násilne sa správajúceho, je pre nich „posvätná“. S týmto vekom, ako ruka v ruke, sa niekedy spája ich drzé, agresívne a vyzývavé správanie, skúsenosti s prvou cigaretou, či ochutnaním alkoholu alebo drogy. Mladý človek je často na rozhraní a hľadá svoju novú identitu, keď postavy z televíznych obrazoviek, zo sveta módy a šoubiznisu sú pre nich rozhodujúce pri utváraní ich hodnôt a spôsobov správania. V tomto veku je úlohou pedagóga získať si ich správnym prístupom k riešeniu školských povinností, zaujať ich prácou v rôznych záujmových krúžkoch, získať ich pre šport, hudbu a iné druhy umenia a kultúry. Telesné tresty a zákazy v tomto veku môžu narobiť viac škody ako osohu. Uplatnenie telesného trestu často vyvoláva ustrašenosť, zakríknutosť, plachosť, stiesnenosť, podlamuje seba dôveru, ponízuje pred kamarátmi, vyvoláva pocity zahanbenia, znižuje ľudskú dôstojnosť a podobne.

Postoj učiteľov k agresívnym prejavom v školách

V súvislosti s humanizáciou vzdelávania sa v podmienkach globalizácie v konfrontácii s dnešnými konkrétnymi reálnymi životnými pomermi vzniká celý rad problémov. Učitelia a vychovávateľia sa v čoraz väčšej miere sťažujú na agresivitu

žiacov v školskom aj mimoškolskom prostredí. Výsledkom je často rezignácia v zamestnaní. Vedie to k neustálej záťaži ústiacej niekedy do takzvaného syndrómu vyhorenia (burn out). Ten je sprevádzaný duševnými či telesnými príznakmi. Jedným z faktorov podieľajúcim sa na vzniku syndrómu vyhorenia môže byť aj správanie a konanie žiakov a študentov či už hyperaktívnych alebo takých, ktorí chcú na seba upútať pozornosť za každú cenu. Zo strany učiteľov treba vyvinúť veľkú trpezlivosť a dostatok sebaovládania, aby sa učiteľ dokázal vyrovnáť s touto stresujúcou situáciou. Ak sa dostane do sporu s násilníkmi a agresormi, mal by zaujať flexibilný postoj, ktorý môže byť pre žiakov celkom užitočný. Učiteľ dosiahne najväčší morálny a pedagogický účinok, ak nadviaže s takým žiakom osobný vzťah. Niekedy stačí pohľad, pekné slovo, milý úsmev, aby sme násilníka „odzbójili“ od jeho negatívnych činov a konaní. Avšak v našej uponáhľanej dobe často neostáva priestor na spomínané prejavy. Z hľadiska formovania mravne zrelej osobnosti žiaka či študenta môže príklad pozitívnych učiteľových vlastností znamenať pre žiakov viac ako mnohé ponaučenia či prednášky.

Nepripúšťanie existencie agresivity v dnešných podmienkach a pomeroch v celej spoločnosti, tak ako aj v školských zariadeniach, jej potláčanie alebo bagatelizovanie nikam nevedie. Ako povedal Sigmund Freud, výchova patrí okrem psychoterapie a politiky k trom „nemožným“, čiže najnevďačnejším povolaniam (Poněšický, 2005, s. 153). Platí to dvojnásobne v učiteľskom povolaní hlavne pri riešení problémov, ktoré so sebou prinášajú násilnícke sklony detí a mládeže.

V prípade učiteľskej etiky musíme konštatovať, že je to problém nielen učiteľov, ale aj ich rodičov, vedúcich pracovníkov, doslova všetkých, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní mládeže čiže aj celej spoločnosti. Mnohokrát v škole chceme od svojich študentov, aby boli k sebe navzájom láskaví, úctiví, tolerantní, pravdovravní, no svojím príkladom im túto cestu neukazujeme. Sťažuje to aj skutočnosť, že spoločenské zmeny so sebou často prinášajú morálne negatívne javy a nespravodlivosť v spoločnosti, ktoré si mládež všíma. Má to svoj odraz aj v ich disciplíne. Mladý formujúci sa človek vidí nespravodlivosť buď priamo, sprostredkované alebo prostredníctvom médií. Má možnosť pozorovať správanie ľudí, často je svedkom rôznych podvodov a trestných činov, ktoré ostanú nepotrebané a podvodníci ostanú na slobode, nepostihnuteľní, nepotrestaní. Vo svojich podvodoch často pokračujú ďalej, pretože mnohí si vysvetľujú právo a spravodlivosť po svojom. Poniectorí ľudia majúci do činenia so spravodlivosťou sú tiež skorumpovaní. Všetko toto si dnešná mládež všíma. Ako ich potom vychovávať k čestnosti a spravodlivosti? (Bendl, 2005, s. 115). O to ťažšie je potom „budovať“ ich morálne „ja“, ak sa morálka spoločnosti líši od tej, akú hlásame v škole. Myslím si, že situácia v školstve je obrazom situácie v spoločnosti. Školu nemôžeme odtrhnúť od spoločnosti, v ktorej sa nachádza, tak ako nemôžeme prehliadať morálnu klímu v spoločnosti, kde napríklad agresivita či násilie, hoci našťastie zatiaľ len vo verbálnej podobe, sa môžu stať súčasťou politiky určujúcej smerovanie nášho štátu a jeho inštitúcií v súčasnosti. Globálne problémy spoločnosti

nezostávajú pred bránami školy, ale sú súčasťou každodenných životných situácií žiakov, študentov, učiteľov a riadiacich pracovníkov v oblasti školstva.

V súvislosti s postojom učiteľov k agresívnym prejavom v školách je dôležitá aj výchovná interakcia rodiny a školy. Rodina je určite jedným z najvýznamnejších faktorov podmieňujúcich úspešnosť celkového výchovného pôsobenia vo vzťahu k deťom a mládeži. Preto sa budem venovať aj niektorým aspektom vplyvu rodiny na výchovnú prácu učiteľa a školy. Miron Zelina v tejto súvislosti tvrdí, že význam rodiny v postmodernom svete rastie priamo úmerne s tým, ako si ľudstvo nevie poradiť s celosvetovými problémami. Preto môžeme hovoriť o krízových momentoch, znakoch jednak v celosvetovom merítke, ale tiež špecificky o niektorých signáloch krízy slovenskej rodiny, napríklad rodina pri prechode na trhový mechanizmus trpí ohrozeniami z chudoby, nezamestnanosti, neistoty, redukuje sa čas na interakciu s deťmi, na výchovu detí, stúpajú nároky na rodičov v práci a živote, masívny vstup masmédií, videa a počítačov do rodiny znižuje čas na vzájomnú komunikáciu rodín (Zelina, 1994, s. 206).

Vzťah rodina - učiteľ - škola má aj svoje neodmysliteľné morálne aspekty, pretože všetci nesú morálnu zodpovednosť (hoci v rozličnej miere) za to, či z dieťaťa, žiaka alebo študenta vyrastie mravne zrelá osobnosť uvedomujúca si morálne požiadavky spoločnosti na jeho správanie sa a konanie, schopná uvažovať, rozhodovať, správať a konať tak, aby to bolo v súlade s morálnymi požiadavkami, respektíve normami platnými v danej spoločnosti, ktorej je členom. Vladimír Spousta konštatuje, že nie vždy si uvedomujeme, ako dochádza k otupovaniu a deformovaniu etického a estetického citenia a vkusu. Kultúra prestala byť výsledkom svojbytnosti jedinca, podlieha trhu. Situácia na globalizovanom mediálnom trhu núti edukológiu, aby viac pozornosti venovala výchove ku kritickému a reflexívnemu vnímaniu médií a toho, čo prinášajú (Spousta, 2004, s. 278-282).

Už malé deti sú vyzbrojené empatickými schopnosťami umožňujúcimi im emočne chápať iné ľudské bytosti. Keď dieťa vyrastie, rozvoj tejto vrodenej empatie závisí od jeho vzťahov k iným. Napríklad u detí, ktoré sú obklopené rodičovskou láskou a zodpovednosťou za ich rozvoj je pravdepodobnejšie rozvíjanie prosociálneho správania. Platí to však aj presne naopak. Mnohí z pedagogickej praxe (najmä v základných alebo aj stredných školách) poznajú žiakov chodievajúcich často na vyučovacie hodiny neskoro, nemajúcich domáce úlohy, v škole sú nesústredení, ich domáca príprava je nepostačujúca alebo žiadna. K svojim spolužiakom sa správajú neúctivo, vulgárne, často až agresívne. V takom prípade obyčajne rodičia majú na tom veľký diel viny, pretože deti nemajú doma vytvorené podmienky na svoju prácu, rodičia často holdujú alkoholu a zanedbávajú ich výchovu.

Spolupráca pedagóga s rodičmi v spomínanom prípade je veľmi ťažká a problematická. Často najprv treba „prevychovať“ rodiča a potom sa sústrediť na žiaka. Vieme však, že učiteľ nemá možnosť bezprostredne zasahovať rodičom do ich rodičovských povinností, hoci v takom prípade možno uvažovať či nemá morálnu povinnosť urobiť všetko, čo je v

jeho možnostiach, aby pomohol svojmu žiakovi. Vzhľadom na danú situáciu je potrebné intenzívne pracovať s rodičmi, informovať ich o správaní dieťaťa a problémoch, ktoré s tým súvisia a hľadať možnosti nápravy prostredníctvom zmeny postoja rodiny k výchove svojich detí. Je to jedna z možných morálnych dilem učiteľského povolania, keďže učiteľ na jednej strane cíti morálnu povinnosť pomôcť svojmu žiakovi v jeho ťažkej situácii, lebo okrem iného aj on nesie morálnu zodpovednosť za jeho výchovu, no na druhej strane nechce ešte zhoršiť jeho aj tak ťažkú situáciu doma. Riešenie takého problému je pre učiteľa veľmi náročné. Napriek tomu, že hlavnú ťarchu či mieru morálnej zodpovednosti za výchovu svojich detí nesporne nesú rodičia, učiteľ by sa nemal od toho morálne distancovať, „umyt si ruky“ s odôvodnením, že je to povinnosť rodičov. Učiteľ má okrem iného aj morálnu povinnosť prispievať v rámci jeho možnosti a schopnosti k blahu svojich žiakov a z toho potom vyplýva aj jeho morálna povinnosť pomôcť žiakovi pri riešení tejto neľahkej situácie, ktorá môže mať zásadný význam pre jeho ďalší život a dosiahnutie mravnej zrelosti v budúcnosti. Treba sa v prvom rade viac sústrediť na záujmy a potreby žiaka, ak práca s rodičmi nevedie k dosiahnutiu cieľa. Učiteľ je v mnohých prípadoch aj morálnou oporou pre študenta, ktorému sa doma nedostane dostatočnej citovej a inej výchovy.

Takáto situácia je asi pomerne charakteristická tak pre základnú ako aj strednú školu. Spolupráca s rodičmi je ťažká, náročná a mnohokrát riešenie je veľmi chúlостivé. Je to viac - menej začarovaný kruh, kedy pokarhanie, napomenutie, či znížená známka zo správania nie je pre problémových žiakov riešením. Spolupráca rodičov so školou vo väčšine spomínaných a podobných prípadov chýba, vyučujúci, či triedny učiteľ je odkázaný na oznámenia príslušným úradom. Niekedy dôjde k náprave, ale vo väčšine prípadov sa všetko opakuje znova. Žiak môže byť nanajvýš zo školy vylúčený alebo preložený do inej školy¹.

Tak ako v spomínanom prípade, niekedy rodičia konajú či nekonajú z ich vlastnej nedbalosti, no mnohokrát z dôvodov nezamestnanosti a v snahe finančne zabezpečiť svoju rodinu, odchádzajú za prácou do zahraničia, alebo v práci trávajú celý deň, domov sa vracajú v neskorých večerných hodinách, a to už vôbec nemajú chuť, silu ani energiu venovať sa svojim potomkom. Dieťa je tak odkázané samo na seba. Niekedy hľadá útechu a rozptýlenie v uliciach, kde si nájde „partiu“ seberovných zdieľajúcimi s nimi rovnaký alebo podobný osud. Tu už je iba malý krôčik k násilnostiam, ktoré sa dejú v uliciach a tie potom prenáša aj do školského prostredia.

Popri problémoch s deťmi zo sociálne odkázaných rodín, stále viac sa vyskytujú problémy aj so správaním detí a mládeže žijúcimi v usporiadaných rodinných pomeroch a v materiálnom dostatku. Aj oni sú často stredobodom pozornosti pri školských roztržkách a násilnostiach. Ako riešiť také prípady? Zvlášť, ak niektorý z rodičov má významné postavenie v meste alebo

spoločnosti vôbec, či sponzoruje školské alebo mimoškolské aktivity školy, potom práca pedagóga s dieťaťom je o to náročnejšia. Najčastejšie sa snaží nájsť nejaký kompromis v riešení situácie (obyčajne aj pod vplyvom vedenia školy), pretože, ak by sa snažil o zásadné či principiálne riešenie problému so správaním problémového žiaka, v konečnom dôsledku by mohol prísť aj o svoje miesto, keďže by sa jednoducho mohol stať predmetom verbálnych či dokonca fyzických útokov zo strany žiaka, jeho „partie“, v krajnom prípade možno dokonca aj rodiča a vedenie školy by muselo riešiť aj takúto morálnu dilemu: či prísť o významného sponzora poskytujúceho škole finančné prostriedky na nákup učebných pomôcok alebo dokonca na opravu zatekajúcej strechy, nevyhovujúceho kúrenia, sociálnych zariadení atď. Alebo nechať to všetko tak a tváriť sa, že žiadny problém neexistuje, z obavy o svoje postavenie alebo prílišné upútanie pozornosti na svoju osobu, prípadnú diskreditáciu, či znemožnenie sa pred žiakmi a ostatnými členmi pedagogického zboru. Ďalším možným riešením by mohlo byť dokonca obetovanie učiteľa, a to ešte aj so zdôvodnením, že je to v záujme školy.

Mnohí učitelia majú skúsenosť, že najťažšia je práca a spolupráca s „extrémnymi“ rodičmi, t.j. takými, ktorí vôbec nejavia záujem o výchovu svojich detí, alebo tými, ktorí jednáajú s pedagógmi s vedomím svojej moci alebo nadradeného postavenia. O to ťažšie je potom riešiť problémové situácie spojené so šikanovaním alebo násilnými sklonmi detí či mladistvých.

Nedostatok citovej výchovy v rodinách, záujmu rodičov, často s tým spojená nenávisť voči svojmu okoliu je príčinou, že deti už od útleho veku sú „vychovávané“ k tomu, aby sa starali samé o seba. Rodičia im často pripomínajú, že život sa s nimi nebude „maznať“, že majú byť tvrdí, nekompromisní, ľahostajní k ostatným, len aby si vydobyli svoje za každú cenu. Tvrdé a ostré lakty z takýchto detí často vychovávajú násilníkov a agresorov zaujímavých sa iba o vlastný prospech a blaho. Rodičia sa často pýšia svojim dieťaťom, ako samo dokáže všetko v živote dosiahnuť, hoci na okraji ich záujmu ostáva, že je to možno aj za cenu ubližovania iným.

Veľkú úlohu v spolupráci rodičov so školou by malo zohrať aj vedenie školy. Malo by trieťvo zvažovať každý prejav násilníctva a agresivity vo svojej škole, ak treba, zastať sa svojich zamestnancov a takéto prípady starostlivo riešiť. Treba sa vysporiadať s hrubosťou, so znevažovaním či neúctou k členom učiteľského kolektívu. No vieme, že často to tak nie je, pretože buď si riaditeľ školy nechce narobiť starostí a upútať pozornosť na svoju osobu u nadriadených školských orgánov, respektíve zriaďovateľa, prípadne sa obáva o svoj post riaditeľa školy, ak je napríklad rodič veľmi vplyvný (ako sme to spomínali už predtým), čo je samozrejme na škodu veci a takisto zlé vo vzťahu k celému učiteľskému kolektívu a škole. Má to však aj veľmi negatívny morálny dopad na prácu učiteľa, prípadne aj na morálnu klímu v škole, pretože učitelia, ale aj vedenie

¹ Takáto situácia má však pre školu (a čiastočne aj pre učiteľa) okrem výchovného a morálneho rozmeru ešte aj ekonomický aspekt. Vzdať sa žiaka je dnes pre vedenie školy takmer posledné riešenie, pretože je to aj otázka financií. Ak štát škole prideluje financie na základe počtu žiakov, ako je to v súčasnosti, škola sa iba ťažko vzdáva žiakov, aj keď mnohokrát ide o delikventné prípady. Každý jedinec znamená pre školu peniaze a v dnešnej situácii školy "bojujú" o každého žiaka. Spomínaná situácia je typická takmer pre každý stupeň vzdelávania - od základnej až po vysokú školu (aj keď možno v trochu inej podobe).

školy majú „zviazané ruky“ pri riešení podobných prípadov iných žiakov či študentov správajúcich sa agresívne a násilnícky či už voči iným žiakom a študentom alebo dokonca aj učiteľom či iným zamestnancom školy.

Problematika školstva, vrátane problematiky agresivity a násilia ako jednej z oblastí, ktorými sa zaoberá učiteľská etika, v plnej miere odrážajú socio-kultúrne zmeny a vývoj doby. Školstvo a učiteľ so svojimi žiakmi a študentmi nie sú izolovaným ostrovom, ktorých sa nedotýka nič z vonkajšieho diania. Práve naopak, sú takmer identickým odrazom všetkých silných a slabých stránok svojej doby a spoločnosti, v ktorej žijú a pôsobia. Platí to aj vo vzťahu k problémom učiteľského pôsobenia na Slovensku v súčasnosti. Z toho vyplýva, že učiteľ či školstvo cez svoje morálne, výchovné a pedagogické pôsobenie neodstráni zo života spoločnosti prejavy agresie a násilia, zvlášť ak sa s nimi žiaci a študenti budú stretávať pomaly na každom kroku mimo školy. Dôležité však v tomto prípade

je, že učitelia by nemali rezignovať na svoju morálnu povinnosť a považovať boj s agresivitou a násilím za donquijotovský boj s veternými mlynmi. Prostredníctvom riadiacich školských orgánov by mali stáť na čele tých, ktorí budú nielen upozorňovať na existujúce nebezpečenstvo, ktoré môže vyústiť postupne až do tragédií odohrávajúcich sa v spomínaných USA a Kanade, ale cez verejnú mienku vytvoria zvyšujúci sa tlak na spoločnosť a médiá, aby aj oni si uvedomili svoju morálnu zodpovednosť za osudy tejto spoločnosti. Nesporne je to významná úloha, priam morálna povinnosť, vyplývajúca pre všetkých pôsobiacich v školstve bez ohľadu na to či na úrovni základných, stredných alebo vysokých škôl a je primeraná svojou závažnosťou dobe začiatku 21. storočia a globálnym zmenám, ktorými ľudské spoločenstvo prechádza v súčasnosti.

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia grantovej úlohy VEGA č. 1/2229/05 Reflexie morálky na Slovensku.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- AURIN, K. - MAURER, M.: Forms and Dimension of Teachers' Professional Ethics - Case Studies in Secondary Schools. In: Journal of Moral Education, 1993, r. 22, č. 3, s. 277 - 297.
- BENDL, S.: Ukáznená trieda. Praha: Triton, 2005
- COLNERUD, G.: Ethical Conflicts in Teaching. In: Teaching and Teacher Education, 1997, r. 13, č. 6, s. 627 - 635. ISSN 0742-051X.
- DICKENS, Ch.: David Copperfield. Bratislava: Tatran, 1967.
- DICKENS, Ch.: Mikuláš Nickleby. Praha: SNKL, 1957.
- DŽUKA, J.- JENČOVÁ, A.: Prejavy násilia žiakov stredných škôl voči učiteľom - výsledky výskumu. In: Pedagogické rozhľady, 2005, r. 14, č. 5, s. 18 - 21.
- GLUCHMAN, V.: Úvod do etiky. Prešov: LIM, 2000. ISBN 80-89012-00-0.
- KOUKOLÍK, F.- DRTILOVÁ, J.: Vzpoura deprivantů. O špatných lidech, skupinové hlouposti s uchvácené moci. Praha: Makropulos, 1996.
- ONDREJKOVIČ, P.: Násilie ako sociálnopatologický jav. In: Filozofia, 2000, r. 55, č. 1, s. 27-35.
- PONĚŠICKÝ, J.: Agrese, násilí a psychologie moci. Praha: Triton, 2005
- RYCHNAVSKÁ, M.: Šikanovanie žiakov v základnej škole. In: Pedagogické spektrum, 2003, r. 12, č. 9-10, s. 75-82.
- ŘÍČAN, P.: Agresivita a šikanovanie medzi deťmi. Trnava: Educatio, 1998. ISBN 80-967532-2-3.
- SPOUSTA, V.: Masmédia jako sociálně pedagogický problém. In: Pedagogická revue, 2004, r. 56, č. 3, s. 274 - 285.
- ZELINA, M.: Rodina a výchova. In: Pedagogická revue, 1994, r. 46, č. 5-6, s. 204- 212.

Summary: *The author deals with an issue of negative behavior of young people in and outside the school from the viewpoint of the ethics of teaching. The growth of aggressiveness, violence, intolerance and sometimes brutality is one of the symptoms of the moral problems of present human society including the moral problems of the family. The appearance of these phenomena in school environment is an impact of its presence in society at all. The moral problems of teaching copy more or less the moral problems of contemporary society, and aggressiveness and violence is a part of it.*

NAJČASTEJŠIE PROBLÉMY V TRIEDACH

Katarína Kropáčová, Centrum výchovnej a psychologickkej prevencie pri Pedagogicko-psychologickej poradni Lučenec

Anotácia: *Hlavnou témou príspevku je priblížiť klímu v školskej triede a najčastejšie problémy v triedach z pohľadu žiaka.*

Kľúčové slová: *trieda, problémy v triede, vyčleňovanie, vzťahy v triede*

Dnešná rýchla doba, okrem iného, prináša so sebou aj rýchle povrchné vzťahy, rýchle povrchné rozhovory, nezujem o druhého, neschopnosť vnímať iných, ich pocity, či potreby. Prináša častú zameranosť len na seba, na svoje potreby, ktoré je za každú cenu nutné čo najrýchlejšie uspokojiť, presadiť. A to sa prejavuje aj v skupinách, ako je školská trieda, na pracoviskách, v zborovniach, ale aj v rodinách...

Dovolím si tvrdiť, že mladý človek, ale už aj deti v škole prezentujú najčastejšie to, čo vidia doma v rodine, čo majú hlboko v sebe uložené, obrazy, ktoré videli a ktoré sa im

postupne vynárajú a ovplyvňujú ich správanie a konanie.

Z roka na rok v školách pribúdajú problémoví žiaci, problémové triedy a hromadia sa prípady, kde je ťažká spolupráca rodiča a školy.....

V školskom roku 2005/2006 Centrum výchovnej a psychologickkej prevencie pri Pedagogicko-psychologickej poradni zrealizovalo prieskum zaoberajúci sa problémami v triedach. Zaujímalo nás, čo považujú žiaci siedmeho a ôsmeho ročníka v základných školách v okrese Lučenec za najväčší problém pre ich triedu. Na prieskume sa zúčastnilo 243 respondentov,

z toho 128 chlapcov a 115 dievčat. Cieľom prieskumu bolo zistiť názor žiakov na situáciu v triede.

Na otázku **Je podľa Teba v tejto triede niekto, kto je vyčleňovaný?** Odpovedalo 73 % respondentov áno a 27 % odpovedalo, že v triede sa nenachádza nikto, kto by bol vyčleňovaný. Väčšina žiakov pozná okrajového, vyčleneného žiaka zo svojej triedy. Sprievodným znakom toho, že v triede sa nachádza vysunutý člen skupiny, je nesúdržnosť triedneho spoločenstva z nejakého dôvodu.

Na otázku **Máte pocit, že je niekomu vo vašej triede ubližované?** Kladne odpovedalo 64 % žiakov a tento pocit poprelo len 36 % žiakov. Väčšina žiakov pozná v triede žiaka, ktorému je z nejakého dôvodu ubližované. Už samotné vyčleňovanie žiaka z triedneho spoločenstva môžeme považovať za určité ubližovanie. Toto sa mi potvrdilo aj pri práci s obeťami šikanovania. Tieto deti hovoria, ako im v triede ostatní spolužiaci ubližujú, že ich vyčleňujú a neberú do úvahy.

Na otázku **Ublížil Ti niekto z vašej triedy?** 42 % žiakov priznáva, že im bolo ublížené niekým v triede a 58 % žiakov si myslí, že im v triede nie je ubližované. Nasledujúcou otázkou sme chceli zistiť, či žiak je ochotný sa priznať k ubližovaniu, ktoré môže byť namierené od neho samotného k ostatným spolužiakom.

Na otázku **Ublížil si Ty niekomu v triede?** Kladne odpovedalo 46 % žiakov, 54 % žiakov poprelo, že by niekomu v triede ublížili. Ak si porovnáme predchádzajúcu odpoveď s touto odpoveďou, viac žiakov priznáva, že oni sami ubližujú, ako to, že im bolo ublížené.

Na otázku **Máte pocit, že by bolo potrebné zlepšiť vzťahy v triede?** S uvedenou otázkou súhlasilo 76 % žiakov a len 24 % žiakov nevidí potrebu zlepšiť vzťahy v triede. To je v priemere 17 žiakov z jednej triedy, ktorý majú pocit, že by bolo potrebné zlepšiť vzťahy vo svojej triede. Ďalšou otázkou sme zisťovali názor žiakov na prístupnosť riešenia problémov.

Na otázku **Ak sa v triede vyskytuje nejaký problém, dá sa podľa Teba vyriešiť?** Zo všetkých respondentov 81 % verí, že ak je v triede nejaký problém, je možné ho riešiť a len 19 % žiakov popiera riešiteľnosť tohoto problému. Z odpovedí vidieť, že väčšina žiakov verí v riešenie problémov a nápravu konfliktných situácií v triede. Preto by sme nemali prehliadať čo i najmenšie problémy v triedach, ktoré vnímajú žiaci, či učitelia a pokúsiť sa o ich riešenie, ak je to možné, už v počiatočnom štádiu. Žiaci potrebujú, aby sa triedne vzťahy

zlepšili a veria v ich nápravu. Už samotná dôvera žiakov v nápravu je prvým krokom k úspechu a riešiteľnosti problémov v triedach.

Posledná otázka znela **Opíšte tromi, štyrmi slovami problém, ktorý sa najčastejšie vyskytuje vo vašej triede (uved' najviac štyri rôzne problémy).** Vyhodnotenie - pozri graf.

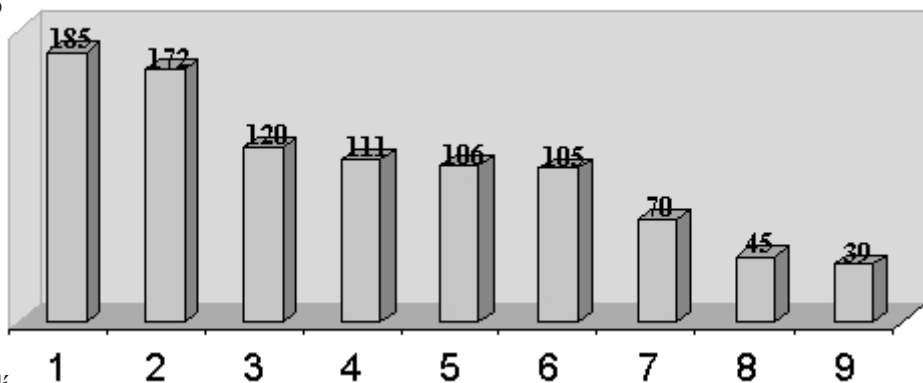
Ako vidieť z grafu, žiaci za najčastejší problém uvádzajú: správanie sa niektorých žiakov v triede, zlé vzťahy v triede, ohováranie, ponižovanie, posmievanie sa za niečo, nemožno dôverovať ostatným, šikanovanie, problém medzi učiteľom a žiakom, ponižovanie kvôli zlému oblečeniu a výzor.

Jednoznačne nemožno určiť, čo je najčastejším problémom vyskytujúcim sa v triede, pretože jednotlivé odpovede majú medzi sebou prepojenie a súvislosť. Väčšina žiakov využila všetky štyri možné odpovede na napísanie najčastejších problémov v triedach. Je potrebné si uvedomiť, že vo všetkých skupinách existujú problémy a aj v skupinách, ako je školská trieda. Netreba tieto problémy prehliadať a nevšimáť si ich a tváriť sa, že žiaci v triede sú v bezpečnom prostredí. Aj tu striehne sila a moc jednotlivca, skupiny, priorit ľudí dnešnej doby, či nevyriešených neprávostí z rodiny.

Pokúsme sa niekedy spomaliť a počúvať ostatných, aj keď nehovoria. Poobzerať sa, či niekto nepotrebuje našu pomoc nehovoriac len o žiakoch v triedach, ale aj o ľuďoch okolo nás.

Mali by sme sa pokúsiť žiť rozvážnejšie, pretože dnešok môže ovplyvniť zajtrajšok.

Graf: Najčastejšie problémy v triedach



Legenda:

- 1 - správanie sa niektorých žiakov, 2 - zlé vzťahy v triede,
- 3 - ohováranie, 4 - ponižovanie, 5 - posmievanie sa za niečo,
- 6 - nemožno dôverovať ostatným, 7 - šikanovanie,
- 8 - problémy medzi učiteľom a žiakom,
- 9 - ponižovanie za zlé oblečenie a výzor

Summary: The main theme of the article is the class atmosphere and the most common problems in classes from a pupil's point of view.

Ak je kľetka veľmi veľká, väzením je priestor okolo nej.

J. Bily

KTO SA PODIEĽA NA SEBAPONAŤI ŠKOLSKEJ ÚSPEŠNOSTI RÓMSKYCH ŽIAKOV?

Katarína Luptáková, Pedagogická fakulta, UMB Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok prináša porovnanie výsledkov testu sebaponaťi školskej úspešnosti u rómskych a nerómskych žiakov. Autorka sa zamýšľa nad možnými príčinami a determinantami zisteného stavu a formuluje otázky, ktoré sú dôležité pre ďalšie výskumné bádania ako aj pre samotnú pedagogickú činnosť s rómskym žiakom.

Kľúčové slová: rómsky žiak, výskum, sebaponaťie, školská úspešnosť

Vstup rómskeho žiaka do školy je v mnohých ohľadoch dramatický. Začatím školskej dochádzky opúšťa dieťa svoju rodinnú kultúru a vstupuje do novej, ktorá vyznáva rozdielne hodnoty, riadi sa tak trochu inými pravidlami a kladie na neho vysoké nároky. V prípade, že ide o jedinca zo sociálne znevýhodneného prostredia, môžeme k tomuto výpočtu pridať i hendikepy, ktorými sú nedostatočne rozvinuté schopnosti a zručnosti a často i vlastnosti, ktoré sú pre dosahovanie úspechu v škole nevyhnutné. Pre takto opísaného žiaka znamená prekročenie prahu školy dramatický boj, sprevádzaný množstvom vnútorných konfliktov, ktoré nedokáže rýchlo spracovávať, a preto často volí úniky alebo sa v ňom spínajú iné obranné mechanizmy, ktoré nachádzajú svoj odraz v jeho správaní. Každý ďalší neúspech a zlyhanie, či už v školskej práci alebo v sociálnych interakciách zanecháva stopy na jeho myslení a cítení, ovplyvňuje jeho postoj k škole, učeniu, spolužiakom, ale najmä postoj k sebe samému, ako i ďalšiu motiváciu pre učenie. V našom príspevku sme sa zamerali na skúmanie obrazu sebaponaťi školskej úspešnosti rómskych žiakov a na hľadanie rozdielov medzi rómskou a nerómskou žiackou populáciou. Opierajúc sa o výskumné zistenia, pokúsili sme sa zamyslieť nad konkrétnymi príčinami a determinantami daného stavu. V texte však neponúkame čitateľovi jasné odpovede. Zdôvodnenie všetkých okolností, ktoré sa podieľajú na skutočnosti, že rómske deti majú nízku mienku o svojich školských výkonoch by presahovalo rámec jedného príspevku ako i reálne možnosti vyriešiť tak zložitý problém. O príčinách je však možné polemizovať a na základe polemík sformulovať ďalšie otázky, ktoré môžu inšpirovať pedagogickú a psychologickú verejnosť k ďalšiemu bádaniu.

Výskumná úloha bola realizovaná na vzorke 430 žiakov štvrtého ročníka základných škôl. Celkovo sme navštívili 20 školských tried v mestách a obciach stredoslovenského a západoslovenského kraja. Jednou z vytyčených oblastí bol región Gemer, ktorý je charakteristický vysokou koncentráciou rómskeho obyvateľstva. V tejto časti Slovenska sa nám

podarilo osloviť 68 respondentov rómskeho etnika, čo je nepomerne nižší počet ako nerómskych žiakov, a preto i váha výsledkov podlieha tejto skutočnosti.

Ako základnú metódu sme pre ciele výskumu využili štandardizovaný štruktúrovaný dotazník sebaponaťi školskej úspešnosti SPAS (Matějček, Vágnerová, 1992), obsahujúci položky uzavretej formy, kde respondenti krúžkovali odpovede áno alebo nie. Daný výskumný nástroj nám ponúkol možnosť zistiť, aký obraz majú žiaci o svojich všeobecných učebných schopnostiach, ako posudzujú svoju úspešnosť v písaní, čítaní, pravopise a matematike, aká je ich sebadôvera a aký je ich celkový obraz školskej úspešnosti. V úvahách o možných príčinách stavu sme sa opierali o výsledky testu sémantického výberu (ďalej TSV), ktorý vytvoril pražský biochemik a psychiater V. Doležal v šesťdesiatych rokoch 20. storočia (Smékal, 1998). TSV je považovaný za diagnostickú metódu na pozorovanie a meranie psychologického významu pojmov vo vzťahu k vytyčeným referenčným pojmom. V súlade so zámermi nášho skúmania sme túto, v psychologickej praxi často používanú metódu, použili na zisťovanie subjektívneho významu pojmov súvisiacich so školou, ako i rodinným prostredím a to vo vzťahu k dvom dvojiciam referenčných pojmov láska - nenávisť a bezpečie - ohrozenie. Skúmanie výsledkov hodnotenia u sledovanej vzorky žiakov neprinieslo prekvapujúce zistenia. Medzi žiakmi rómskeho a nerómskeho pôvodu sa v známkach z matematiky i slovenčiny preukázali štatisticky vysoko významné rozdiely ($P 0,000$) v neprospech rómskych žiakov. Medzi chlapcami a dievčatami sa nepreukázali rozdiely v hodnotení z matematiky, avšak v slovenčine si podľa našich zistení lepšie počínajú dievčatá ($P 0,0140$). Horšie hodnotenie učiteľom sa pravdepodobne prenieslo aj do vlastného vnímania školskej úspešnosti rómskych žiakov. Na základe výsledkov testu SPAS sme si vytvorili tri kategorické premenné, ktoré sme označili ako žiaci s nízkym sebaponaťím, priemerným sebaponaťím a vysokým sebaponaťím. Ako vidíme v tabuľke 1, rómski

Tabuľka 1: Výsledky rómskych žiakov v teste SPAS

	Všeobecné učebné schopnosti	MAT	čítanie	pravopis	písanie	sebadôvera	Celkové skóre
	%	%	%	%	%	%	%
nízke sebaponaťie	66,18	32,35	39,71	55,88	41,18	57,35	27,94
priemerné sebaponaťie	27,94	42,65	38,24	30,88	41,18	27,94	61,76
vysoké sebaponaťie	5,88	25,00	22,06	13,24	17,65	14,71	10,29

Tabuľka 2: Rozdiely v teste SPAS na základe pohlavia a etnickej príslušnosti

	CHLAPCI rómski/ nerómski		DIEVČATÁ rómske/ nerómske	
	hodnota P	hladina významnosti	hodnota P	hladina významnosti
Všeobecné učebné schopnosti	0,003	**	0,1252	
Matematika	0,000	***	0,0226	*
Čítanie	0,0018	**	0,0274	*
Pravopis	0,0007	**	0,0638	
Písanie	0,3464		0,0968	
Total skóre	0,0002	***	0,0066	**

žiaci majú najnižší úsudok o všeobecných učebných schopnostiach, neveria si však ani v pravopise a vyznačujú sa nízkou dôverou vo vlastné schopnosti. V porovnaní s nerómskou časťou výskumnej vzorky ide o vysoko významné rozdiely v ponímaní všeobecných učebných schopností (P 0,0014), matematických schopností (P 0,000), schopnosti čítania (P 0,000) i pravopisu (P 0,0004). V schopnostiach písania rozdiely medzi rómskou a nerómskou časťou žiakov nepozorujeme. Z hľadiska pohlavia môžeme na základe našich zistení konštatovať, že na opísaných rozdielnostiach sa podieľajú väčším dielom rómski chlapci. Ako ilustruje tabuľka 2, medzi dievčatami nehrá etnické kritérium rolu ani v posudzovaní všeobecných schopností, ani v posudzovaní schopnosti zvládnuť pravopis.

Poňatie školskej úspešnosti rómskych žiakov v porovnaní s nerómskou populáciou je teda podľa našich výskumných zistení nízke. Otázkou naďalej zostáva, čo sa najviac podieľa na tomto stave. My sa budeme v rámci príspevku zaoberať tromi potenciálnymi determinantami tohto stavu.

1. Znáмка ako spoločensky fetišizovaný fenomén

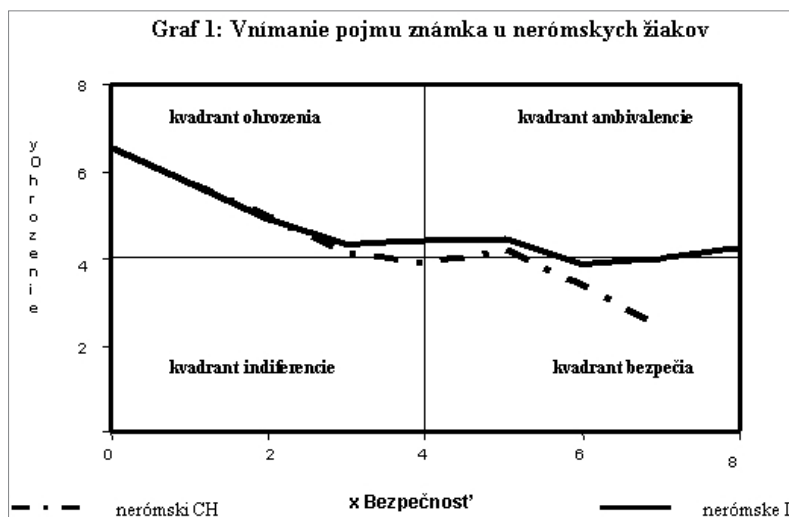
Prvým významným determinantom sebapoňatia školskej úspešnosti detí je známkovanie, ktoré má v spoločnosti silné postavenie a je určitým spôsobom prediktom celkovej úspešnosti jedinca. Deti, v snahe obstať, začínajú lipnúť na známkach, známky sa pre ne stávajú zdrojom pocitu radosti, hrdosti, ale i obáv a strachu. Zaujímá nás, či má známka takúto rozhodujúcu úlohu i v prípade rómskych detí. Pri zodpovedaní tejto otázky vychádzame z dvoch predpokladov: 1. žiaci pripisujú známke veľký význam a 2. známka má pre žiaka vysoký motivačný účinok. Tieto domnienky by sme mohli potvrdiť najmä v prípade nerómskych žiakov. Ako vidíme v grafe 1, nerómski žiaci majú pomerne vyhradený vzťah k známke. Medzi skúmanými žiakmi sa našla skupina jedincov, ktorým evokuje známka pocity bezpečia, avšak väčšina detí má zo známky obavy. V tomto súbore je len niekoľko jedincov, u ktorých je tento vzťah neurčitý, či ľahostajný. Odlišná situácia je ale viditeľná v súbore rómskych žiakov. Vzťah k známke nie je taký jednoznačne určený, ako v predchádzajúcom

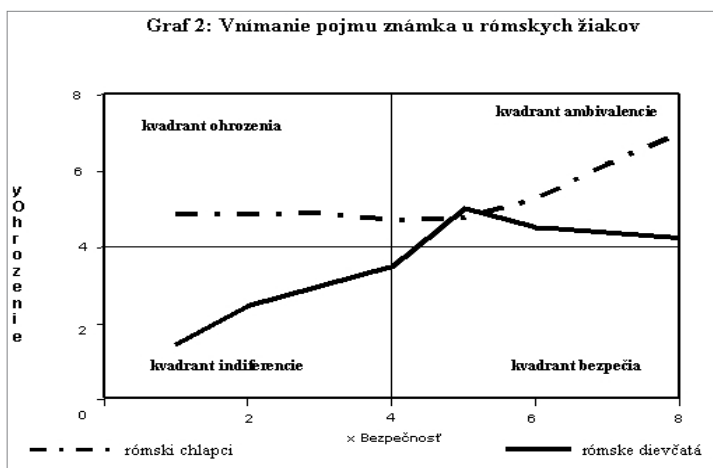
prípade. I tu existuje skupina detí (chlapcov), ktoré jasne deklarovali svoj strach zo známky. Väčšina týchto žiakov však nezaujala žiadny postoj k pojmu známka, v mnohých prípadoch sa vykazala ľahostajnosť.

Znáмка akou sú rómski žiaci hodnotení podľa našich zistení nezohráva rolu ani pri ich vzťahu k učiteľke. Rovnaké výsledky sme získali i pri posudzovaní ich vzťahu ku škole. Zdá sa, že hodnota známok, ktoré títo žiaci dostávajú nemá vplyv na ich vnímanie školy ako bezpečného či ohrozujúceho priestoru. Pojem škola umiestnili do kvadrantu bezpečia tak žiaci so známku tri, ako i žiaci, ktorí sú hodnotení najhoršou známku päť. Z daných zistení vyplýva, že postoj väčšiny rómskych detí k známkovaniu je iný ako u nerómskych žiakov. Rómski respondenti v našom prípade nemajú jasne vyhradený vzťah k známke, v mnohých prípadoch sú k nej ľahostajní. Znáмка nemá vplyv ani na ich nazeranie na javy, ktoré so školou úzko súvisia. Tieto výsledky otvárajú novú otázku ako podnet pre ďalšie bádanie. *Je fenomén známkovej klasifikácie v živote rómskych detí určujúci pri formovaní ich sebapoňatia?*

2. Triedny kolektív ako motivačný faktor k dosahovaniu lepších výkonov

Ďalším určujúcim činiteľom sebapoňatia žiakov môže byť triedny kolektív, v ktorom dieťa každodenne zažíva svoje úspechy i neúspechy. Vychádzame z predpokladu, že čím sú v rámci triedy silnejšie sociálne väzby, tým je väčšia intenzita motivácie k učeniu, ktorá je založená na vzťahu k spolužiakom.





V klíme povzbudení a spolupatričnosti dosahujú žiaci lepšie výsledky, čím sa zvyšuje mienka o vlastných schopnostiach jedinca. Pozrime sa ale, či aj rómske deti majú takéto podmienky na zvyšovanie sebaľahatí a či im na svojich spolužiakoch záleží natoľko, aby mohli byť zdrojom ich motivácie k vyšším výkonom.

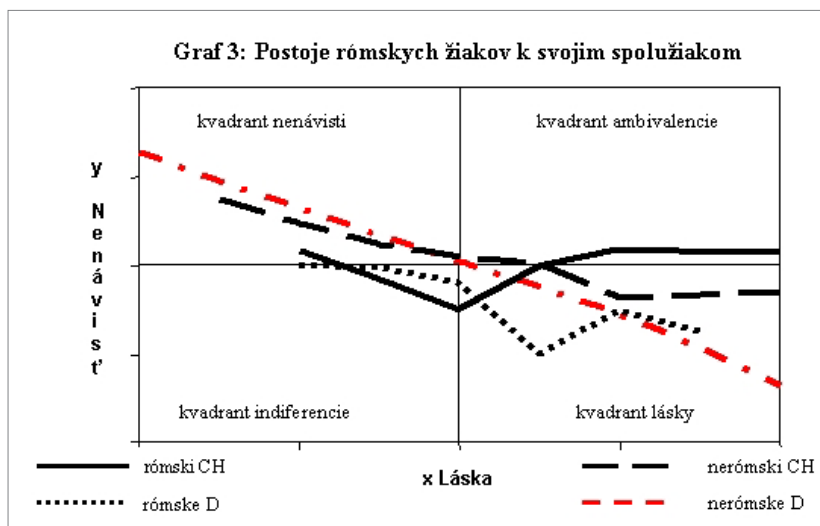
Podľa viacerých sociometrických výskumov sú rómske deti pre svojich spolužiakov neatraktívne. Rómski žiaci stoja v prevažnej väčšine na periférii triednych kolektívov (pozri Flešková, 2004, Koteková, 1998, Kundrátová, 1995). Na zníženej sociálnej akceptácii sa vo veľkej miere podieľa ich etnická príslušnosť, ale najmä ich sociálny pôvod. Ich neistota a výrazne znížená sebaľahatá (pozri tabuľku 1) môže prameniť aj z ich pozície v sociálnej skupine. Ak sa pozrieme na graf č. 3 vidíme, že postoje nerómskych žiakov ku spolužiakom by sa dali charakterizovať ako kladné alebo záporné. Existuje tu skupina detí, ktoré pojem spolužiak zaradili do kvadrantu lásky a druhá časť, ktorá ho umiestnila do zóny nenávisť. Situácia v rómskej skupine je však o niečo rozdielna a to najmä v prípade rómskych chlapcov. Ich veľká časť nevykázala žiadny vzťah ku svojim spolužiakom a pomerne veľká časť detí umiestnila tento pojem do kvadrantu indierencie. Táto tendencia sa zvýraznila pri skúmaní pojmu spolužiak k referenčným pojmom bezpečie a ohrozenia. V tomto prípade vykazujú zaujímavé výsledky rómske dievčatá, ktoré sú rozdelené na dva približne rovnaké tábory - jedna skupina vyjadrila strach a pocity ohrozenia, druhá umiestnila pojem spolužiak do kvadrantu ambivalencie. Ambivalencia a indierencia je zrejmejšia v skupine rómskych chlapcov, avšak tu sa nachádza i malá skupina tých, ktorí nemajú zo svojich spolužiakov obavy. Azda najlepší obraz o rozdielnom pohľade na triedu ako sociálnu skupinu u rómskych a nerómskych žiakov nám poskytne pohľad na trendový graf 4, ktorý vyjadruje ako deti vnímajú svoju triedu. Znovu vidíme, že kým nerómski respondenti lavirujú medzi zónami bezpečia a ohrozenia, teda ich vzťah je jasne zadefinovaný, u rómskych žiakov ide viac menej o nevyhranený postoj, v mnohých prípadoch ľahostajný. Dané zistenia nám poukazujú na skutočnosť, že hoci rómski žiaci neprežívajú triedny kolektív ako ohrozenie,

vytvárajú v ňom uzavretú marginalizovanú skupinu, ktorá má tendenciu orientácie smerom do vnútra, čím dochádza k určitej izolácii. Táto situácia má vplyv aj na celkovú školskú úspešnosť, ktorá má zdroj vo vnútornej motivácii žiaka k učeníu. Práve motív vzťahu ku spolužiakom ako jeden z afektívnych motívov k učeníu (pozri Rosinský, 2006), ktorý predstavuje snahu udržať si dobrý pocit z príslušnosti k triede, je tým výrazne oslabený. Potvrdzujú to i výsledky R. Rosinského (2006), ktorý zistil, že intenzita pôsobenia tohto motívu na učenie je o 140 % silnejšia u nerómskych žiakov než u rómskych. V rebríčku motívov učenia sa nachádza tento afektívny motív podľa týchto zistení až na šiestom mieste.

Na základe uvedených zistení si kladieme otázku: **Môže marginalizovaná skupina žiakov podliehať pozitívnemu stimulačnému vplyvu triedneho kolektívu?**

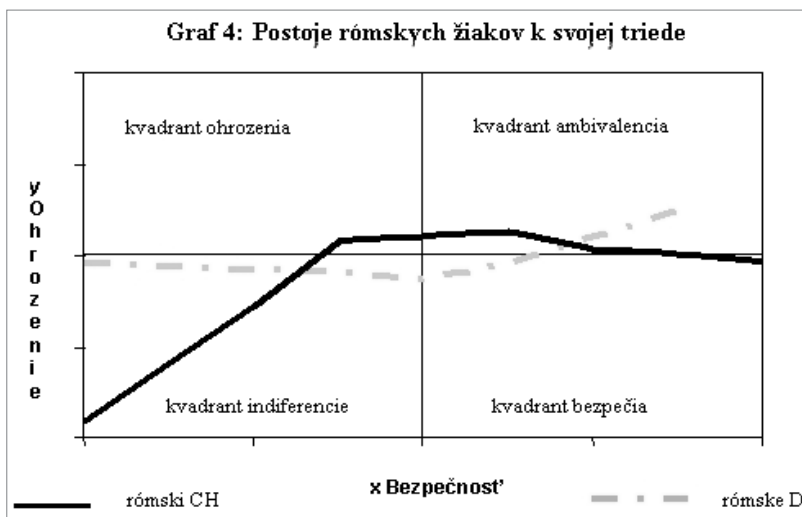
3. Učiteľ ako najvýznamnejší stimulačtor žiakovej sebaľahatí

Vzťah medzi učiteľom a žiakom je ďalším dôležitým určovateľom žiakovho sebaľahatí a môžeme povedať, že pozitívny vzťah aktivuje k výkonom, kým negatívny vzťah školské výkony ovplyvňuje a stavia žiaka do pozície menej úspešného. Pozitívne sebaľahatí je závislé od učiteľovho povzbudení a pochvaly a to najmä za podmienky, že je učiteľ pre žiaka prirodzenou autoritou. V našom výskume sa nám v tomto prípade nevykázali výrazné rozdiely medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi. Stále môžeme ale sledovať tendenciu, ktorá poukazuje na skutočnosť, že existuje istá časť rómskych detí, ktoré majú veľmi nevyhranený, resp. ľahostajný vzťah k svojmu učiteľovi. Ostatná časť rómskych žiakov je rozdelená na dva tábory - na tých, ktorí pociťujú k učiteľovi lásku a na tých, ktorí ho naopak nenávidia. Vzťah k učiteľovi sa nevyhnutne podpisuje i na miere, v akej učiteľ dokáže žiaka stimulovať k učeníu. Ak je však vzťah dieťaťa k učiteľovi neutrálny alebo negatívny, nemožno očakávať, že sa stane podnecovateľom jeho učebných výkonov. Výsledky R. Rosinského (2006, s. 213) naznačujú, že v prípade rómskych žiakov táto situácia zrejme nastáva. Motív k učeníu, ktorý autor označil ako afektívny motív vyplývajúci zo vzťahu k učiteľovi sa v hierarchii všetkých možných motívov k učeníu



umiestnil na predposlednom mieste. V tejto súvislosti sa nám núka otázka: *V akej miere ovplyvňuje školskú úspešnosť rómskeho žiaka osobnosť učiteľa? Ktoré z jeho kompetencií je potrebné posilniť - odborné či osobnostné?*

V našom príspevku sme načrtli niekoľko závažných otázok, ktoré je potrebné riešiť ak chceme, aby sa učebné výsledky a seba-poňatie rómskych žiakov zvýšilo. Násť na ne odpoveď bude veľmi náročné, pretože ide o zložitý problém, ktorý sa týka viacerých sfér spoločnosti. Na začiatok je však dôležité uvedomiť si, že rómske deti majú odlišnú optiku nazerania na školské prostredie a bolo by chybou uvažovať a hovoriť za nich.



ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- FLEŠKOVÁ, M. 2004. Rómsky žiak v školskej triede. In Psychologické aspekty niektorých nežiaducich spoločenských fenoménov (Drogové závislosti, etnická neznášanlivosť, násilie v každodennom živote). Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 80-8055-964-3. s. 2 - 13.
- KOTEKOVÁ, R. 1998. Etnický kontext sociálnych kompetencií - sociálna akceptácia rómskych detí v škole. In Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 33, č. 2, s. 119 - 134.
- KRETOVÁ, E. 2003. Príslušnosť rómskych detí ku komunite ako vzťah k domu, osade, škole a dedine. In Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 38, č. 2, s.138 - 148.
- KRETOVÁ, E. 2004. Solution of social conflict situations in Roma and non-Roma children. In Studia psychologica, roč. 46, č.1, s. 83 - 88.
- KUNDRÁTOVÁ, B. 1995. Sociálno-psychologické charakteristiky postavenia rómskych detí v etnicky zmiešaných triedach ZŠ. In Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 30, č. 2, s. 215 - 227.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. 1992. Dotazník sebepejetí školní úspěšnosti dětí. Příručka. Bratislava: Psychodiagnostika.
- ROSINSKÝ, R. 2006. Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu. Nitra: UKF. ISBN 80 - 8050 - 955 - 7.
- SMĚKAL, V.: Metóda sémantického výberu. In Psychodiagnostická čítanka III. Test sémantického výberu. Banská Bystrica: KPPP, 1998

Summary: The paper brings comparison Roma and non - Roma pupils in the test, which was created for discovering children's self-conception of school successfulness. The author reflects on possible reason and determinants of established state and formulates questions, which are important for further researches and teaching activity with Roma pupil.

PORUCHY SPRÁVANIA VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESE Z POHLADU ŠKOLSKÉHO INŠPEKTORA

Miroslav Štefunko, Štátna školská inšpekcia, ŠIC Žiar nad Hronom

Anotácia: Príspevok predstavuje výsledky zisťovania stavu kriminality a inej protispoločenskej činnosti v školách a školských zariadeniach v SR, ktoré realizovala štátna školská inšpekcia.

Kľúčové slová: individuálna integrácia žiakov s poruchami správania, šikanovanie, postoje a spolupráca zainteresovaných, referenčný rámec zmien, prevencia, sociálno-patologické javy.

Násilie, agresivita sa stala bežnou súčasťou nášho života. Stále viac sme ochotný sledovať násilie okolo seba či už prostredníctvom médií alebo v našom okolí hlavne, keď sa nás to priamo netýka. Agresivita, násilie, drogy, sociálno-patologické javy sa stali bežnou súčasťou života žiakov škôl našich detí. Na analýzu stavu sociálno-patologických javov ich príčin a následkov v školách je potrebné použiť čo najobjektívnejšie vedecké postupy a prostriedky. Zmena v tejto oblasti vyžaduje stanovenie postupu, ktoré je možné použiť v súčasných podmienkach škôl.

ŠŠI sledovala stav, úroveň a kvalitu výchovy a vzdelávania v **reedukačných detských domovoch (RDD)** v SR (šk. r. 2001/2002). Kvalita reedukácie, poskytovanie **komplexnej starostlivosti, vzdelávania a realizácia individuálnych**

reedukačných programov boli v tom čase štandardné. **Positívnymi** stránkami RDD bola podpora voľnočasových, mimoškolských aktivít a spolupráca s poradenskými zariadeniami.

ŠŠI zisťovala stav, úroveň a kvalitu výchovy a vzdelávania v **reedukačných domovoch pre mládež (RDM)** v SR (šk. r. 2002/2003). Úroveň **reedukácie, výchovno-vzdelávacieho procesu** a realizácia **individuálnych reedukačných programov** boli primerané daným požiadavkám. **Personálne** obsadenie bolo málo vyhovujúce. **Positívnymi** stránkami RDM bola koordinovanosť jednotlivých úsekov reedukačného procesu.

ŠŠI sledovala stav a úroveň **individuálnej integrácie žiakov** so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

(ŠVVP) v ZŠ a v SŠ v SR (šk. r. 2003/2004). Na základe odpovedí z dotazníka pedagógom sa v ZŠ a v SŠ **vývinové poruchy správania** prejavovali v najrôznejších formách. Reakcia **spolužiakov** na žiakov s poruchami správania bola rôzna: usmerňovanie, upozorňovanie, nevšímavosť, tolerancia, strach, odmietanie, bavenia sa, vysmievanie, ba dokonca sú ojedinele ako vzor správania.

Učítelia sa snažili prispôbiť špecifickým potrebám žiaka, prejavovali zvýšenú trpezlivosť, usmerňovali alebo žiaka pochválili pri úspechu. Niekedy reagovali opačne: kontrola žiakovej práce, vyvolanie k tabuli, napomínanie, upozorňovanie, zápis, krik, vylúčenie žiaka z triedy na chodbu, nevšímavosť a hľadanie kompromisov za pomoci rodičov.

Individuálne výchovno-vzdelávacie programy (IVP) boli vypracované v niektorých školách bez pomoci špeciálneho pedagóga. **Učiteľom** chýbala špeciálno-pedagogická príprava, nepoznali potrebné metódy a formy práce so žiakmi so ŠVVP. Najvýraznejším problémom bol nedostatok **školských špeciálnych pedagógov** v školách.

Jedným z najväčších problémov boli **postoje učiteľov**. Približne polovica považuje žiakov so ŠVVP čiastočne za **príťaž**. Ako **nevhodnú** pokladajú učítelia individuálnu integráciu pre žiakov s **mentálnym postihnutím a žiakov s poruchami správania**.

Vzájomná **spolupráca** všetkých zainteresovaných (škola, poradenské zariadenia, rodičia) bola málo vyhovujúca. **Rodičia** sú v spolupráci často najslabším článkom. Niektorí rodičia **integrovaných žiakov** vnímajú integráciu svojich detí predovšetkým ako zmiernenie požiadaviek na učenie a možnosť hodnotenia lepšou známkou. Zložitá je spolupráca s rodičmi žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Prieskum **šikanovania** v ZŠ a SŠ realizovali **ŠŠI a Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP)** (šk. r. 2004/2005). Súčasťou prieskumu šikanovania bol dotazník pre žiakov 6. a 8. roč. ZŠ, 1. a 3. roč. SŠ a riadený rozhovor s riaditeľom školy. Z prieskumu vyplýva, že šikanovanie je v školách aktuálnym a **zhoršujúcim** sa problémom. **Verbálna agresia** sa stáva súčasťou bežnej komunikácie žiakov. Prejavy fyzickej agresie sú zastúpené najmä v ZŠ, stredných odborných učilištiach (SOU) a v združených SŠ. Najviac svedkov šikanovania a obetí šikanovania je v ZŠ a SOU.

Najdôveryhodnejšími osobami pre žiakov ZŠ, ktorým by sa zdôverili so šikanovaním sú **kamarát, rodič a triedny učiteľ**. U žiakov SŠ je to **kamarát. Učiteľ** je zastúpený len v malej miere. Žiaci SOU by sa so šikanovaním nezdôverili nikomu (17 %). Miesto, kde sa najčastejšie odohráva šikanovanie je **trieda**. Cez vyučovacie hodiny agresori ubližujú obetiam prevažne neverbálne. Druhým najčastejším miestom šikanovania sú **sociálne zariadenia**. Rizikovými miestami sú aj mimoškolské priestory.

Vysoké percento žiakov všetkých druhov škôl si myslí, že riešením problému šikanovania je vylúčenie šikanujúceho zo školy a oznámenie o šikanovaní dospeléj osobe. **Chlapci** sú v prípade opatrení proti šikanovaniu pesimistickejší ako **dievčatá**. V SŠ si dievčatá na rozdiel od chlapcov myslia, že

šikanovanie by sa malo oznámiť dospeléj osobe a problém by sa mal riešiť na vyučovaní.

Súčasťou prieskumu šikanovania bol aj **riadený rozhovor s riaditeľmi škôl**. Na otázku či šikanovanie patrí medzi problémy, ktoré riešia, odpovedalo 66,23 % riaditeľov niekedy, 29,87 % nie a 3,90 % áno. Až 88,31 % riaditeľov si myslí, že súčasná situácia z hľadiska šikanovania je v škole stabilná, 9,09 % že sa zhoršuje a 12,99 % že sa zlepšuje. Väčšina riaditeľov z obavy zlého hodnotenia svojej školy **neprípúšťa** možnosť zhoršovania situácie v šikanovaní. Vyššie percento riaditeľov ZŠ ako SŠ pripúšťa možnosť zhoršovania situácie. Na otázku, či v škole existuje osoba, ktorej sa žiaci môžu **zdôveriť** s problémom šikanovania, označili riaditelia poradie: **výchovný poradca, triedny učiteľ, riaditeľ školy**. V odpovediach žiakov sa výchovný poradca nevyskytol ani jeden raz a riaditeľ len u približne 3 % žiakov.

Riaditelia na otázky akým spôsobom predchádzajú problémom šikanovania a v čom vidia možnosť zlepšenia situácie v ich škole volili najčastejšie: **posilnenie dozoru, sprísnenie pravidiel v školskom poriadku, prevenciu, spoluprácu s katechétom, pedagogicko-psychologickou poradňou, žiackym parlamentom, školským psychológom**.

Uvedené údaje sa zhodujú s poznatkami ŠŠI z inšpekčnej činnosti v ZŠ a SŠ v jednotlivých **regiónoch** Slovenskej republiky. Vo všetkých druhoch škôl bol zaznamenaný **nárast** počtu žiakov s problémovým správaním a prípadov šikanovania, fyzickej a verbálnej agresivity voči spolužiakom a učiteľom. Činnosť škôl pri riešení problémov šikanovania **stagnuje**, problémové javy sa nedostatočne identifikujú, aplikácia prevencie šikanovania nie je integrálnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu.

ŠŠI vykonala kontrolu **relaxačných a ochranných miestností** a ich využívanie v zariadeniach náhradnej výchovy (RDD, RDM, RDDM) v SR (šk. r. 2006/2007). **Dôvody a podmienky** umiestnenia do relaxačnej alebo ochrannej miestnosti podľa metodického usmernenia boli zapracované vo všetkých vnútorných poriadkoch okrem dvoch. Písomný **záznam** z pobytu v ochrannej miestnosti alebo relaxačnej miestnosti nebol vždy kompletný. Relaxačné a ochranné miestnosti boli zriadené vo všetkých typoch reedukačných zariadení okrem jedného RDD. **Väčšina** miestností rozmermi a vybavením splňali dané podmienky.

Na základe štatistík **Ústavu informácií prognóz školstva** od šk. r. 2002/2003 k tomuto šk. r. **vzrástol** počet individuálne integrovaných žiakov s poruchami správania **trojnásobne** (tabuľka 1).

Všeobecné odporúčania a podnety (vzťahujú sa k času konania inšpekcie, ale v mnohom sú aktuálne aj v súčasnosti):

- V problematike sociálno-patologického správania žiakov používať objektívne výskumné metódy zamerané na výpovede žiakov.
- Vypracovávať opatrenia a postupy na eliminovanie príčin a následkov a zapracovávať sociálno-patologických javov

Tabuľka č. 1. Nárast individuálne integrovaných žiakov v základných školách

Individuálne integrovaní žiaci s poruchami správania v ZŠ	
Školský rok	Počet žiakov
2002/2003	240
2003/2004	332
2004/2005	401
2005/2006	484
2006/2007	728

do školskej legislatívy.

- Rozpracovať kódex školskej disciplíny a systém výchovných opatrení. Vo vnútornom poriadku školy zakotviť jednoznačné pravidlá týkajúce sa prevencie všetkých foriem sociálno-patologických javov.
- Dodržiavanie formálnych a dohodnutých pravidiel pedagógmi, žiakmi, klientmi v živote triedy, školy, školského zariadenia.
- Získať finančné prostriedky na prevenciu sociálno-patologických javov z prostriedkov ESF a Protidrogového fondu na kurzy, letné tábory, víkendové a terapeutické pobyty.
- V školách zamerať preventívne programy na narastajúci trend sociálno-patologických javov, na tvorbu a realizovanie projektov na atraktívnejšie trávenie voľného času.
- Vzájomné odovzdávanie skúseností z overených projektov zameraných na voľnočasové aktivity detí a mládeže.

Odporúčania RDD:

- Zefektívniť intenzitu reedukácie detí s cieľom skrátiť ich dobu pobytu v zariadeniach.
- Zefektívniť málo vyhovujúci informačný systém smerom k zákonným zástupcom.
- V zariadeniach náhradnej a ochrannej výchovy rozšíriť ponuku foriem reedukácie o oddelenia s liečebno-výchovným režimom pre chlapcov a dievčatá.
- Zlepšiť málo vyhovujúce psychohygienické podmienky v čase vyučovania.
- V metodickej pomoci v reedukačnom procese a vo vzdelávaní pedagogických zamestnancov rozšíriť spoluprácu RDD s Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie.

Odporúčania RDM:

- Vytvoriť podmienky na zlepšenie v terapeutickú a psychiatrickú starostlivosť (nárast počtu klientov), obsadením voľných pracovných miest odbornými zamestnancami (psychológ, liečebný pedagóg, psychiater).
- Legislatívne upraviť vonkajšiu diferenciáciu zariadení podľa príčin nariadenia ústavnej alebo ochrannej výchovy.
- V reedukačno-liečebnom procese úzko spolupracovať s psychiatrickými oddeleniami nemocníc.
- Legislatívne upraviť možnosť vnútornej diferenciácie chovancov do skupín s organizáciou podobnou rodinnej výchove, kde by boli chovanci zaradovaní podľa stupňa úspešnosti reedukačno-terapeutických intervencií.
- Realizovať projekty otvorenej skupiny s charakterom rodinnej výchovy.
- Zriadiť RDM s ochranným režimom.

- Zriadiť samosprávny orgán chovancov a schránku dôvery.
- V edukácii viac využívať didaktické a technické prostriedky.
- Zlepšiť vonkajšiu informovanosť smerom k zákonným zástupcom chovancov.

Odporúčania k individuálnej integrácii žiakov s poruchami správania v školách:

- Vytvoriť podmienky na zmenu postojov pedagógov k integrácii.
- Vytvárať inklúзивnú klímu v triedach so žiakmi s poruchami správania.
- Zabezpečiť školám odbornú a poradenskú činnosť zo strany zriaďovateľov v súvislosti s integráciou žiakov.
- Zabezpečiť ponuku vzdelávania metodicko-pedagogickými centrami pedagógom s cieľom oboznamovať ich so špeciálno-pedagogickými postupmi a s inováciami, ktoré sa pri práci so žiakmi s poruchami správania uplatňujú doma i v zahraničí.
- Vytvárať v školách pracovné miesto školského špeciálneho pedagóga a podľa potreby psychológa a asistenta učiteľa.
- Zefektívniť vzájomnú spoluprácu zainteresovaných na školskej integrácii: učiteľ - škola - poradenské zariadenie - rodičia.
- Zabezpečiť v edukácii integrovaných žiakov individuálny prístup.

Odporúčania na elimináciu šikanovania v školách:

- Metodicky zabezpečiť pre výchovných poradcov ZŠ a SŠ (hlavne na SOU) PPP a KPPP komunikačné zručnosti na odhaľovanie a prevenciu šikanovania.
- Pri výbere výchovných poradcov zohľadniť osobnostné predpoklady v oblasti prevencie, jeho subjektívny postoj a statožnosť s cieľmi prevencie.
- Spoznávať životné situácie žiakov v škole a doma a diskretné zaobchádzať so získanými informáciami.
- Spropagovať žiakom školy informácie o zdrojoch poskytnutia pomoci pri problémoch.
- Prevenciu realizovať ako integrálnu súčasť edukácie s cieľom budovania dôvery žiakov k subjektom primárnej prevencie v škole.

Referenčný rámec na dosiahnutie zmeny v oblasti prevencie a sociálno-patologických javov v školstve a eliminovanie príčin a následkov porúch správania žiakov:

1. **Hodnoty** (rovnosť šancí pre všetkých, zodpovednosť a pod.).
2. **Legislatíva** (nový školský zákon, prenos kompetencií na školy a zariadenia, vnútorný poriadok školy a zariadenia, evalvácia - kritéria).
3. **Zmena postojov zainteresovaných** (kľúčoví hráči - pedagógovia - riaditelia, inklúзивna klíma).
4. **Kľúčové kompetencie** (pedagógovia, žiaci - klienti: kognitívizácia, personalizácia, socializácia, resocializácia).
5. **Komplexná rehabilitácia** (výchovná, sociálna, liečebná, pracovná).
6. **Strategické plánovanie** (vízie, terajší stav - analýza (kritéria), špecifické ciele, úlohy, korekcia - riadenie, adresnosť).
7. **Indikátory - autoevalvácia** (kritéria kvality).
8. **Spolupráca** (pedagóg - odborný zamestnanec - škola -

rodina - poradenské zariadenie, prenos skúseností medzi inštitúciami).

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

1. Správy z inšpekčnej činnosti, Štátna školská inšpekcia, Bratislava, <http://www.ssiba.sk/>.
2. Ústav informácií a prognóz školstva, <http://www.uips.sk/>.
3. Nový obzor : (na pomoc koordinátorom prevencie závislosti a iných sociálno-patologických javov v podmienkach školy), Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. ISBN: 80-8045-395-0, <http://www.mcpo.edu.sk/>.

Summary: The article sets out the results of research carried out by the school inspectorate into the level of criminality and antisocial behaviour in schools and other facilities in the Slovak Republic

Na rozdiel od potravín sa človek najskôr pokazí v mladom veku.

J. Bily

POROVNANIE DISKURZU V ÚLOHÁCH URČENÝCH NA ROZVOJ A TESTOVANIE ZRUČNOSTI ROZPRÁVAŤ V ANGLICKOM JAZYKU

Danica Gondová, Fakulta prírodných vied, Žilinská univerzita

Anotácia: Článok sa zaoberá rozvojom komunikatívnej kompetencie žiaka na hodinách CJ prostredníctvom rôznych typov úloh určených na rozvoj zručnosti rozprávať. Výsledky analýzy troch rôznych typov úloh (porovnávanie obrázkov, riadený rozhovor a skupinová diskusia) ukazujú, že nie všetky typy úloh sú rovnako vhodné pre nácvik jednotlivých prvkov diskurzu - schopnosť udržiavať komunikáciu, schopnosť striedať sa v rozhovore a ďalších - a teda ovplyvňujú rozvoj pragmatickej kompetencie žiaka, ktorá je súčasťou jeho komunikatívnej kompetencie. Výber úlohy ovplyvňuje aj rozsah použitých jazykových funkcií a v neposlednej miere aj výkon žiaka.

KLúčové slová: komunikatívna kompetencia, pragmatická kompetencia, diskurz, udržiavanie komunikácie, striedanie sa v rozhovore, jazykové funkcie, výkon žiaka

Maturita z cudzích jazykov, ktorá je povinná pre všetkých maturantov, podčiarkla význam komunikatívneho prístupu k vyučovaniu cudzích jazykov (CJ) a zároveň postavila učiteľov pred nové úlohy. Jednou z nich je povinnosť pripraviť žiakov na ústnu časť maturitnej skúšky z CJ a vypracovať stimuly na základe tematických okruhov a pokynov zverejnených v Cieľových požiadavkách na zručnosti a vedomosti žiakov.

Nový formát celej maturitnej skúšky (a platí to aj o novom formáte jej ústnej časti) si vyžaduje zmenu v prístupe k vyučovaniu CJ, pretože dôraz sa nekladie na gramatiku a slovnú zásobu, ako to bývalo v minulosti, ale na **komunikatívnu kompetenciu** žiaka, v rámci ktorej Spoločný európsky referenčný rámec rozlišuje niekoľko kompetencií:

- **lingvistickú kompetenciu**, t.j. zvládnutie jednotlivých systémov jazyka (gramatický, lexikálny, fonologický);
- **sociolingvistickú kompetenciu**, ktorá sa vzťahuje na sociokultúrne podmienky a predstavuje hlavne zvládnutie spoločenských konvencií (pravidlá zdvorilosti, normy viažuce sa na správanie sa medzi generáciami, dvoma pohlaviami, atď.) a používanie vhodného jazyka v rozličných situáciách (rôzne stupne formálnosti a vhodnosti jednotlivých výpovedí v rôznych situáciách);
- **pragmatickú kompetenciu**, ktorá zahŕňa funkčné používanie jazykových štruktúr, diskurz daného jazyka, koherenciu a kohéziu textu (schopnosť rozumieť hovoreným i písaným textom a schopnosť produkovať ich).

Proces učenia sa, ako aj kritéria hodnotenia ústneho prejavu žiakov by mali vychádzať práve z týchto požiadaviek a do vyučovacieho procesu by sa mali zaraďovať aktivity, ktoré umožnia žiakom získať všetky vyššie uvedené kompetencie. Aby sme zistili, či rôzne typy úloh, ktoré sa používajú pri nácviku zručnosti rozprávať, skutočne umožňujú získanie vyššie

uvedených kompetencií, analyzovali sme tri rôzne typy úloh: porovnávanie dvoch obrázkov, riadený rozhovor a skupinovú diskusiu. Cieľom analýzy bolo zistiť, do akej miery jednotlivé typy úloh ovplyvňujú prvky diskurzu, rozsah použitých jazykových funkcií a gramatických štruktúr a ďalším cieľom bolo zistiť, či rôzne typy úloh ovplyvňujú výkon žiaka.

Aby sme mohli analyzovať jazyk, ktorý žiaci používajú na splnenie jednotlivých typov úloh, nahrávali sme tieto tri typy úloh s 12 žiakmi. Všetci z nich boli Slováci študujúci v 3. ročníku na Gymnáziu bilingválnom anglicko-slovenskom M. M. Hodžu v Sučanoch a v čase nahrávania mali 16 - 17 rokov. Bolo medzi nimi sedem chlapcov a päť dievčat a boli na rôznej jazykovej úrovni - niektorí z nich dosahovali počas štúdia na gymnáziu z angličtiny excelentné výsledky (nad 90 %), ďalší boli priemerní (70 - 90 %) a dvaja z nich dosahovali menej ako 70%. Nahrávky úloh boli zrealizované so všetkými žiakmi v priebehu dvoch týždňov. Pre každý typ úlohy sme zvolili rovnaký tematický okruh (umenie), aby bol jazyk, ktorý použili v každej úlohe na dosiahnutie cieľa, porovnateľný. Asi mesiac pred nahrávaním sa daný tematický celok preberal na hodinách.

V prvej časti analýzy sme sa zamerali na porovnanie diskurzívnych prvkov v jednotlivých úlohách, medzi ktorými sú: žáner, obsah, schopnosť viesť a udržiavať konverzáciu a striedať sa v rozhovore, využívať kohézne prostriedky, ďalej používať „discourse markers“, t.j. slová, ktoré umožňujú naznačiť hranice v konverzácii, začiatok alebo koniec výpovede a pod. (*right, well, so, I see, I mean* atď.) a „vague language“, teda používanie slov, ktoré nenesú v podstate žiadnu informáciu (*kind of, sort of, thing, stuff, and so on, something like that*). Ide o prvky jazyka, ktoré sú súčasťou pragmatickej kompetencie, ale niektoré z nich sú aj súčasťou sociolingvis-

tickej kompetencie.

Z hľadiska **žánru** sa úlohy od seba výrazne líšia, hoci všetky sa vyskytujú v kontexte pedagogických vzťahov (McCarthy, 2002). Skupinové diskusie sú symetrické, pretože všetci traja účastníci diskusie sú si seberovní. Na druhej strane porovnávanie obrázkov a riadený rozhovor sú asymetrické, pretože interlokútorom je učiteľ, ktorý je voči žiakom v nariadenej pozícii, čo môže ovplyvniť výber jazykových prostriedkov (sociolingvistická kompetencia). Ďalším rozdielom je, že v skupinovej diskusii sa od všetkých troch partnerov očakáva, že budú rovnakou mierou prispievať k rozvoju komunikácie, vysvetľovať svoje názory a stanoviská a dozvedieť sa názory ostatných účastníkov diskusie. V riadenom rozhovore sa však od učiteľa (interlokútora) neočakáva, že bude prezentovať svoje názory a postoje a jeho jedinou úlohou je klásť žiakovi otázky. Situácia je celkom iná pri porovnávaní obrázkov, kde je úlohou žiaka pripraviť si krátku prezentáciu, počas ktorej obrázku porovná a vyjadrí svoj názor týkajúci sa problematiky zobrazenej na nich.

Pri analýze sme zistili dosť veľké rozdiely pri porovnávaní **obsahu** v jednotlivých úlohách. V skupinovej diskusii rozhodujú o obsahu diskusie výlučne žiaci. Aj napriek tomu, že téma je daná a nemali by sa od nej odkloniť, samotný obsah ich konverzácie sa nedá predvídať, pretože v rámci danej témy môžu hovoriť o čomkoľvek - v našom prípade od abstraktných úvah o umení a jeho význame až po vlastné skúsenosti s umením. V úlohe, v ktorej žiaci porovnávajú obrázky, je obsah ich výpovede do značnej miery limitovaný obsahom obrázkov a hoci odpovede sú tiež otvorené, obsah sa dá čiastočne predvídať. Odzrkadlilo sa to aj na skutočnosti, že myšlienky všetkých dvanástich žiakov boli neraz veľmi podobné. Obsah riadeného rozhovoru je do určitej miery determinovaný otázkami interlokútora, ktorý sa pýta buď na žiakovu skúsenosť alebo jeho názor. O samotnom obsahu výpovede však rozhoduje sám žiak.

Ďalším prvkom diskurzu je schopnosť **udržiavať komunikáciu**. V skupinovej diskusii sú za rozvoj a udržiavanie komunikácie zodpovední výlučne žiaci, ktorí musia iniciovať interakciu, rozvíjať ju a z veľkej časti rozhodovať aj o jej obsahu. Analýza ukázala, že obsah môže do značnej miery ovplyvniť schopnosť žiakov udržať komunikáciu. Ak sa niektorí z nich rozhodli diskutovať o umení z veľmi všeobecného a abstraktného hľadiska, ako sa to stalo v dvoch analyzovaných skupinových diskusiiach, ich partneri mali problém rozvíjať tieto abstraktné myšlienky, vyjadrovať vlastné názory a stanoviská týkajúce sa týchto abstrakcií alebo uvádzať príklady. Bolo by zaujímavé zistiť, či výkon týchto žiakov bol ovplyvnený a limitovaný len jazykovými problémami a abstraktná diskusia bola pre nich príliš ťažká z jazykového hľadiska, alebo či by jednoducho neboli schopní na danú tému diskutovať v abstraktnej rovine ani v materinskom jazyku.

Ďalšie dve úlohy sú z hľadiska udržiavania komunikácie veľmi odlišné od skupinovej diskusie. V riadenom rozhovore bola zodpovednosť za udržiavanie komunikácie v plnom rozsahu na interlokútorovi. Žiaci len odpovedali na interlokútorove otázky, ale ani jediný raz nenaznačili, že im na udržiavaní interakcie záleží. Nepokúsili sa o jej iniciovanie a ani o rozhodovanie o jej obsahu.

Pri porovnávaní obrázkov má žiak vyprodukovať pomerne dlhú, samostatnú prezentáciu, do ktorej interlokútor nemá zasahovať, ak má byť úloha splnená. (V prípade, že začne klásť otázky, mení sa charakter úlohy a opäť ide o rozhovor.) O udržiavaní konverzácie sa v tomto prípade nedá hovoriť a práve preto, že v tejto úlohe sa nedajú učiť, ani testovať diskurzívne prvky súvisiace s udržiavaním a rozvíjaním interakcie, v odbornej literatúre sa tento typ úlohy označuje za nepriamy (Weir, 1993, Heaton, 1990).

Z analýzy teda vyplýva, že udržiavanie komunikácie sa dá najlepšie trénovať a testovať v skupinových diskusiiach (dá sa predpokladať, že ho umožňujú aj niektoré druhy rolových úloh a situačné úlohy, ktoré sú svojou podstatou podobné skupinovým diskusiiach). Je to z toho dôvodu, že účastníci interakcie sú z hľadiska jej udržiavania rovnocennými partnermi a očakáva sa, že sa budú rovnakou mierou podieľať na jej rozvoji. Interlokútor zasahuje len v tom prípade, ak nastane problém, ktorý žiaci nevedia zvládnuť a konverzácia viazne.

Jedným z prirodzených znakov každej interakcie je, že účastníci sa v rozhovore striedajú a ich úlohy sa počas nej menia (poslucháč - rečník). Výsledky analýzy potvrdzujú, že schopnosti žiakov striedať sa v rozhovore sa dajú opäť najlepšie otestovať v skupinových diskusiiach. Žiaci musia vedieť, ako sa dostať k slovu a mali by byť schopní naznačiť ukončenie svojej výpovede (buď použitím *discourse marker* alebo položením otázky a pod.) a zároveň "vybrať" ďalšieho rečníka. Aj keď analýza ukázala, že medzi výkonmi jednotlivých žiakov sú rozdiely (čo je len prirodzené vzhľadom na rôznu jazykovú úroveň jednotlivých žiakov), žiaci zvládli striedanie sa v rozhovore na veľmi dobrej úrovni a v diskusiiach sa vyskytlo len veľmi málo neprirodzených prestávok, ktoré v angličtine nie sú tolerované. Skupinová diskusia umožňuje aj nácvik a testovanie rôznych konvencií, ako je napríklad preušívanie súčasného rečníka alebo vyjadrenie nesúhlasu vhodným spôsobom (sociolingvistická kompetencia).

Aj v riadenom rozhovore museli žiaci preukázať určitú citlivosť pri striedaní sa v rozhovore, ale pretože nemali „súperov“, s ktorými by museli „bojovať“, aby sa dostali k slovu, bolo to pre nich oveľa ľahšie. Bolo dosť prekvapujúce, že množstvo pomerne dlhých, ťažko tolerovateľných prestávok bolo pri riadených rozhovoroch väčšie ako pri skupinových diskusiiach. Počas rozhovoru žiaci len zodpovedali interlokútorovu otázku podľa svojich schopností a potom jednoducho čakali na ďalšiu. Niektorí nerozvíjali svoju odpoveď ani v tom prípade, ak interlokútor mlčal a ani jediný raz sa nikto z dvanástich žiakov nepokúsil zapojiť interlokútor do diskusie. Domnievame sa, že to mohlo byť spôsobené skutočnosťou, že riadený rozhovor je pomerne umelý, pri tejto interakcii nedochádza k vzájomnej výmene informácií alebo názorov. Podobná situácia sa v reálnom živote takmer nevyskytuje. Jedinou výnimkou je pravdepodobne len pedagogický kontext a tam sa v takomto prípade od žiaka otázky nečakajú. Ďalším rozdielom medzi riadeným rozhovorom a skupinovou diskusiou je, že žiaci nemusia pri rozhovore určovať ďalšieho rečníka.

Keďže porovnávanie obrázkov je nepriamou úlohou, neumožňuje samozrejme ani nácvik, ani testovanie schopnosti striedať sa v rozhovore.

Medzi ďalšími základnými prvkami diskurzu je kohézia a koherencia. Kohézny text obsahuje veľké množstvo rozličných kohéznych prostriedkov. V našej analýze sme sa však sústredili len na používanie spojok, pretože ich zvládnutie do veľkej miery ovplyvňuje schopnosť žiaka produkovať súvislý a logický jazykový prejav. Ukázalo sa, že všetky tri úlohy poskytujú žiakom pomerne veľký priestor na ich použitie a vo všetkých z nich prevažovali prirad'ovacie spojky. To sme aj očakávali, pretože prirad'ovacie spojky sú typické pre hovorový diskurz. Rozdiely medzi jednotlivými úlohami sa prejavili len v tom prípade, ak použitie spojok vyplynulo priamo z úlohy alebo z otázky, ako tomu bolo pri porovnávaní obrázkov. Spojky, ktoré umožňujú porovnávanie (*whereas, on the other hand*), sa v tejto úlohe vyskytovali pomerne často, v ostatných dvoch úlohách sa však vyskytli len ojedinele.

Rozdiely v ostatných porovnávaných prvkoch diskurzu (*discourse markers, vague language*) neboli signifikantné.

Spoločný európsky referenčný rámec podčiarkuje v rámci pragmatickej kompetencie aj zvládnutie rôznych jazykových funkcií, preto sme sa venovali v našej analýze aj tejto oblasti. Domnievali sme sa, že najväčší rozsah jazykových funkcií budú žiaci používať v skupinových diskusiách, ale nebolo to tak. Analýza ukázala, že všetci žiaci použili najväčší rozsah funkcií v riadenom rozhovore, najmenší pri porovnávaní obrázkov.

Všetky typy úloh sú postavené na vyjadrovaní názoru, a tak jedna z funkcií, ktorú použili všetci žiaci vo všetkých úlohách je práve táto. Skupinové diskusie a riadené rozhovory vedú žiakov aj k tomu, aby argumentovali, diskutovali, vysvetľovali a obhajovali svoje názory. Tieto funkcie sa pri porovnávaní obrázkov vyskytovali len zriedkavo. Prekvapujúce bolo, že v skupinových diskusiách sa niektorí žiaci sústredili len na obhájenie svojho názoru a rozsah funkcií, ktoré použili, bol dosť limitovaný. Bolo by zaujímavé zistiť, aký je pomer funkcií v polarizovaných skupinových diskusiách a v skupinových diskusiách, kde všetci žiaci zastávajú rovnaký názor.

Aj keď bol rozsah použitých funkcií najnižší pri porovnávaní obrázkov, vyskytli sa v tejto úlohe funkcie, ktoré v ostatných dvoch úlohách absentovali. Išlo najmä o funkcie opisovať, porovnávať a kontrastovať. Pri tejto úlohe žiaci častejšie ako pri ostatných rozprávali aj o možnostiach, vyjadrovali modalitu a rozprávali o svojich pocitoch.

Všetci žiaci použili najväčší rozsah funkcií v riadenom rozhovore, čo bolo pravdepodobne spôsobené rôznorodosťou interlokútorových otázok. Niektoré z nich vyžadovali rozprávanie o skúsenostiach, predvídanie, hypotetizovanie, špekulovanie o minulých a prítomných situáciách, a preto takmer všetci žiaci tieto funkcie použili. Bolo prekvapujúce, že žiaci častejšie žiadali o objasnenie otázky počas riadeného rozhovoru ako počas skupinovej diskusie. Pred analýzou sme sa domnievali, že žiadosť o objasnenie výpovede bude najčastejšia počas skupinovej diskusie.

Možno teda skonštatovať, že z hľadiska používania jazykových funkcií, sú tri analyzované typy úloh odlišné. Pretože výber funkcií aj ich rozsah závisí od žiaka, zdá sa, že nie je možné predvídať, ktoré z funkcií žiaci použijú, pokiaľ si ich použitie priamo nevyžaduje otázka, ako je to pri riadenom



Dušan Nágel

rozhovore. Z tohto dôvodu je pomerne zložitá a diskutabilná zaradiť rozsah použitých jazykových funkcií ako jedno z kritérií hodnotenia výkonu žiaka, aj keď ich nácvik by mal byť neoddeliteľnou súčasťou učenia sa CJ.

Pokiaľ ide o lingvistickú kompetenciu, v našej analýze sme sa sústredili len na niektoré aspekty jazyka, a síce na rôzne typy súvetí (a vedľajších viet) a na časy. K analýze časov a vedľajších viet nás viedla skutočnosť, že rozsah gramatických štruktúr je obvykle jedným z kritérií hodnotenia výkonu žiaka a tieto jazykové štruktúry sa dajú počas hodnotenia ústnej odpovede žiaka pomerne dobre sledovať.

Analýza potvrdila, že všetky tri typy úloh umožňujú žiakom použiť akýkoľvek rozsah súvetí a vedľajších viet, ich výber však zostáva na žiakovi. Zistili sme, že vo všetkých úlohách sa vyskytli len dva typy vedľajších viet, ktoré inšpirovala buď samotná úloha (prípustkové vety pri porovnávaní obrázkov), alebo otázka (podmieňovacie súvetie v riadenom rozhovore). Použitie všetkých ostatných jazykových štruktúr záviselo od rozhodnutia a voľby žiakov.

Pokiaľ ide o gramatické časy, všetky tri úlohy sú si podobné v tom, že inšpirujú použitie prítomných časov a poskytujú žiakovi veľký priestor aj na použitie všetkých ostatných časov. Dokazuje to skutočnosť, že všetky časy, ktoré sú typické pre hovorový diskurz použil každý žiak v každej úlohe aspoň raz. Pretože však ich použitie závisí od momentálneho rozhodnutia žiaka, pri hodnotení sa nemôžeme spoliehať na to, že ich každý z nich automaticky použije. Preto sa môžu výkony žiakov a jazyk, ktorý používajú značne od seba líšiť.

V plnom rozsahu to platí najmä o skupinových diskusiách. Zistili sme, že aj keď žiaci používali v diskusií len prítomný jednoduchý čas (dvaja z 12), splnili úlohu, ktorou bolo vyjadrovanie názorov na umenie. Takto sformulovaná úloha (*Art isn't necessary, it's just a luxury*) sa dá splniť, aj keď

jediný čas, ktorý použijú je prítomný jednoduchý čas. Dá sa teda konštatovať, že skupinová diskusia založená na vyjadrovaní názorov žiakov si vyžaduje len použitie prítomného jednoduchého času a použitie všetkých ostatných časov závisí od voľby žiakov a od obsahu, ktorý si zvolia.

Pri porovnávaní obrázkov môžeme dosiahnuť, že žiaci používajú aspoň dva časy (prítomný jednoduchý a prítomný prítomný), ale len za predpokladu, že obrázky znázorňujú nejakú aktivitu. Takýmto spôsobom môžeme odlišiť túto úlohu od predchádzajúcej.

Najväčší rozsah časov používali žiaci v riadených rozhovoroch, čo sa dá vysvetliť skutočnosťou, že otázky, ktoré kládol interlokútor boli naformulované tak, aby viedli žiaka k určitej odpovedi a nútili ho rozprávať nielen o prítomnosti, ale aj o minulosti a budúcnosti, čo ju odlišuje od predchádzajúcich dvoch.

Analýza ukázala aj to, že sú rozdiely vo výkone žiakov v jednotlivých úlohách. Niektorí žiaci mali problém zapojiť sa do skupinovej diskusie a prispieť k jej rozvoju, ale v iných dvoch úlohách si počínali celkom dobre. Nie všetci žiaci boli rovnako schopní strieďať sa v rozhovore a niektorí z nich mali s tým dosť značné problémy v skupinových diskusiách. V riadenom rozhovore, kde interakcia často pripomína IRF výmenu - podnet, reakcia, spätná väzba (Carter a McCarthy, 2002), ktorá je typická len pre pedagogický kontext, si tí istí žiaci počínali oveľa lepšie a lepšie sa im podarilo úlohu splniť.

Rozsah rôznych druhov vedľajších viet bol v skupinových diskusiách a riadených rozhovoroch veľmi podobný. Aj napriek tomu niektorí žiaci (dvaja z dvanástich) použili oveľa viac druhov vedľajších viet v jednej z troch úloh ako v ostatných. Hoci v tomto prípade rozdiely nie sú konzistentné, dá sa usudzovať, že v jednotlivých prípadoch môže žiak podať rozdielny výkon v každej z troch úloh, a teda typ úlohy môže jeho výkon ovplyvniť tak z hľadiska rozsahu ako aj presnosti použitých štruktúr. Celkovo možno skonštatovať, že výsledky analýzy poukazujú na to, že typ úlohy má vplyv na výkon žiaka.

Analýzou sme sa pokúšali zistiť, či žiak musí v jednotlivých typoch úloh používať rôzne jazykové štruktúry a rôzne prvky diskurzu a či je teda potrebné hodnotiť ho na základe viacerých typov úloh (nová maturita). Výsledky analýzy potvrdzujú, že jednotlivé prvky jazyka, ktoré žiak použije v troch typoch úloh,

sa od seba líšia, hoci niektoré prvky sú spoločné pre všetky tri úlohy.

Možno zhrnúť, že skupinové diskusie sú najvhodnejšie na nácvik a hodnotenie takých prvkov diskurzu, ako je udržiavanie komunikácie a striedanie sa v rozhovore. Okrem toho dávajú žiakom možnosť rozhodovať o obsahu diskusie a smerovať ju tým smerom, ktorý ich zaujíma, vďaka čomu sa tento typ úlohy približuje autentickému situácii. Riadený rozhovor nie je veľmi vhodný na nácvik a hodnotenie týchto interaktívnych zručností a porovnávanie obrázkov sa na nácvik a hodnotenie týchto zručností vôbec nehodí. Jednotlivé typy úloh sa od seba líšia aj v tom, že každá z nich vyvoláva použitie iných jazykových funkcií a rôzneho rozsahu gramatických štruktúr.

Analýza tiež ukazuje, že stimuly k úlohám musia byť napísané veľmi starostlivo, aby skutočne podnietili používanie tých jazykových prostriedkov a zručností, ktoré chceme, aby žiaci zvládli a ktoré potom hodnotíme.

Rozdiely medzi jednotlivými úlohami si treba uvedomovať tak pri výbere jednotlivých úloh pre skúšku, ako aj pri tvorbe stimulov. Pretože jednotlivé typy úloh môžu ovplyvniť výkon žiaka, zdá sa byť na mieste požiadavka, aby každá úloha predstavovala pre žiaka nový začiatok (*fresh start*), aby mohol podať čo najlepší výkon. Taktiež je potrebné stanoviť kritériá, ktoré zabezpečia, že úlohy sa budú od seba líšiť a umožnia nácvik a hodnotenie rôznych štruktúr a schopností. Rôznorodosť úloh umožňuje hodnotiť nielen rôzne prvky diskurzu, ale aj použitie rôznych jazykových funkcií a jazykových štruktúr, ako to ukazuje analýza, a preto je výber rôznych typov úloh veľmi dôležitý.

Na záver môžeme povedať, že ak chceme, aby žiaci získali zručnosť rozprávať v cieľovom jazyku, vrátane interaktívnych zručností, schopnosti produkovať štruktúrovanú, súvislú výpoveď, schopnosti používať množstvo jazykových funkcií a gramatických štruktúr, potom je nevyhnutné zaradiť pri nácviku, ako aj pri hodnotení rôzne typy úloh. Pretože jednotlivé typy úloh môžu do určitej miery ovplyvniť aj výkon žiaka, je požiadavka použiť napríklad na maturite aspoň tri rôzne úlohy opodstatnená. Ak sú vybraté citlivo a pri výbere sa zohľadnia ich špecifiká, umožnia hodnotiť väčší rozsah zručností žiaka, ktoré sú súčasťou jeho komunikatívnej kompetencie a na druhej strane dávajú žiakovi viac možností predviesť, čo všetko dokáže.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BACHMAN, Lyle F.: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, 1990
 BROWN, H. Douglas: *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 2001
 CARTER, Ronald; McCARTHY, Michael: *Exploring Spoken English*. Cambridge University Press, 1997
 COULTHARD, Malcolm: *An Introduction to Discourse Analysis, Second Edition*, Longman 1991
 FULCHER, Glenn: *Testing tasks: Issues in Task Design and the Group Oral*. In *Language Testing*. Volume 13 Number 1, 1996
 HARMER, Jeremy: *The Practice of English Language Teaching*, Longman 2004
 HEATON, J. B.: *Classroom Testing*. Longman 1990
 RAFAJLOVIČOVÁ, R., ŠTULRAJTEROVÁ, M.: *Skúšanie, testovanie a hodnotenie v edukačnom procese*. Bratislava : ŠPÚ, 2002. ISBN 80-85756-67-6
 STRAKOVÁ, Zuzana: *Introduction to Teaching English as a Foreign Language*. Prešov : Prešovská univerzita, 2004.
 TUREK, I.: *Učiteľ a didaktické testy*. Bratislava : Metodické centrum mesta Bratislavy, 1996. ISBN 80-7164-139-1
 WEIR, J. Cyril; *Communicative language Testing*. Prentice Hall International Ltd, 1990
 WEIR, C. J.: *Understanding and Developing Language Tests*. Phoenix ELT 1993

Summary: *The article deals with the development of pupils' communicative competence in foreign language lessons focused on gaining speaking skills. The analysis of three different tasks (picture comparison, guided interview and group discussion) shows that some tasks lend themselves to acquiring and practising some discourse features (maintenance of communication, turn-taking) better than the others, and influence the development of pupils' pragmatic competence which is part of their communicative competence. The choice of task also influences the range of language functions, the range of language structures and the performance of pupils.*

EFEKTÍVNA MULTIKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA

Anna Horňáková, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita

***Anotácia:** Multikultúrna komunikácia uľahčuje sociálnu interakciu a vzájomné porozumenie príslušníkov iných kultúr pričom nejde iba o uplatnenie cudzieho jazyka, ale aj o znalosť prejavov neverbálnej komunikácie a rešpektovanie komunikačnej etikety. Je efektívnou vtedy, keď účastníci navzájom pochopia význam odovzdávanej informácie. V našom príspevku uvádzame niekoľko odporúčaní pre efektívnu multikultúrnu komunikáciu a prezentujeme pojmy, ktoré sa tu najčastejšie vyskytujú.*

***Kľúčové slová:** cudzí jazyk, multikultúrna komunikácia, verbálne prejavy, neverbálne prejavy, komunikačná etiketa*

Podľa autorky Horňákovovej (2006) cudzojazyčné vzdelávanie je dôležitým nástrojom pri stimulovaní zmien v spoločnosti. Migrácia je charakteristickým prvkom dnešnej doby. Ľudia opúšťajú svoje domovy pri cestovaní za poznaním, dovolenkou, pracovnou príležitosťou, štúdiom... Nie vždy je migrácia dobrovoľným javom. Hlad, vojny, prírodné katastrofy, zmeny režimov a náboženské prenasledovanie nútia ľudí opustiť krajinu, v ktorej majú svoj pôvod a hľadať si nový domov. Už niekoľko desiatok rokov existujú krajiny, ktoré sú vystavené vlnám migrácie. Za toto obdobie si už prispôbili svoj systém prílevu ľudí z rôznych kultúr. Slovensko patrí k tzv. tranzitným krajinám, nemá veľké skúsenosti s imigráciou. Starostlivosť o príslušníkov z iných kultúr je pre nás niečo ojedinelé, s čím sme sa tak často nestretávali. Multikultúrna komunikácia uľahčuje sociálnu interakciu a vzájomné porozumenie príslušníkov iných kultúr. Je charakterizovaná ako interdisciplinárna oblasť rešpektujúca názory, tradície a kultúrne špecifiká jednotlivca, rodiny a komunity, pričom nejde iba o uplatnenie konkrétneho cudzieho jazyka, ale aj o znalosť prejavov neverbálnej komunikácie, čo uľahčuje výmenu informácií a tvorbu ich obsahov.⁽⁴⁾ Komunikácia je sociálny proces, odovzdávanie informácií, slov, významov, ale aj pocitov, myšlienok, vzťahov, na základe čoho sa ľudia navzájom spoznávajú a obohacujú. V komunikácií je potrebné rozlišovať verbálne informácie (slová), paralingvistické prejavy a tiež neverbálne správy (reč tela). Verbálna i neverbálna komunikácia je rovnako ovplyvnená kultúrou. Multikultúrna komunikácia je efektívna, ak účastníci navzájom pochopia význam odovzdávanej informácie.⁽³⁾ V multikultúrnej praxi sa často stretávame s ťažkosťami subjektívneho i objektívneho charakteru pri vnímaní informácií - tieto prekážky nazývame komunikačnými bariérami. Od každého z nás sa preto žiada ovládanie a využitie komunikačných vedomostí a zručností so zreteľom na iné kultúry. Takýto spôsob komunikácie predstavuje multikultúrnu komunikáciu, ktorá je spojená nielen s cudzími jazykmi, ale aj s konvenciami a rituálmi príslušníkov iných kultúr, teda komunikačnou etiketou, ktorú by sme mali všetci poznať a rešpektovať.

V našom príspevku chceme upriamiť pozornosť na základné pojmy, s ktorými sa môžeme stretnúť pri multikultúrnej komunikácii v súčasnosti a taktiež uviesť odporúčania pre praktické použitie.

Základné pojmy multikultúrnej komunikácie

Pojmy, ktoré sa najčastejšie vyskytujú v multikultúrnej komunikácii podľa autoriek Koškovej a Eliášovej (2006) sú nasledovné:

Kultúrne povedomie - vedomý poznávací proces, v ktorom sa komunikátor stáva vnímavým a citlivým k hodnotám, náboženstvu, životnému štýlu, skúsenostiam a spôsobu riešenia problémov v cudzej kultúre.

Kultúrny šok - vzniká pri kontakte s odlišnou kultúrou, keď sa vonkajší pozorovateľ snaží pochopiť cudziu kultúru a prispôbiť sa jej.

Kultúrne vnucovanie - spôsob jednania, pri ktorom je príslušníkom iných kultúr vnucovaný hodnotový a názorový systém dominantnej kultúry.

Kultúrne univerzálne - spoločné, zhodné prvky medzi rôznymi kultúrami.

Kultúrna diverzita - rozmanitosť kultúrnych skupín, rozdiely mrdzi nimi.

Kultúrne kompetencie - spôsobilosť k poskytovaniu kultúrne senzitivnej starostlivosti.

Kultúrna slepota - stav, kedy jedinec nedokáže vnímať svoje správanie ako kultúrne predpojaté.

V praxi sa môžeme často stretnúť s javom, aj keď komunikujúci hovoria rovnakým jazykom, že ich komunikačné správanie môže byť odlišné. Je výhodné pre každého z nás, ak ovládame cudzie jazyky, ale je potrebné poznať a rešpektovať aj konvencie, rituály, zvyky, čiže komunikačnú etiketu iných kultúr a národností. Uvádzame niekoľko odporúčaní, aby multikultúrna komunikácia bola úspešnou, aby ani v prípade kultúrnych odlišností nevznikli problémy.

Odporúčania pre efektívnu multikultúrnu komunikáciu v dnešnej dobe:

- je potrebné vnímať každého príslušníka inej kultúry ako jedinečnú individualitu,
- vyčleniť si pre každého z inej kultúry dostatočný čas na komunikáciu,
- zistiť, v akom jazyku je možná komunikácia,
- používať jednoduché slová a spojenia, ktoré príslušník inej kultúry rozumie a vie použiť,
- hovoriť pomaly, zreteľne artikulovať, opakovať aj viackrát

a tiež to žiadať od príslušníka inej kultúry,

- mali by sme sa naučiť slová pre základnú komunikáciu v jazyku príslušníka inej kultúry,
- predpokladať možné predsudky a overiť si pochopenie informácie,
- ponechať dostatok času na vyjadrenie sa,
- používať úsmev, gestá, mimiku, obrázky pre lepšie pochopenie sa,
- všimnúť si prejavy verbálnej, ale aj neverbálnej komunikácie príslušníka inej kultúry,
- hľadať kompromisné riešenia, brať ohľad na etiku, kultúrne a biologické zvláštnosti,
- podporovať, povzbudzovať a pomôcť vo vyjadrovaní pocitov, myšlienok, názorov a potrieb,
- informácie dopĺňať obrázkami, schémami, nákresmi, orientačnými tabuľkami a inými pomôckami aj viacjazyčnými,
- zabezpečiť sprostredkovanú komunikáciu prostredníctvom cudzojazyčných slovníkov alebo cez tlmočníka,
- byť trpezlivý, ohľaduplný a tolerantný k všetkým typom prejavov príslušníka inej kultúry.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

1. HORŇÁKOVÁ, A.: Jazyková vybavenosť budúcich zdravotníckych pracovníkov a použitie odbornej medicínskej terminológie v cudzom jazyku. In: Trendy v ošetrovatelstve IV. Ostrava : Ostravská univerzita, 2006, s. 84-93. ISBN 80-7368-182-X
2. KOŠKOVÁ, J., ELIÁŠOVÁ, A.: Transkultúrne ošetrovatelstvo a jeho zakladateľka Madeleine Leiningerová, Molisa 3. In: Medicínsko-ošetrovateľské listy Šariša, roč. 1, 2006, č. 3, s. 35-38. ISBN 80-8068-480-4
3. MASTILIAKOVÁ, D et al.: Komunikace s cizinci při poskytování zdravotní péče a respektování jejich transkulturní/multikulturní odlišnosti v rámci českého právního řádu: implementace multikulturního přístupu do výuky ošetrovatelství: (učebné texty). Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. 124 s.
4. NÁDACKÁ, I., LIŠKOVÁ, M.: Medzikultúrna komunikácia a jej bariéry. In: Sestra, roč. 5, 2006, č. 4, s. 20-21. ISSN 1335-9444

Summary: A multicultural communication makes easier the social interaction and mutual understanding whereby it is not only to implement a foreign language, but to know the expressions of nonverbal communication and to respect the communication etiquette. It will be effective if participants understand the meaning of given information. We also give a few recommendations for effective multicultural communication and some expressions which are presented here.

K METODÁM KREATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ V CHEMII NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Aleš Chupáč, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova Praha

Anotácia: Príspevok sa zaoberá problematikou metód tvorivého vyučovania v rámci výučby chémie na základnej škole. Je všeobecne známe, že tento prírodovedný predmet nie je príliš obľúbený. Projektová metóda, hra, divergentné úlohy či chemický experiment patria medzi tie metódy, ktoré sú medzi žiakmi obľúbené a podporujú tvorivý prvok osobnosti jednotlivca.

Kľúčové slová: Tvorivosť, kreatívni vyučovaní, výuka chémie, projektové vyučovanie, hra, divergentní úloha, chemický pokus

"Vlastní tvorivost je totiž studnicí, z níž člověk bude moci celý život čerpat uspokojení a útěchu."

Reynolds Bean (1995)

Se stále rostoucí modernizací českého školství, která probíhá v posledních desetiletích, narůstají přímo úměrně i požadavky na pedagogického pracovníka, učitele. Jedná se o nové či propracované metody výchovy a vzdělávání našich žáků. Modernizace vzdělávání znamená naučit žáky dovednostem porozumět informacím, umět je analyzovat, najít cestu k řešení daného problému, schopnost vyslovit závěr ze zjištění a také posléze aplikovat tyto závěry na neznámé situace.

Pri zmene monokultúrnej spoločnosti na multikultúrnu je dôležité chápať verbálne aj neverbálne prejavy. Do budúcnosti sa od každého z nás očakáva, že budeme používať oveľa viac cudzie jazyky, a taktiež budeme vedieť dešifrovať multikultúrne neverbálne prejavy príslušníkov iných kultúr. Multikultúrna komunikácia zohráva významnú úlohu vo všetkých oblastiach života našej spoločnosti. V súčasnosti by cieľom multikultúrnej komunikácie malo byť nielen jazykové dorozumenie sa, rešpektovanie zvykov, náboženského presvedčenia a životných hodnôt, ale aj vedomosti o biologických odlišnostiach.⁽²⁾ Učiť sa, v čom sme odlišní a prečo sme takí, je prospešné nielen z pohľadu multikultúrnej komunikácie, ale aj z pohľadu bežného človeka, ktorý cestuje do zahraničia alebo stretáva cudzincov doma.

Medze nevymiznú, kým budú existovať obmedzenci.

J. Bily

Poznat a porozumět metodice inovačních výukových metod, které napomáhají rozvoji důležitých individuálních charakteristik žáka, je však pouze jeden z předpokladů jejich zařazení do výuky. Před vlastním užitím musí být učitelem provedena hloubková didaktická analýza zohledňující především individuální dispozice žáků ve třídě, ve které má být inovační metoda použita.

Uvedený příklad stručně, ale výstižně nastiňuje tvůrčí práci učitele při zavedení nové metody do vyučovacího procesu. Soubor takových vlastností (schopností), které umožňují tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problémů se nazývá tvorivost neboli kreativita (Čáp et al., 2001). Lidská kreativita (z latin-

ského *creo* = tvořím) je tedy schopnost něco nového vytvořit. Tento termín je hojně používán asi od poloviny 20. století především v psychologické a pedagogické literatuře.

Angličan Reynolds Bean (1995) vycházející z projevu tvořivé osobnosti, popisuje tvořivost jako „*proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení, proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje*”.

Výběr ze široké škály definic mnoha autorů, kteří se zabývají nebo zabývali problematikou tvořivého jednání člověka ukazuje na dvě základní charakteristiky jak pro tvůrčí proces, tak i tvůrčí produkt, a to užitečnost a originalita (novost).

Novost se projevuje jako schopnost řešit věci původně, objevováním, neočekávaným způsobem, který je zároveň důvtipný a překvapivý. Člověk při řešení nachází nové varianty tak, že automaticky nepřejímá původní postupy. Produkty a řešení tvůrčího procesu tedy vznikají „*při aktivitách a úlohách, které jsou spíše heuristického než algoritmického typu*” (Lokša et al., 2003). Autoři dále uvádějí vlastní způsob posuzování jak novosti, tak využitelnosti v rámci tvořivého jednání a chování takto:

- novost - podle vzácnosti výskytu dané myšlenky, nápadu, řešení v určitém kontextu k danému problému, k určitému sociálnímu prostředí,

- užitečnost - podle společenské praxe.

K identifikaci tvořivosti existuje již metod a technik pro různé oblasti umění a vědy. Mezi základní projevy tvořivosti, které lze ve vyučovacím procesu diagnostikovat patří (Jodas, 2003) formulace a zdůvodnění vlastního názoru, aplikace získaných poznatků v jiných, nových situacích, aplikace teorie v praxi, schopnost řešení úkolů, které souvisí s praktickým životem člověka a také samostatnost při práci. Při zohledňování tvořivosti ve výchovně vzdělávacím procesu je nutné vycházet z následujících principů (Bean, 1995, Lokša et al., 2003, Petty, 1996):

- tvůrčím potenciálem disponuje každý psychicky zdravý jedinec,

- tvořivost lze rozvíjet ve všech předmětech, a to činnostmi (prostřednictvím technik a programů),

- tvořivost má procesuální charakter (probíhá postupně etapovitě),

- tvořivost má velký význam pro celkový rozvoj osobnosti (poznávacích a rozumových schopností). Prostřednictvím sebevyjádření dává možnost zkoumat vlastní pocity a osvojovat si dovednost.

Z předchozího nástinu teorie tvořivosti jednoznačně vyplývá, že tvořivý člověk na základě interakce vnějšího a vnitřního prostředí vyprodukuje něco, co lze označit jako originální a užitečné. Termín tvůrčí produkt označuje Hlavsa (1981) jako ideální stav zakončení tvůrčího procesu, kterého nelze vždy ve výchově dosáhnout a hodnotný je již výsledek subjektivně významný.

Tvůrčí proces jako postupný děj vyžaduje určité speciální metody, při kterých jsou používány speciální činnosti

a prostředky (Lokša et al., 2003). Příkladem je projektová metoda výuky, při které se využívá aktivity a samostatnosti žáků, např. schopností moderátora či spolupráce s vědeckými ústavy a přitom také schopnosti využití materiálních prostředků, které se běžně nevyskytují na školách (např. průmyslové výrobky).

Mezi faktory, které potlačují u žáků tvůrčí myšlení (tvořivost) patří mj. (Maňák, 2001) orientace žáka na úspěch, konformita se skupinou, rozlišování práce a hry, preferování konvergentních úloh, práce pod časovým tlakem, zanedbávání motivace ad..

Význam metod kreativního vyučování pro osobnost žáka

Přínos těchto metod pro osobnost žáka spočívá v rozvoji:

● tvořivosti, tvořivého myšlení

Výrazem tvořivosti je originalita, flexibilita ve smyslu pružně se přizpůsobit změněným okolnostem, senzibilita, nekonformismus a s ním spojená autonomie osobnosti přirozeně ve vymezených hranicích. Rozvoj tvořivosti znamená jiné cíle vyučování, předpokládá a pěstuje nezávislost úsudku, kritické myšlení a sebedůvěru. Tvořivé myšlení se projevuje při řešení problémů. Tvořivost je funkčně spojena s aktivitou a samostatností člověka (Maňák, 2001).

● práce s informacemi

Jedná se především o práci s textem v učebnicích, encyklopediích, naučných a populárně naučných časopisech a také vyhledávání a zpracování informací, které žáci najdou na internetu. Pokud žáka text zaujme, motivuje ho k hloubkovějšímu stylu učení, učí ho samostatnosti, hledat vztahy v souvislosti mezi pojmy a také soustředěně pracovat (Solárová, 1997). V opačném případě nemá potřebu text zpracovávat a hledat v něm logické souvislosti (Bílek, Solárová, 2001), což se odráží ve výsledné kvalitě zpracovaného projektu.

● řešení (odvozování) problémů

Řešení problémů je výcvikem myšlení a přirozeně také vede k osvojení poznatků. Problém vyvstává tehdy, když je dán cíl a hledá se cesta jak ho dosáhnout, nebo když je položena otázka a hledá se odpověď. Úkolem myšlení je hledat zprostředkující operace. (Pařízek, 2000)

● samostatnosti (samostatné práce)

Při samostatné práci si žáci osvojují daný problém (učivo) na základě vlastního úsilí, a to relativně nezávisle na cizí pomoci.

● aktivity, aktivizace

Maňák (2001) charakterizuje aktivitu jako uvědomělou, intenzivní učební činnost zaměřenou na zvládnutí učebního obsahu, vymezeného školskými dokumenty. Projekt, který zpracovávají žáci na základní škole je jedním z aktivizačních způsobů realizace žáka ve výchovně vzdělávacím procesu. Aktivizaci rozumíme podněcování žáků k uvědomělé učební činnosti. Práce, kterou vynakládají žáci při zpracování např. projektu formou samostatné práce, je aktivní. Nesmělí žáci, kteří neradi vystupují před celou třídou, se často snadněji nechají přimět k aktivní práci ve skupině.

● vztahu chemie k běžnému životu člověka

Zařazování takových metod do výuky otevírá cestu ze školy ke každodennímu životu a naopak, z čehož tedy vyplývá, že propojení chemie a běžného života člověka (žáka) formou problémové výuky je velmi důležité a přínosné. Uvědomění si vztahu chemie jako přírodní vědy k běžnému životu člověka je významné pro vlastní vztah žáka k tomuto předmětu. Předpokládám, že pokud žák chápe souvislosti mezi předmětem a jeho vlastním běžným životem, mění se i jeho vztah k tomuto předmětu pozitivním směrem.

● **sebereflexe žáků**

Sebereflexe je v obecném pojetí (Mareš, 1996) zamýšlení jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji a city. Umožňuje žákovi předcházet problémům při řešení náročnějších úkolů, zdokonalovat své postupy, lépe se orientovat při svých činech a řídit své sebevzdělávání potřebným směrem (Bílek, Solárová, 2001).

● **sebedůvěra**

Dalším významným faktorem vznikajícím je rozvoj sebedůvěry žáka vzhledem k jeho odpovědnosti za řešení veškerých problémů při řešení dané úlohy.

Příklady metod kreativního vyučování využitelných pro výuku chemie na ZŠ

Chemie jako přírodovědný předmět je vyučována nejčastěji na základních školách v ČR v 8. a 9. ročníku s dvouhodinovou dotací týdně. V devátém ročníku je také obvykle možné si navolit seminář z chemie jako povinně volitelný předmět (obvykle jednohodinová dotace týdně).

Mezi metody využitelné pro kreativní vyučování řadíme např. problémové vyučování, divergentní úlohy, inspirativní metody, laboratorní metody, didaktické hry, brainstorming, projektové vyučování (Lokša, Lokšová, 2003). Pro výuku chemie na ZŠ lze použít např. tyto:

1. Divergentní učební úlohy

Způsob myšlení, kdy člověk na daný problém (otázku, úlohu) odpovídá jedinou odpovědí nebo ohraničeným počtem správných odpovědí, se v psychologické literatuře označuje jako konvergentní (např. Zelina et al., 1990). Naproti tomu se odlišuje divergentní myšlení, které je označováno jako rozvíhavé a vede k produkci několika způsobům řešení a různorodým odpovědím na daný problém. Jedná se o styl myšlení zahrnující reorganizaci a restrukturalizaci vědomostí, vycházející tudíž z původních informací, jež jsou reorganizovány novým způsobem (Lokša et al., 2003). Klasifikace myšlení na tyto dva typy, divergentní a konvergentní, v žádném případě není striktní, tedy jako neoddělitelné způsoby (složky) myšlení, protože při řešení konvergentní úlohy se mohou vyskytovat divergentní myšlenkové operace. Charakteristickými znaky divergentních úloh jsou (Held et al., 1992) alternativnost řešení úloh, rozsah oblastí, ze kterých řešení vychází, způsob formulace řešení (vzorec chemické látky, název chemické látky, chemická rovnice), míra reorganizace ("přepřacování") vědomostí či

dosavadních zkušeností potřebná k návrhu řešení úlohy. Tyto typy úloh jsou žáky preferovanějšími vzhledem k vícenásobným možnostem řešení a dávají větší možnosti slabším žákům, jak naznačuje výzkum Helda, Liphaye a Prokší (1992). Nedávno jsme provedli výzkum na některých základních školách Ostravského regionu (404 respondentů 9. ročníků). Respondentům byly zadány různé typy učebních úloh z chemie a na konec i sebereflektivní otázky k uvedeným úlohám. Mimo jiné jsme zařadili i divergentní úlohy. Z výsledků vyplynulo, že divergentní úlohy pro žáky představovaly typ poměrně jednoduchých a zajímavých úloh. Pro ilustraci uvádíme jednu z nich a řešení žáky:

Zadání:

Napiš co nejvíce důsledků, které by nastaly po úniku škodlivého oxidu siřičitého do ovzduší.

Tab. 1. Odpovědi žáků na divergentní úlohu a jejich frekvence.

ODPOVĚĎ	POČET ŽÁKŮ (%)
Vznik kyselých dešťů	50
Otrava (odumírání) organismů	33
Problémy s dýcháním	18
Znečištění ovzduší	14
Zvětšení ozonové díry	8
Vznik smogu	6
Inverze	6
Neúrodnost (znehodnocení) půdy	4
Zdravotní problémy člověka	3
Štípání (slzení) očí	3
Poškození přírody	2
Štiplavý zápach	2
Úbytek kyslíku v ovzduší	2
Poleptání sliznice	1
Globální oteplování	1
Zhoršení astmatu	1
Znečištění vodstva	1
Navázání na Hb – otrava krve	1
Opadávání listů	1

Silné stránky metody: rozvoj logického myšlení, umožňuje vědecky uvažovat o předmětech a jevech, aktivizace samostatnosti a tvořivosti, rozvoj schopnosti argumentace, dává možnost samostatnému rozhodování i jednání.

Slabé stránky metody: pozor na značnou diferenciaci žáků při řešení (je vhodné vytvořit si zásobu úloh pro nadanější žáky), metoda obtížná při hodnocení žáků (vzhledem k množství možných řešení).

2. Projektové vyučování

Propojení učiva jednotlivých vyučovacích předmětů a překonání bariér mezi nimi je jedním ze základních principů a myšlenek projektového vyučování (Švecová et al., 2003). Skupina žáků řeší zadané téma, vyhledávají informace v různých informačních zdrojích, následovně je analyzují a pre-

zentujú ostatným spolužákum. Co tedy rozumíme projektovou metodou výuky? Podle autorů Pedagogického slovníku (Průcha et al., 2001) se jedná o „*vyučovací metodu, již jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním*“.

Konkrétní nástin realizace projektového vyučování:

1. hodina: seznámení žáků s projektem, promyšlení (ujasnění) obsahu jednotlivých témat, rozdělení žáků do skupin, domluva na dvě konzultační schůzky mimo vyučování;

2. hodina (po uplynutí 3 týdnů): práce žáků s přinesenými materiály (literatury, obrázky, schémata) v hodině;

3. hodina (po uplynutí dalších 14 dní): příprava posteru žáky (mimo vyučování)

4.- 5. hodina (po uplynutí 1 týdne): prezentace každého tématu formou krátkých referátů (vystoupení). Je přínosné nahrávat toto vystoupení na videokameru, jelikož si žáci po shlédnutí záznamu uvědomí některá fakta při vlastním vystoupení. Na závěr zhodnocení celého projektu v podobě jednoduchého a poté rozhovor se žáky k výsledkům dotazníkového šetření.

Solárová (2003) uvedené části projektu zahrnuje do tří fází, a to přípravné (představení obsahu projektu žákům a jeho příprava), realizační (prezentace výsledků projektu) a diagnostické (zhodnocení projektu žáky a učitelem).

Jedním z realizovaných projektů bylo téma „Chemie každodenního života“. Celý projekt jsme rozdělili na několik částí - témat: cukr, pivo, papír, mýdlo, porcelán a sklo. Každé toto téma zpracovala skupina 4 - 5 žáků ze čtyř pohledů:

- historie,
- chemie (chemické složení),
- výroba,
- užití.

Žáci každé své téma zpracovávali po dobu tří měsíců, poté je v hodině chemie prezentovali a na závěr zhodnotili svoji práci ve skupině pomocí dotazníku se seberefektivními otázkami. Některé z otázek byly využity z Borba, C&M., 1982. Z výzkumného šetření (142 žáků 9. ročníků dvou základních škol v ostravském regionu) vyplynulo:

● žáci oproti klasické výuce upřednostňují skupinové vyučování (pouze 16 % žáků uvádí problémy při spolupráci ve skupině);

● nejvíce žáky zajímali chemické pokusy (38 % žáků; např. důkaz ethanolu v pivu; příprava mýdlo ad.) a také práce na posterech (38 % žáků)

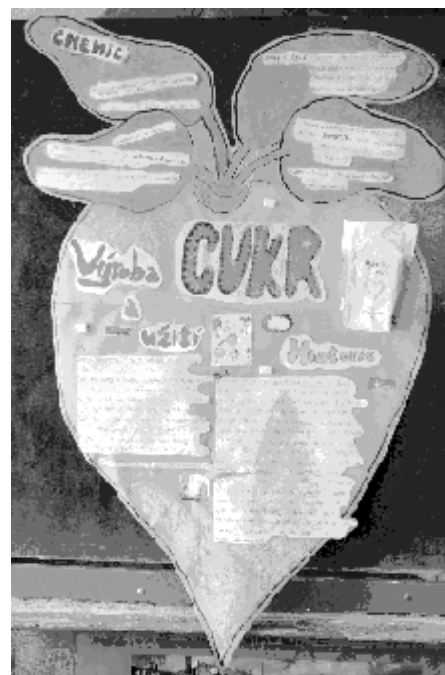
● největším problémem pro žáky byla prezentace svého projektu před ostatními spolužáky (25 % žáků), ale 29 % žáků odpovědělo, že pro ně nebylo nic problémem;

● pouze 5 % žáků uvádí fakt, že se jim nejvíce líbilo poslouchat informace svých spolužáků.

Silné stránky metody: aktivizuje žáky k samostatným činnostem (mj. práce s textem), k interpretaci získaných informací, spojuje proces učení s běžným životem člověka, žák si osvojuje proces řešení problémů.

Slabé stránky metody: náročná metoda na přípravu učitele i na organizaci žáků v rámci skupin.

Obr. 1. Poster s názvem "Cukr" zpracovaný žáky 9. ročníku ZŠ v rámci projektového vyučování (téma: Chemie každodenního života)



3. Experimentální výuka - chemický pokus

Chemie je vědou experimentální - tj. při odvozování svých teorií, závěrů a aplikací se musí nutně opírat o chemický experiment. Proto by právě on měl být základem a východiskem každého projektu vyučovací hodiny chemie, protože poznávání v chemii probíhá (Solárová, 2003):

- smyslovým vnímáním,
- přímým pozorováním látek a jejich vlastností,
- manipulací s chemickými látkami a zařízeními,
- abstraktním myšlením a aplikací poznatků v praxi.

Kterýkoli žák si pod pojmem chemie vybaví většinou cokoli spojené s chemickým pokusem. Jedná se o činnost žáky velmi oblíbenou a přínosnou. Na základě poměrně jednoduchých prací jsou mnozí žáci schopni vyvodit mnohé aspekty vlastním pozorováním. Např. při chemické reakci vodných roztoků síranu měďnatého s hydroxidem sodným dochází ke vzniku modré sraženiny. Jedná se o jeden z mnoha srážecích dějů, na jejichž základě žák odvodí pojem "sraženina" (látko málo rozpustná či nerozpustná). Vzhledem k tomu, že učitel vybírá častěji spíše reakce, při nichž vzniká látka barevná, je celý efekt probíraného učiva vlastně umocněn. Samozřejmě je třeba dbát mimo jiné na látky vhodné pro práci žáků odpovídajícího věku.

Silné stránky metody: prověřuje pravdivost sdělené učební látky, zdroj konkrétních informací o zkoumaném ději, motivace žáka.

Slabé stránky metody: náročnost výběru chemických experimentů díky charakteru látek (toxicita, jedovatost apod.) vzhledem k omezení na věk žáka, finanční náročnost, zdravotní aspekt.

4. Hra

Hra má nesporně významný efekt při výuce chemie. Lze ji využít při zkoušení, opakování probraného učiva, motivaci k novému učivu apod. Této problematice se věnoval doc. Holada (2000). Existuje široká škála her, které lze využít při vyučování. Jsou jimi např. karetní hry (pro veličiny a jednotky,

vzorke chemických látok ad.), domino (anorganické či organické sloučeniny ad.), stolní hry (Chemiku nezlob se na oxidy, puzzle v podobě periodické soustavy prvků ad.) nebo venkovní hry (terčový závod- trasa lesem).

Jednou z uvedených her je i pexeso:

Pexeso je velmi oblíbená hra, kterou nejčastěji používám, vzhledem k tomu, že učím chemii, na zopakování chemických názvů a značek (vzorců) látek (prvků, sloučenin). Ve třídě žáky sám rozdělím do skupinek po 3 hráčích. Každá skupinka má k dispozici několik kartiček, které jsou na rubu barevně rozlišeny a to tak, aby žáci tahali vždy např. značku a poté např. název prvku. Tím hra netrvá příliš dlouho. Lze samozřejmě vytvořit opačnou variantu, tzn. nerozlišovat kartičky pro názvy a značky prvků, čímž hra trvá déle. Na začátku pro jistotu zopakují pravidla hry:

- kartičky jsou otočeny rubem nahoru;
- hru začíná hráč, který sedí vlevo od rozdávajícího (popř. po domluvě zvolený hráč), otočením dvou kartiček;
- pokud značka (vzorec) odpovídají názvu, hráč tuto dvojici

získává a pokračuje v hledání dvojic. Když si však kartičky neodpovídají, kartičky se otočí zpět a ve hře pokračuje soused;

● hra pokračuje až jsou vysbírány všechny kartičky. Vyhrává ten, kdo jich má nejvíce.

Silné stránky metody: mobilizace kognitivního potenciálu, aplikace vědomostí, dovedností a zkušeností v modelových situacích a vytváření nových a hlubších, rozvoj sociálních vazeb ve třídě.

Slabé stránky: poměrně značná náročnost na přípravu i provedení ve výuce, nároky na usměrňování hry.

Závěr

Závěrem bych chtěl říci, že žák na základní škole je pouze dítětem, kterému je třeba dát příležitost ukázat své přednosti a nikoli jak je tomu ještě i dnes nachytat jej na vlastních nevědomostech. Chemie je vědou krásnou, ale dosti složitou, proto se musí učitel snažit využívat takových metod, jenž předpokládají maximální aktivitu žáka na základě jeho vlastních individuálních předpokladů.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BEAN, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte. Praha : Portál, 1995.
 BÍLEK, SOLÁROVÁ A KOL. Psychogenetické aspekty didaktiky chemie. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001.
 BORBA, M. & C. Self-Esteem. A Classroom Affair, Vol. 2, Harper-Collins Publisher, 1982.
 ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha : Portál, 2001.
 JODAS, B. Pedagogické intervence podněcující tvořivé myšlení žáků ve výuce chemie. Dizertační práce. Praha : PedF UK, 2003.
 HELD, L., LIPTHAY, T., PROKŠA, M. Vyučování chemie a tvorivost'. Bratislava : SPN, 1992.
 HLAVSA, J a KOL. Psychologické problémy výchovy k tvořivosti. Praha : SPN, 1981.
 HOLADA, K. Specifické činnosti učitele chemie a jeho žáků - Hry s chemickou tematikou. Praha : UK, FRVŠ, 2000.
 LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I. Tvořivé vyučování. Praha : GRADA Publishing, a. s., 2003.
 MAŇÁK, J. Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole. Brno : Paido, 2001.
 MAREŠ, J. Učitelovo pojetí výuky. Brno : MU, 1996.
 PAŘÍZEK, V. Jak naučit žáky myslet. Praha : PedF UK, 2000.
 PETTY, G. Moderní vyučování. Praha : Portál, 1996.
 PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha : Portál, 2001.
 SOLÁROVÁ, M. Styl učení žáka při práci s chemickým textem. Sborník přednášek z mezinárodní konference didaktiků chemie. Hradec Králové, Gaudeamus, 1997.
 SOLÁROVÁ, M. Motivační prvky ve výuce chemie. Ostrava : OU, 2003.
 ŠVECOVÁ, M., PUMPR, V., BENEŠ, P., HERINK, J. Školní projekt jako kreativní forma výuky přírodovědných předmětů na základní a střední škole. Pedagogika, roč. LIII, 2003, č. 4.
 ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže. Bratislava : SPN, 1990.

Summary: The article is concerned methods of creative teaching Chemistry at primary school. It is generally acknowledged that natural sciences are not very popular. Project methods, games, divergent tasks and chemical experiments are some of the methods which are popular among pupils and support creativity in the personal development of the individual.

POSTREHY Z VYUČOVANIA MATEMATIKY NA SŠ V PITTSBURGHU (USA)

Lubica Törökóvá, Fakulta prírodných vied, UMB Banská Bystrica

Anotácia: Postrehy z vyučovania matematiky na strednej škole v Pittsburghu (USA), stručné porovnanie s našimi gymnáziami, ukážka časti testu v pôvodnom znení.

Kľúčové slová: algebra, geometria, test, funkcie, stereometria, analytická geometria

Oboznamovanie sa a porovnávanie školských systémov rôznych krajín sa v posledných rokoch stalo bežnou súčasťou práce odborníkov v oblasti školstva a vzdelávania. Sme svedkami zavádzania nových systémov vyučovania a kombinovania tradičného vyučovania s novými prúdmi.

Učítelia klasických stredných alebo základných škôl majú snahu vytvoriť na vyučovacích hodinách príjemnú atmosféru založenú na tvorivosti, zábave, vzájomnej komunikácii a diskusií o danom probléme. Ale práve učítelia ochotní takto experimentovať a skúšať nové formy vyučovania, neustále

bojujú s časovou tiesňou, nakoľko učebné plány a osnovy sú postavené tak, že učiteľ si môže málokedy dovoliť odbočiť od tradičného vyučovania matematiky. Práve preto sme sa rozhodli poukázať na rozdiely vo vyučovaní matematiky na gymnáziách v Banskej Bystrici a na jednej strednej škole v Pittsburghu (USA).

Porovnávali sme zodpovedajúce ročníky a jednotlivé celky v matematike. Keďže naše osnovy SŠ a gymnázií väčšinou učitelia poznajú, zameriame sa len na osnovy SŠ v USA.

Vyučovanie matematiky na strednej škole v Pittsburghu (USA) podobnej nášmu gymnáziu prebieha v štyroch kurzoch, ktoré sú rozdelené do štyroch ročníkov nasledovne:

V prvom ročníku sa vyučuje kurz **Algebra 1**, ktorý obsahuje celky: *Riešenie úloh, Grafy a grafické znázornenia, Zápis a riešenie rovníc a nerovnic, Pomer a pravdepodobnosť, Geometria, Symboly operácií, Numerická prezentácia.*

Do druhého ročníka je začlenený kurz **Geometria**, ktorý obsahuje celky: *Induktívne myslenie, Definícia geometrických pojmov a ich symboly, Vlastnosti priamok a uhlov, Vlastnosti trojuholníkov, štvoruholníkov a iných mnohoúhelníkov, Pojem a vlastnosti kruhu, Obsahy rovinných útvarov a povrchy telies, Pytagorova veta, Objemy telies, Definícia podobnosti a jej vlastnosti.*

Do tretieho ročníka je zaradený kurz **Algebra 2**, ktorý obsahuje celky: *Rovnice, Nerovnice, Systavy rovníc a nerovnic, Súradnicová geometria, Polynómy, Lomené výrazy, Odmocniny, Komplexné čísla, Kuželosečky, Logaritmy, Aplikácie v praxi.*

V štvrtom ročníku študent absolvuje kurz **Funkcie**. Tento obsahuje celky: *Grafy funkcií, Definíčný obor a obor hodnôt funkcie, Body, v ktorých funkcia pretína súradnicové osi, Inverzné funkcie, Minimum a maximum funkcií, Posúvanie grafov funkcií, Trieda príbuzných funkcií, Skladanie funkcií, Aplikácie funkcií.*

Hodnotenie vedomostí v USA prebieha formou testov. Časť z neho uvedieme v závere tohto článku. Prvý test sa realizuje po prvom štvrtroku a druhý po druhom štvrtroku. Kurz matematiky končí polročnou skúškou.

Každý študent dostane na začiatku školského roka tematické plány, v ktorých je uvedená literatúra ku každému celku, všetky potrebné pomôcky na vyučovanie, podmienky absolvovania kurzu ako aj očakávané výstupné vedomosti.

Hodinová dotácia predmetu v 1. a 2. ročníku je 5 vyučovacích hodín týždenne, vo vyšších ročníkoch sa neuvádza. Kurz matematiky, ktorého tematický plán sme uviedli je len základný. Študenti si majú možnosť od prvého ročníka voliť rozširujúce predmety. V tomto rozširujúcom kurze matematiky sa venujú širšiemu okruhu poznatkov matematiky, ako napr. analytickej geometrii, integrálnemu a diferenciálnemu počtu a pod., ktoré vyučujú vysokoškolskí učitelia.

Vo vyučovaní matematiky sa kladie dôraz na spätosť matematiky s reálnym svetom, používanie počítačov a kalkulačiek pri riešení takmer všetkých úloh, ako aj riešenie reálnych úloh prostredníctvom problémového vyučovania. Študenti neprijímajú priamo návody na riešenie od učiteľa, ale k danej

vete alebo zákonitosti sa dopracujú metódou pokus - omyl sami, prípadne prostredníctvom sledovania zmien daného objektu. Po tejto fáze učiteľ zhmie výsledky a vysloví záver, ktorým je známy vzťah, veta alebo vlastnosť.

Cieľom vyučovania matematiky v tejto škole, ale aj v ostatných SŠ v USA, je viesť študentov k používaniu všetkých dostupných prostriedkov na dosiahnutie cieľa, ktorým je riešenie problému, či úlohy. Veľký dôraz sa kladie na samostatné vyhľadávanie informácií v literatúre alebo prostredníctvom internetu, ako aj navádzanie na analogické riešenie úloh podobného typu.

U nás sa kladie väčší dôraz na prehlbovanie a utvrdzovanie vedomostí počas celého roka, kým v USA na prácu s technikou, či skupinovú prácu. Tieto rozdiely vyplývajú vo vysokej miere z ekonomického zázemia školstva týchto dvoch štátov. Štandardy gymnázia v SR kladú dôraz na ovládanie viet, vzťahov a zákonitostí, kým študent SŠ v USA má k dispozícii dostupné pomôcky na vzťahy a vety, ktoré sú potrebné v teste či na skúške. Dôraz sa kladie na ich vhodné používanie.

Systém preverovania vedomostí na SŠ v USA dáva študentovi priestor zvoliť si formu osvojovania vedomostí pravidelne alebo jednorázovo, čo je nepopierateľne cieľavedomá príprava na vysokoškolské štúdium. Menší rozsah učiva matematiky v USA je podmienený aj prípravou študenta na vyučovanie. Tá sa obvyčajne realizuje v študovni, do ktorej študenti prichádzajú po vyučovaní. Po jej opustení si všetky študijné materiály odložia do vyhradených skriniek. Príprava slovenského študenta spočíva hlavne v samostatnej domácej príprave.

Teraz sa zameriame na porovnanie aspoň niektorých kurzov napr. **geometrie** na našich SŠ a v USA. Obsahy sa veľmi líšia rozsahom. Kurz geometrie na SŠ v USA je takmer totožný s obsahom vyučovania geometrie na našich ZŠ. Z popisu výstupných vedomostí študenta SŠ v Pittsburghu môžeme postrehnúť, že učivo je zamerané výlučne na rovinné útvary, ich vlastnosti a vzťahy medzi nimi. Samostatný celok *Analytická geometria* nie je obsahom kurzu Geometria, ale jeho časť *Kuželosečky* je zaradená do kurzu **Algebra 2**.

Celok geometrie na našich gymnáziách môžeme rozčleniť do troch oblastí. Prvou je **rovinná geometria**, ktorej obsah je známy študentom prvého ročníka zo ZŠ. Oproti učivu základnej školy je doplnený *stredovými a obvodovými uhlami a Euklidovými vetami*. Druhou oblasťou je **stereometria**, s ktorou sa študenti na ZŠ oboznámili len okrajovo. Tretiu oblasť tvorí **analytická geometria**.

Na základe prístupu k jednotlivým témam a forme výkladu sa domnievame, že obsah geometrie na našich gymnáziách je kvantitatívne na vyššej úrovni, ale dovoľíme si konštatovať, že v mnohých prípadoch na úkor kvality. Podľa tematických plánov nášho gymnázia je na každú tému vyčlenená jedna maximálne dve hodiny. V Pittsburghu je každá téma rozdelená na tri a viac častí v učebnici a podľa informácií od učiteľa matematiky na každú časť v učebnici sú určené tri vyučovacie hodiny plus hodiny určené na špeciálne projekty a prácu s technikou. Čiže študent má možnosť osvojiť si viac pohľadov na danú tému, či už ide o teoretické úlohy, úlohy z každodenného

života, alebo o simuláciu problému prostredníctvom počítača, prípadne kalkulačky. Veľkú úlohu tu zohráva aj silná motivácia, na ktorú je v každej téme vyčlenený dostatočný časový priestor. V tejto fáze vyučovania žiaci pracujú väčšinou v skupinách, kde sa okrem osvojovania učiva z geometrie rozvíja tvorivosť a schopnosť kooperácie.

Ešte sa zameriame na porovnanie celku Algebra u nás a v Pittsburghu. Kurzy **Algebra 1** a **Algebra 2** na SŠ v Pittsburghu sú zaradené do 1. a 3. ročníka, kým u nás do 1., 2., a 3. ročníka. Súčasťou obsahu kurzov Algebry na SŠ v USA sú okrem lineárnych a kvadratických rovníc, nerovnic a sústav aj goniometrické rovnice, logaritmické rovnice, exponenciálne rovnice a kužeľosečky. Veľký dôraz sa kladie na základné lineárne rovnice, grafické znázornenie lineárnej funkcie a na určenie vlastností funkcie z grafu. Vyučovanie týchto častí je podporené aj prácou s kalkulačkou a počítačom. V učebnici okrem explicitne zadaných príkladov, nachádzame aj množstvo slovných úloh, ktoré svojim obsahom sprostredkovávajú informácie zo športu, geografie, obchodu a z iných oblastí, čím nepopierateľne formujú povedomie študentov. Obsah kurzov Algebry je oproti niektorým našim gymnáziám bohatší o celok *Komplexné čísla*, avšak do ich kurzu nie je zaradený celok *Kombinatorika a Elementárna teória čísel*.

U nás je na jednotlivé témy vyhradených podstatne menej vyučovacích hodín ako v USA. V našich tematických plánoch nie sú vyhradené hodiny ani na prácu s technikou, či už s kalkulačkou alebo počítačom, ani na úlohy určené na skupinovú prácu, kde sa rozvíja schopnosť študentov pracovať v kolektíve. V našich učebniciach je síce široká škála rôznych typov úloh, avšak chýba ich prepojenie s každodenným životom, prípadne inými vednými disciplínami. Táto skutočnosť vyžaduje od učiteľa časovo náročnejšiu prípravu na vyučovaciu hodinu, nakoľko motivácia poskytnutá autormi učebníc nie je postačujúca.

Analýzou vyučovania na SŠ v Pittsburghu sme dospeli k záveru, že sa tu preberá kvantitatívne menej učiva, avšak v dôsledku dobrého technického vybavenia, kvalitatívne na vyššej úrovni. Na jednotlivé témy je vyčlenených ďaleko viac vyučovacích hodín, kde sa študent neoboznamuje len s učivom matematiky, ale aj s využitím techniky, so základmi skupinovej práce a s poznatkami z iných vedných disciplín, prostredníctvom slovných úloh, kde sú zakomponované fakty najmä z geografie, histórie, obchodu a ekonómie USA.

Dúfame, že nebude dlho trvať a aj naše školy budú môcť okrem intelektuálneho potenciálu konkurovať aj technickým vybavením školám v iných krajinách a nájde sa dostatok chuti, vôle a entuziazmu v učiteľoch na experimentovanie s novými, zábavnejšími a efektívnejšími metódami vyučovania.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

THOMSON, J. : Student syllabus for Algebra 1, 2. Pittsburgh, Division of Instructional Support Board of Public Education, 2001.

Summary: In this paper two concepts of education of mathematics are compared: the American concept and the Slovak concept. Also an examinable test from a secondary school in New York is presented.

Na záver uvádzame už sľúbenú ukážku niekoľkých úloh stredoškolského testu z New Yorku v pôvodnom znení - v angličtine. Test je časovo určený na 3 hodiny od 8:30 do 11:30 hod. dopoludnia. Je zložený z dvoch častí. Prvá obsahuje 35 úloh, z toho je 15 s tvorbou odpovede a zvyšných 20 s výberom odpovede 1,2,3,4. Druhá časť obsahuje 7 úloh s tvorbou odpovede. Zvlášť sa honotí prvá časť - binárne hodnotenie 1,0. Druhú hodnotí učiteľ. Skóre oboch častí sa zráta a určí sa celkové skóre a test sa vyhodnotí.

Ukážky niektorých testových úloh:

1. What is the additive inverse of $-5a$?
4. What is the value of n if $3.56 \times 10 = 35,600$?
6. Solve for x : $7x + 3 = 4x - 9$
12. If 8 ounces of a sports drink contains 110 milligrams of sodium, what is the total number of milligrams of sodium in 20 ounces of the sports drink?
15. The measures of two complementary angles are in the ratio 5:1. What is the measure, in degrees, of the smaller angle?
17. What is the volume of a rectangular solid with a length of 12, a width of 3, and a height of 4?

(1) 12	(3) 84
(2) 19	(4) 144
19. Which shape is not a parallelogram?

(1) rhombus	(3) trapezoid
(2) square	(4) rectangle
24. If 25% of a number is equal to $6x$, then the number is

(1) $2,4x$	(3) $1,5x$
(2) $24x$	(4) $15x$
33. Triangle ABC has coordinates $A(-3,0)$, $B(0,3)$, and $C(3,0)$. The number of square units in the area of triangle ABC is

(1) 6	(3) 12
(2) 9	(4) 18

41. Jennifer's Bakery sold half as many marble cakes as strawberry shortcakes. The price of a marble cake is \$6 and the price of a strawberry shortcake is \$8,50. If the total amount of sales for these cakes was \$391, what was the total number of each kind of cake that was sold? [Show or explain the procedure used to obtain your answer.]

Poznámka: Článok je spracovaný na základe poznatkov získaných Elenou Janovcovou - mojou diplomantkou na stáži v Pittsburghu (USA), kde hospitovala na danej strednej škole 1 mesiac a priniesla dostatok materiálu na spracovanie ako jej diplomovej práce, tak aj tohto článku.

HLAVNÉ ZÁVERY Z ANALÝZY ÚLOH A POSTAVENIA VŠEOBECNÉHO EKONOMICKÉHO VZDELÁVANIA V SR

Jaromír Novák, Národohospodárska fakulta, EU Bratislava

Anotácia: *Výsledky prieskumu názorov na úlohy ekonomickej výchovy a vzdelávania v trhovej ekonomike. Výsledky obsahovej analýzy základných pedagogických dokumentov. Ekonomika ako povinný všeobecnovzdelávací vyučovací predmet na gymnáziách.*

Kľúčové slová: *ekonomická výchova a vzdelávanie, základné pedagogické dokumenty, všeobecnovzdelávací vyučovací predmet ekonomika*

Všetci ľudia žijúci v trhovej ekonomike by mali rozumieť princípom jej fungovania, ako aj podstate činnosti a hospodárenia jej jednotlivých subjektov. Dôležitou zložkou vzdelania teda musí byť ekonomické vzdelanie. Preto sa ďalej venujeme interpretácii hlavných záverov analýz zrealizovaných v roku 2005, zameraných na úlohy, ktoré má ekonomická výchova a vzdelávanie v trhovej ekonomike plniť. Skúmame tú zložku ich obsahu, ktorá má byť spoločná pre všetkých ľudí, a jej produkt - všeobecné ekonomické vzdelanie.

1. Interpretácia hlavných výsledkov dotazníkového prieskumu

Dotazníkový prieskum sme uskutočnili v roku 2005 a cieľom bolo zistiť, aký je názor tej časti laickej i odbornej verejnosti, ktorej sa daný problém priamo týka, na úlohy, rozsah a obsah ekonomickej výchovy a vzdelávania na základných školách (ZŠ) a stredných školách (SŠ) neekonomického zamerania. Vychádzali sme z nasledujúcich **výskumných otázok**:

- Je ekonomická výchova a vzdelávanie v trhovom prostredí len nevyhnutným predpokladom odbornej prípravy budúcich ekonómov, alebo má byť aj súčasťou všeobecného vzdelávania a výchovy žiakov ZŠ a SŠ neekonomického zamerania?
- Je rozsah ekonomickej výchovy a vzdelávania na ZŠ a gymnáziách v SR v súčasnosti postačujúci? Aká optimálna časová dotácia by mala byť v jednotlivých ročníkoch týchto škôl venovaná ekonomickej výchove a vzdelávaniu?
- Ktoré témy a tematické celky by sa v rámci ekonomickej výchovy a vzdelávania žiakov gymnázií a iných SŠ neekonomického zamerania mali preberať?
- Aký je optimálny pomer teoretických a praktických otázok v učive preberanom v rámci ekonomickej výchovy a vzdelávania žiakov ZŠ a SŠ neekonomického zamerania?

Pri výbere **výskumnej vzorky** sme vychádzali zo **základného súboru** pozostávajúceho iba z takých vybraných **cieľových skupín respondentov**, ktoré majú určitý vzťah k uvedenému problému. Pre zjednodušenie však hovoríme o **prieskume názorov (laickej a odbornej) verejnosti**. Laickú verejnosť predstavujú žiaci gymnázií, ktorých sa daná problematika týka ako riadeného subjektu vo výchovno-vzdelávacom procese na gymnáziách, a ich rodičia, ktorí sú zo zákona za ich výchovu zodpovední a zároveň predstavujú pestrú vzorku názorov ľudí z hospodárskej praxe. Možno k nim zaradiť aj učiteľov gymnázií ako pedagógov bez ekonomického vzdelania. Odbornou verejnosťou označujeme ekonómov s pedagogickým vzdelaním, resp. študentov, ktorí

sa pripravujú na rolu učiteľov - ekonómov.

Pre každú skupinu respondentov sme zo základnej vzorky vybrali **výberový súbor** opýtaných. Metódou **dostupného výberu** sme na prieskum medzi žiakmi gymnázií a ich rodičmi, ako aj učiteľmi gymnázií, zvolili dve gymnáziá (v Malackách a Pezinku) vzhľadom na ich vyhovujúcu polohu. Názory súčasných i budúcich učiteľov - ekonómov - sme zasa skúmali najmä na relatívne ľahko dostupnej vzorke účastníkov doplnujúceho pedagogického štúdia (DPS) - súbežného aj následného - na Ekonomickej univerzite v Bratislave.

Pre každú skupinu respondentov sme zostavili samostatný dotazník. Jeho jadro tvorili štyri skupiny otázok, ktoré sa v jednotlivých druhoch dotazníkov líšili formuláciou, mierou podrobnosti a pod., ale ich podstata bola všade taká istá:

- skupina otázok - vo všeobecnosti zisťovala názory na význam ekonomickej výchovy a vzdelávania vo vzťahu k všeobecnému vzdelaniu všetkých ľudí;
- skupina otázok - skúmala názory respondentov na rozsah ekonomickej výchovy a vzdelávania na základných a stredných školách - najmä na gymnáziách;
- skupina otázok - zisťovala názory opýtaných na obsah takejto ekonomickej výchovy a vzdelávania (podrobnejšie u súčasných a budúcich učiteľov - ekonómov);
- skupina otázok - skúmala názor verejnosti na žiaduci pomer zastúpenia teoretických a praktických otázok pri jednotlivých témach v rámci ekonomickej výchovy a vzdelávania.

Takáto štruktúra dotazníkov vyplývala z vyššie uvedených výskumných otázok (VO). Pri realizácii prieskumu sme vychádzali z nasledujúcich **výskumných hypotéz**:

Hypotézy k VO č. 1 - oblasť významu ekonomickej výchovy a vzdelávania

Hypotéza č. 1/1: Vo všetkých skupinách respondentov si aspoň tri štvrtiny opýtaných myslia, že ekonomická výchova a vzdelávanie majú v súčasnosti význam pri výchove a vzdelávaní všetkých žiakov - bez ohľadu na zameranie ich štúdia.
Hypotéza č. 1/2: Potrebu zastúpenia ekonomickej výchovy a vzdelávania v príprave žiakov všetkých škôl si najviac uvedomujú súčasní či budúci učelia, následne rodičia a v najmenšej miere tento názor preferujú samotní žiaci.

Hypotézy k VO č. 2 - oblasť rozsahu ekonomickej výchovy a vzdelávania

Hypotéza č. 2/1: Viac ako polovica rodičov a súčasných či budúcich učiteľov - ekonómov aj neekonómov - považuje rozsah povinnej ekonomickej výchovy a vzdelávania na ZŠ a gymnáziách v súčasnosti za nepostačujúci.

Hypotéza č. 2/2: Viac ako polovica žiakov gymnázií si myslí, že súčasný rozsah povinnej ekonomickej výchovy a vzdelávania na ZŠ a gymnáziách postačuje.

Hypotéza k VO č. 3 - oblasť obsahu ekonomickej výchovy a vzdelávania

Hypotéza č. 3: Viac ako polovica respondentov (v celkovom súbte) si myslí, že aspoň sčasti sa majú všetci žiaci gymnázia oboznámiť so základnými ekonomickými pojmami, fungovaním trhového mechanizmu, podstatou činnosti a hospodárenia podnikov i domácností a z makroekonomických tém len s tými, ktoré priamo súvisia s činnosťou týchto subjektov (úloha daní, peňazí, bánk a i.)

Hypotézy k VO č. 4 - oblasť zastúpenia teórie a praxe v predmete ekonomika

Hypotéza č. 4/1: Väčšia časť respondentov (v celkovom súbte) preferuje vo výučbe ekonomiky praktické otázky pred teoretickými ako naopak.

Hypotéza č. 4/2: V prípade rodičov a žiakov preferuje vo výučbe ekonomiky praktické otázky pred teoretickými väčšie percento opýtaných ako v prípade súčasných či budúcich učiteľov - ekonómov aj neekonómov.

Dotazníkového prieskumu sa zúčastnilo spolu **672 respondentov** v tomto zložení:

- žiaci gymnázia: 348 respondentov,
- rodičia žiakov gymnázia: 226 respondentov,
- učители gymnázia (neekonómovia): 31 respondentov,
- účastníci kurzu DPŠ následného a iní učители - ekonómovia: 30 respondentov,
- študenti učiteľstva odborných ekonomických predmetov či DPŠ súbežného: 37 respondentov.

Kvôli rozdielom v početnosti jednotlivých skupín respondentov i v miere ich odbornosti vo vzťahu k analyzovanému problému sme vyhodnocovali odpovede v každej skupine *osobitne*. Zásadné rozdiely vo vzťahu k celkovým záverom sme však medzi nimi nezistili, preto urobíme stručný prehľad výsledkov prieskumu len za celú vzorku.

Až **86,8 % opýtaných** odpovedalo, že **ekonomická výchova a vzdelávanie sú v súčasnom svete dôležité pre všetkých ľudí** bez ohľadu na ich povolanie či smer štúdia. Iba 12,5 % respondentov uviedlo, že sú dôležité len v rámci prípravy budúcich odborníkov - ekonómov, a zanedbateľných 0,7% opýtaných (takto odpovedali 4 žiaci a 1 rodič) si myslelo, že ekonomická výchova a vzdelávanie dnes nie sú dôležité vôbec.

O niečo menšia väčšina respondentov (63,8 %) zároveň následne uviedla, že rozsah, aký sa venuje ekonomickej výchove a vzdelávaniu na základných a stredných školách v súčasnosti, je príliš malý. Väčšina ostatných (35,6 %) považuje súčasný stav za postačujúci. Takmer dve tretiny opýtaných si pritom myslia, že **samostatný predmet ekonomika by sa mal povinne vyučovať na všetkých SŠ**, časť z nich dokonca tvrdí, že tento predmet patrí aj na ZŠ.

Bez ohľadu na spôsob začleneného v učebnom pláne (samostatný predmet alebo súčasť širšie koncipovaného spoločenskovedného predmetu) sa respondenti vyjadrovali aj k žiadanej časovej dotácii vyčlenenej na ekonomickú výchovu a vzdelávanie **na gymnáziách** ako všeobecnovzdelávacích

stredných školách. Možno povedať, že na tomto druhu SŠ len jedna pätina respondentov považuje súčasný stav za postačujúci, a teda asi **80 % respondentov si myslí, že treba počet hodín zvýšiť**. Konkrétne si asi osmina myslí, že ekonomike treba venovať 1 hodinu týždenne počas jedného ročníka štúdia na gymnázium, viac ako dve pätiny sú za to, aby sa na ňu vyčlenili 2 hodiny týždenne (rozložené buď po jednej hodine do dvoch ročníkov, alebo naraz v jednom ročníku), no a takmer štvrtina respondentov si myslí, že ekonomike treba venovať minimálne 2 hodiny týždenne aspoň v dvoch ročníkoch štúdia.

Čo sa týka obsahu predmetu ekonomika, rodičia, žiaci a učители - neekonómovia - sa vyjadrovali k 19 daným tematickým okruhom, ku ktorým mohli pridať aj iné. Súčasní či budúci učители - ekonómovia - posudzovali 40 tematických oblastí, ktoré vznikli detailnejším rozčlenením okruhov hodnotených ostatnými respondentmi. Preto bolo možné tieto oblasti vždy priradiť k jednému z 19 širšie ponímaných tematických okruhov, pričom sme urobili aritmetický priemer počtu jednotlivých známok priradených k detailnejšie členeným oblastiam. Respondenti hodnotili každú oblasť (okruh) jednou z týchto známok:

- 1 - veľmi dôležitá oblasť, treba jej venovať veľký priestor,
- 2 - dôležitá oblasť, v určitom rozsahu by sa s ňou mal oboznámiť každý žiak,
- 3 - oblasť vhodná len ako doplnkové, rozširujúce učivo (napr. pre maturantov z ekonomiky),
- 4 - nepotrebná oblasť, vôbec by sa nemala preberať,
- 5 - neviem, pretože vôbec nemám predstavu, čo konkrétne toto učivo zahŕňa.

Pri vyhodnocovaní odpovedí na túto otázku sme zvolili dva rôzne prístupy:

- a) **výpočet váženého aritmetického priemeru z hodnotení pri každom tematickom okruhu** - počítali sme vlastne priemernú známku pridelenú každému okruhu,
- b) **percentuálny podiel na celkovom počte hodnotiacich respondentov** - počítali sme, koľko percent respondentov si pri každom tematickom okruhu myslí, že by sa s ním v určitom rozsahu mali oboznámiť všetci žiaci (známky 1 a 2), a koľko percent si myslí, že daný okruh je vhodný len pre maturantov, resp. sa nemá učiť vôbec (známky 3 a 4), t. j. nejde o oblasť, ktorá by mala byť súčasťou **všeobecného vzdelania každého človeka**.

Celkovo sa dá zhrnúť, že respondenti v dotazníkovom prieskume odporučili takýto **obsah ekonomickej výchovy a vzdelávania pre SŠ neekonomického zamerania**:

- základné ekonomické pojmy a zákony,
- trh spotrebných tovarov a fungovanie trhového mechanizmu, trhová konkurencia,
- daňovníctvo - dane v SR, daňové priznania k vybraným druhom daní,
- bankovníctvo - úloha peňazí a podstatu činnosti bánk v trhovej ekonomike,
- poisťovníctvo - životné a neživotné poistenie, zdravotné a sociálne poistenie,
- právne aspekty podnikania - práca so zákonmi,
- podstatu podnikania a podniku, právne formy podnikov v SR,
- ekonomická podstatu hospodárenia podniku,

- marketing - základné pojmy, nástroje marketingového mixu,
- personalistika,
- zakladanie podniku, registračné a iné povinnosti podnikateľov a zamestnávateľov,
- hospodárenie domácnosti, rodinný rozpočet, osobné financie,
- národné hospodárstvo, del'ba práce, odvetvová a sektorová štruktúra ekonomiky,
- meranie výkonnosti národného hospodárstva (HDP a iné ukazovatele),
- inflácia - podstata, druhy, dôsledky,
- nezamestnanosť ako ekonomický a sociálny fenomén,
- úloha štátu v ekonomike - hospodárska politika, jej ciele, nástroje, subjekty,
- medzinárodný obchod, medzinárodné ekonomické vzťahy a ekonomická integrácia (najmä Európska únia ako ekonomické integračné zoskupenie).

Z iných tém možno dotvoriť obsah voliteľného predmetu ekonomika pre maturantov a iných žiakov, ktorí si chcú svoje poznatky z ekonomiky rozšíriť či prehĺbiť.

Čo sa týka zastúpenia teórie a praxe v takomto všeobecno-vzdelávacom predmete ekonomika, vyše 90 % respondentov považuje za potrebné, aby sa v rámci obsahu učiva aspoň v určitej miere vyskytovali tak teoretické, ako aj praktické otázky, pričom väčšiu váhu zväčša kladie na zastúpenie praktických poznatkov. Takmer 9 % respondentov si dokonca myslí, že ekonomika má byť výlučne praktický predmet.

Na záver sa v stručnosti pokúsime zhodnotiť, ako sa potvrdili výskumné hypotézy:

Hypotéza č. 1/1 sa potvrdila. Celkovo aj v rámci všetkých skupín opýtaných výrazne **prevládá názor, že ekonomická výchova a vzdelávanie majú v súčasnosti veľký význam pri výchove a vzdelávaní všetkých žiakov ZŠ a SŠ** - bez ohľadu na zameranie ich štúdia.

Hypotéza č. 1/2 sa tiež plne potvrdila. Najväčší význam ekonomickej výchovy a vzdelávaniu pre všeobecné vzdelanie skutočne pripisovali učitelia (100 %) - ekonómovia i neekonómovia, ako aj budúci učitelia - ekonómovia (97,3 %). Len o niečo menšiu podporu tejto myšlienke vyjadrili rodičia (90,7 %), no a najmenšou, no tiež výraznou (80 %) väčšinou túto myšlienku podporili aj samotní žiaci.

Hypotéza č. 2/1 sa potvrdila. Takmer tri štvrtiny rodičov i učiteľov - ekonómov - totiž považujú rozsah povinnej ekonomickej výchovy a vzdelávania na ZŠ a gymnáziách v súčasnosti za nepostačujúci, v prípade budúcich učiteľov - ekonómov - má tento názor dokonca až 86,5 % opýtaných. Najmiernejšia väčšina v prospech tohto názoru sa prejavila u učiteľov gymnázia (64,5 %). Ako vyplýva aj z ich ústnych reakcií, je to hlavne preto, že na vyučovanie ekonomiky nemajú kvalifikáciu a obávajú sa, že pri rozšírení rozsahu ekonomickej výchovy a vzdelávania by došlo k redukcii v nimi vyučovaných predmetoch.

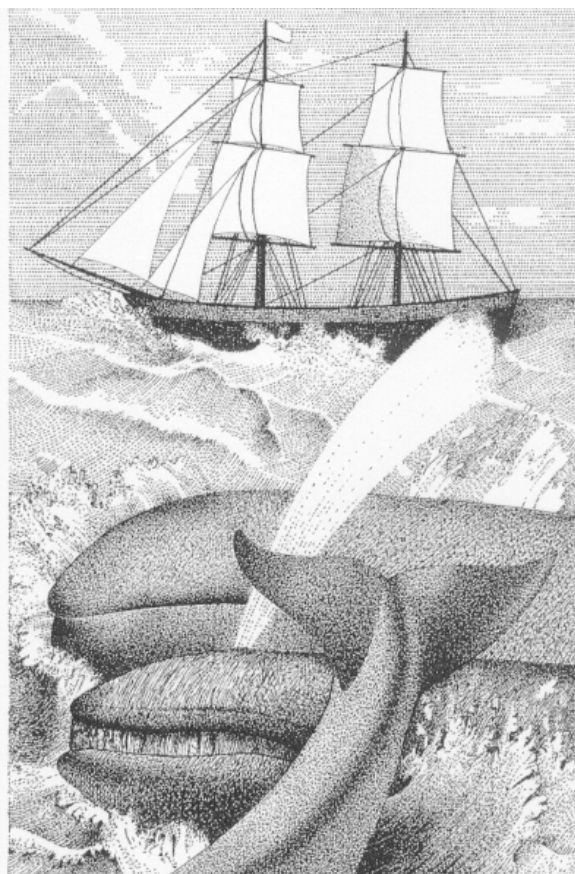
Hypotéza č. 2/2 sa nepotvrdila. Aj spomedzi žiakov gymnázií si totiž 53,5 % myslí, že súčasný rozsah ekonomickej výchovy a vzdelávania na ZŠ a gymnáziách je nedostatočný. Nielen v celkovom súčte, ale i v rámci *každej z analyzovaných skupín* respondentov si teda **väčšina opýtaných** myslí, že **súčasný rozsah ekonomickej výchovy a vzde-**

lávania je najmä na gymnáziách nepostačujúci.

Hypotéza č. 3 sa v zásade potvrdila. Takmer vo všetkých skupinách opýtaných i v celkovom súčte na prvých priečkach stáli popri **základných ekonomických pojmach a princípoch fungovania trhového mechanizmu najmä témy týkajúce sa činnosti a hospodárenia domácností a podnikov**. Okrem problematiky daňovníctva, poisťovníctva a bankovníctva v celkovom súčte nezískal podporu nadpolovičnej väčšiny opýtaných v zmysle tejto hypotézy žiadny iný makro-ekonomicky orientovaný tematický okruh.

Hypotéza č. 4/1 sa potvrdila. Hoci 46,7 % respondentov bolo za vyvážený pomer teórie a praxe v predmete ekonomika, až niečo vyše 40 % bolo za to, aby praktické otázky prevažovali nad teoretickými, resp. aby sa teoretickým otázkam nevenovala pozornosť vôbec.

Hypotéza č. 4/2 sa potvrdila len čiastočne. V prípade žiakov síce zvolilo možnosť, že praktické otázky majú vo výučbe ekonomiky prevládať, až necelých 45 % opýtaných, u rodičov však len 31,9 %, čo bolo najnižšie percento spomedzi všetkých skupín. Naopak, najväčší pomer hlasov v prospech zastúpenia praxe sa objavil medzi učiteľmi (63,3 %) a budúcimi učiteľmi (45,9 %) s ekonomickým vzdelaním. To zrejme svedčí o tom, že práve oni najlepšie vedia, čo všetko môže ekonómia ľudom do života poskytnúť, a preto v rámci všeobecného vzdelávania žiakov - neekonómov - zvyrazňujú možný praktický prínos jej poznatkov pre ich profesionálny i súkromný život. Čiastočne dali našej hypotéze za pravdu iba učitelia - neekonómovia - z gymnázií, kde praktické otázky presadzovalo len 35,5 % opýtaných, čo je výrazne menej ako u žiakov a len o niečo viac ako v prípade rodičov.



Dušan Nágel

Za pozitívne zistenie považujeme, že hoci sa potvrdila očakávaná celková **tendencia preferovať skôr praktické aspekty ekonomickej výchovy a vzdelávania** v školách neekonomického zamerania, respondenti túto myšlienku presadzovali len relatívne mierne.

2. Výsledky obsahovej analýzy základných pedagogických dokumentov pre ZŠ a SŠ

Keďže skúmať ekonomickú výchovu a vzdelávanie v rovine predmetov formujúcich všeobecné vzdelanie má zmysel len na prvých dvoch stupňoch školskej sústavy, analyzovali sme miesto ekonomickej výchovy a vzdelávania v základných pedagogických dokumentoch ZŠ a vybraných študijných a učebných odborov SŠ neekonomického zamerania.

Keďže na stredných školách v SR existuje v súčasnosti takmer **1 400 študijných alebo učebných odborov a ich zameraní**, z tohto počtu sme postupne **vylúčili**:

- tie odbory, ktoré sú pokusne overované alebo sú v útlme,
- tie odbory, ktoré majú zjavne odborné ekonomické zameranie,
- jednotlivé odborne špecializované zamerania v rámci každého odboru (skúmali sme len spoločný základ, ktorý je pre všetky zamerania rovnaký).

Z tejto zredukovanej vzorky sme ďalej vylúčili odbory pomaturitného a nadstavbového štúdia, ako aj 2-ročné učebné odbory, keďže tu sa aj z dôvodu obmedzeného rozsahu výučby pozornosť sústreďuje najmä na formovanie odborného, a nie všeobecného vzdelania.

Spomedzi takto získaných 332 odborov sme na analýzu vybrali reprezentatívnu časť tak, aby sa zhruba dodržalo pôvodné zastúpenie jednotlivých odborných smerov, pričom sme vychádzali aj z dostupnosti základných pedagogických dokumentov pre jednotlivé odbory, keďže nie všetky sa dali získať na internetových stránkach inštitúcií zodpovedných za vyučovací proces na stredných školách v SR. Celkovo sme potom analyzovali **98 rôznych študijných a učebných odborov** v týchto oddieloch (skupinách) odborov:

- vybrané študijné odbory v stredných odborných učilištiach (19 odborov),
- vybraný študijný odbor: 7902500 - gymnázium,
- vybrané študijné odbory v stredných odborných školách (40 odborov),
- E.I. vybrané učebné odbory v stredných odborných učilištiach (38 odborov).

2.1 Postavenie ekonomickej výchovy a vzdelávania na základnej škole (ZŠ)

Vo všetkých variantoch učebných plánov ZŠ sa ekonomická výchova a vzdelávanie realizujú len v predmete *občianska výchova*, ktorý sa vyučuje v 6. - 9. ročníku ZŠ v rozsahu 1 hodiny týždenne. Okrem tematického celku Základná ekonomická orientácia, ktorý sa preberá v 9. ročníku v rozsahu 19 hodín, s ekonomickou výchovou a vzdelávaním súvisia aj témy o ochrane spotrebiteľa či hospodárení štátu a rodiny, ktoré sú zaradené už v 8. ročníku, pričom im možno venovať zhruba 4 - 5 vyučovacích hodín. Celkovo je teda na *ekonomickú výchovu a vzdelávanie na ZŠ* vrátane besied s odborníkmi na ekonomické témy vyčlenených zhruba 25

hodín, čo možno na tomto stupni školskej sústavy považovať za postačujúce.

Jadro ekonomickej výchovy a vzdelávania na základnej škole spočíva v už spomínanom tematickom celku Základná ekonomická orientácia, kde sa preberajú tieto témy:

- Základné pojmy - ľudské potreby, statky a služby, výroba, práca, pôda,
- Ekonomía a ekonomika, typy ekonomík,
- Národné hospodárstvo, trhové hospodárstvo, ekonomické sektory a odvetvová štruktúra,
- Základné formy podnikania, súkromné podnikanie, štátne podniky, družstvá, súkromné podniky, živnosti, ako sa stať podnikateľom,
- Peniaze, banky a peňažné ústavy v trhovej ekonomike, vznik a funkcie peňazí,
- Ako hospodárim v rodine a štáte - rodinný a štátny rozpočet,
- Sociálna politika štátu, politika zamestnanosti, životné minimum, minimálna mzda, záchranná sociálna sieť, úrady práce, charitatívna činnosť, odbory, kolektívna zmluva,
- Exkurzia do banky, sporiteľne, úradu práce, burzy,
- Besedy s podnikateľom, pracovníkom úradu práce, daňového úradu.

Obsahové zameranie ekonomickej výchovy a vzdelávania v predmete občianska výchova možno pri danom rozsahu výučby považovať za vcelku vyhovujúce. Pritom treba pri všetkých témach pred ekonomickým vzdelávaním uprednostniť skôr ekonomickú výchovu a v tomto kontexte je potrebné žiakom umožniť hľadanie, objavovanie, prežívanie i kritické postoje vo vzťahu k preberanému učivu, povzbudzovať ich k aktivite, samostatnosti a tvorivosti.

2.2 Postavenie ekonomickej výchovy a vzdelávania na stredných školách (SŠ)

Už v profiloch absolventa bola v analyzovanej vzorke odborov v 90,6 % prípadov spomenutá aspoň jedna oblasť, ktorá súvisí s ekonomickou výchovou a vzdelávaním a ktorú by absolventi daného odboru mali ovládať. Najčastejšie sa vyskytovala požiadavka, aby žiaci poznali základné pojmy z ekonomiky a podnikania, rozumeli princípom fungovania trhového hospodárstva. Dôraz bol kladený najmä na podnikanie a jeho podmienky v SR, hospodárenie podnikov, základy marketingu, manažmentu a organizácie, mzdovú problematiku a pod.

Ešte viac sa potreba ekonomickej výchovy a vzdelávania prejavila pri analýze učebných plánov a učebných osnov. Samostatný predmet ekonomika sa vyskytoval v učebných plánoch 93 analyzovaných študijných a učebných odborov, len v 5 odboroch takýto predmet nebol zaradený vôbec. Išlo pritom najmä o špecifické odbory zamerané na umeleckú alebo vychovávateľskú činnosť. Jedným z nich však bol paradoxne aj študijný odbor gymnázium, ktorý má pripraviť absolventov univerzálne, má formovať najmä ich všeobecné vzdelanie. Tu sa žiaci so základmi ekonómie a ekonomiky neoboznamujú v samostatnom predmete, ale len v rámci predmetu náuka o spoločnosti, pričom v ňom je na danú problematiku vyčlenených neporovnateľne menej hodín ako v iných odboroch.

V tých odboroch, kde je zaradený predmet ekonomika, sa celkové výmery jeho časovej dotácie v rámci jednotlivých oddielov (skupín) odborov vyskytli v tomto počte prípadov (tabuľka č. 1).

Tabuľka č. 1

Skupina odborov	Početnosť výskytov jednotlivých celkových časových dotácií (výmer vyučovacích hodín týždenne) za všetky ročníky spolu						Priemerná výmera
	1	2	3	4	5	6	
Oddiel A	1	3	12	3	0	0	2,89
Oddiel C	3	7	6	14	3	3	3,44
Oddiel E.I	1	33	4	0	0	0	2,08
Spolu	5	43	22	17	3	3	2,77

Ako optimálny rozsah ekonomickej výchovy a vzdelávania na SŠ neekonomického zamerania sa teda podľa učebných plánov pre analyzovanú vzorku odborov v súčasnosti javí výmera **3 vyučovacích hodín týždenne** za celé štúdium, zaradených najmä do posledných ročníkov výučby. Celkový priemer bol síce o niečo nižší, čo bolo ale spôsobené najmä nižšou výmerou v 3-ročných učebných odboroch s celkovo nižším rozsahom výučby. V 4-ročných študijných odboroch dominovali celkové výmery v rozsahu 3 a viac hodín týždenne.

Keďže práve s týmito odbormi sa dá najlepšie porovnať štúdium na **gymnáziách**, je až paradoxné, že predmet ekonomika sa v tomto študijnom odbore povinne nevyučuje vôbec. V predmete náuka o spoločnosti sa pritom podľa učebných osnov základom ekonómie venuje *za celé štúdium* len cca. **7 vyučovacích hodín**, čo je neporovnateľne menej oproti väčšine ostatných SŠ neekonomického zamerania (pre porovnanie: pri 33 hodinách v predmete ročne to zodpovedá v prepočte zhruba 0,2 hodinám týždenne v priemere počas jedného roka štúdia).

Obsahovo potom ekonomicke zamerané témy v predmete náuka o spoločnosti síce v zásade zodpovedajú tematickým celkom v občianskej náuke, resp. v predmete ekonomika v ostatných odboroch, avšak väčší dôraz sa tu aj pri tak malom rozsahu výučby paradoxne kladie na makroekonomické otázky; činnosti podnikov a podnikaniu je venovaný minimálny priestor. Pritom si dovoľíme tvrdiť, že aj *na prebratie len uvedených tém i v tej najstručnejšej podobe by nestačil ani dvojnásobný rozsah výučby*, t. j. taký, aký je im venovaný v občianskej náuke pre SOŠ a SOU. Ak majú žiaci gymnázia okrem osvojenia si základných pojmov z uvedených oblastí pochopiť aj vzájomné vzťahy medzi nimi a má zostať určitý priestor aj na rozvoj ich samostatného ekonomického myslenia, potom by aj pri zachovaní len súčasného obsahu ekonomickej výchovy a vzdelávania na gymnáziách bol potrebný rozsah výučby minimálne vo výmere 1 hodiny týždenne počas jedného celého školského roka.

3. Ekonomika ako všeobecnovzdelávací predmet na SŠ neekonomického zamerania

Na základe výsledkov analýz sme dospeli k záveru, že ako optimálny **rozsah povinnej ekonomickej výchovy a vzdelávania na SŠ neekonomického zamerania** sa javí: a) celková časová dotácia 2 hodín týždenne v 2- a 3-ročných

učebných odboroch,

b) celková časová dotácia 3 hodín týždenne v 4-ročných študijných odboroch.

Pri tomto rozsahu je zrejme vhodnejšie zaradiť do učebných

plánov vo všetkých odboroch samostatný **všeobecnovzdelávací predmet ekonomika** namiesto snáh o zakomponovanie ekonomickej výchovy a vzdelávania do predmetov náuka o spoločnosti či občianska náuka.

Najväčšie nedostatky v postavení ekonomickej výchovy a vzdelávania sme zistili na gymnáziách, preto navrhujeme

zmeny najmä v tomto študijnom odbore. Naše návrhy sú však v podstate aplikovateľné aj vo všetkých ostatných štvorročných študijných odboroch.

Po dôkladných úvahách sme dospeli k názoru, že predmet náuka o spoločnosti v dnešnej podobe by mal byť nahradený samostatnými predmetmi pre jednotlivé spoločenské vedy, čo by viedlo aj k zvýšeniu kvalifikovanosti výučby v týchto oblastiach. Popri predmete ekonomika by tak mali vzniknúť napríklad predmety základy práva a politológie, základy psychológie a sociológie a základy filozofie. **Predmet ekonomika** by sa mal stať *samostatným povinným všeobecnovzdelávacím predmetom*, ktorý by sa mal učiť na všetkých SŠ neekonomického zamerania, a to v zmysle vyššie uvedených záverov v 4-ročných študijných odboroch (a teda aj na gymnáziách) v rozsahu 3 vyučovacích hodín týždenne spolu za celé štúdium. Na gymnáziu by potom žiaci s hlbším záujmom o ekonómiu mali mať možnosť zvoliť si v 4. ročníku rozširujúci seminár z ekonomiky, napríklad ako prípravu na maturity či prijímacie skúšky na vysoké školy a fakulty s ekonomickým zameraním. Obsahu takéhoto seminára sa venovať nebudeme, keďže nejde o spoločný všeobecnovzdelávací predmet. **Povinný predmet ekonomika** by sa ale preto na gymnáziu mal do učebného plánu zaradiť už skôr ako:

a) **1 hodina týždenne v 2. ročníku štúdia** - len základné ekonomické pojmy a vzťahy,

b) **2 hodiny týždenne v 3. ročníku štúdia** - podrobnejšie, najmä praktické poznatky o hospodárení jednotlivých subjektov trhu, o ich vzájomných vzťahoch a pod.

Pre takýto predmet sme navrhli aj **učebné osnovy**, z ktorých uvádzame len základné členenie na tematické celky a ich navrhovanú časovú dotáciu v jednotlivých ročníkoch:

2. ročník (1 hodina týždenne, spolu 33 hodín ročne):

1. Základné ekonomické pojmy 6
2. Trh a trhový mechanizmus 6
3. Hospodárenie domácnosti 4
4. Podnik a podnikanie, právne formy podnikov a právne aspekty podnikania 10
5. Národné hospodárstvo a základné makroekonomické veličiny 5
6. Úloha štátu v ekonomike 2

3. ročník (2 hodiny týždenne, spolu 66 hodín ročne):

1. Zakladanie podniku 6
2. Vecná stránka činnosti podniku a jej organizácia 4

3. Ekonomická stránka činnosti podniku	15
4. Personálna činnosť podniku	11
5. Marketing	3
6. Manažment	2
7. Banková sústava a poisťovne	6
8. Hospodárska politika štátu	5
9. Daňová sústava	8
10. Medzinárodné ekonomické vzťahy a ekonomická integrácia	6

teórie i praxe.

Záver

Z výsledkov dotazníkového prieskumu vyplynula výrazná podpora ekonomickej výchovy a vzdelávaniu na neekonomických stredných školách, čo je v súlade s predpokladom mnohých teórií vzdelávania, podľa ktorých ekonomické vzdelanie musí v určitom rozsahu byť súčasťou všeobecného vzdelania každého človeka.

Z obsahovej analýzy relevantných základných pedagogických dokumentov zároveň vyplynulo, že najväčšie nedostatky v rozsahu i obsahu ekonomickej výchovy a vzdelávania na stredných školách v Slovenskej republike sú na gymnáziách. Pokúsili sme sa preto navrhnúť hlavné zmeny, ktoré by sa mali zapracovať do základných pedagogických dokumentov pre tento druh školy, aby ekonomická výchova a vzdelávanie na gymnáziách získali miesto, ktoré im v trhovej ekonomike prináleží.

Obsah uvedených učebných osnov nechápeme ako nemenný. Ide len o návrh obsahu učiva pre predmet ekonomika vyučovaný na gymnáziách, ktorý možno dotvoriť v tematickom pláne do podoby vyhovujúcej záujmom žiakov na konkrétnom gymnáziu, príp. prispôbovať novým požiadavkám vznikajúcim v súvislosti s vývojom ekonomickej

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ŠLOSÁR, R.: Odborová didaktika ekonomických predmetov. Bratislava : Ekonóm, 1998.

ŠVEC, Š. a kol.: Metodológia vied o výchove : kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume. Bratislava : IRIS, 1998.

Základné pedagogické dokumenty pre základné školy a stredné školy v SR.

Summary: The author proposes the extent and contents of general economic education for each level of the Slovak school system with a special focus on grammar schools.

RECENZIE A INFORMÁCIE

"LANGUAGEWISE" ALEBO "CULTUREWISE" - K POSLANIU LITERÁRNEHO TEXTU NA HODINÁCH CUDZIEHO JAZYKA

JAVORČÍKOVÁ, Jana: Profily prominentných osobností americkej dramatiky. B. Bystrica : UMB, 2004. 96 S. ISBN 80-8055-990-2

Ivan Zelenka, Fakulta humanitných vied, UMB Banská Bystrica

To, že čítanie hodnotnej cudzojazyčnej literatúry v pramennom jazyku obohacuje nielen jazykové kompetencie čitateľa (rovinu "languagewise") ale aj spoločenské povedomie o kultúre príslušnej krajiny, je známe asi každému učiteľovi cudzieho jazyka. Práve literárny text totiž môže sprostredkovať aj rovinu "culturewise", čiže schopnosť fungovať nielen medzi dvomi jazykmi, ale aj medzi dvomi a viacerými kultúrami, ktorá je azda ešte dôležitejšia, ako samotné jazykové znalosti. Učí totiž, ako sa zachovať v rôznych "medzikultúrnych" situáciách, či aké sú priority, spoločenské kódy a tabu cieľovej kultúry.

Monografia Jany Javorčíkovej Profily prominentných osobností americkej dramatiky je zaujímavým príspevkom k tejto téme. Ponúka rozbor divadelných hier americkeho dramatika Eugena O'Neilla, a to nielen z ich literárnej, ale aj historickej a spoločenskej stránky, čím približuje O'Neillov neľahký žáner, štýl aj novoanglický dialekt, v ktorom písal svoje hry, slovenskému čitateľovi. Zaujímavým prvkom je aj využitie

metódy June Schlueter pri určovaní objektívneho a subjektívneho spoločenského pozadia, ktoré čitateľovi objasní spoločenské a dobové motívy konania postáv, či zvláštnosti regiónu a dialektu Nového Anglicka v štyroch rôznych historických obdobiach. Táto publikácia nadväzuje na autorkin predchádzajúci výskum, z ktorého spomenieme predovšetkým Kultúrne aspekty literárneho textu pri výučbe reálií (2004), či E. O'Neill - experimentátor, imitátor alebo plagiátor? (2002) a predstavuje výborný zdroj informácií pre výučbu americkej literatúry a reálií. Preto odborníkov v oblasti vyučovania cudzieho jazyka ako kultúry určite zaujme skutočnosť, že v roku 2007 by mal vyjsť druhý, dvojjazyčný diel monografie Profily prominentných osobností americkej dramatiky II, v ktorom sa autorka zameria na doteraz menej známe hry tohto zatiaľ jediného amerického nositeľa Nobelovej ceny za dramatickú tvorbu a ich kultúrno-spoločenský význam.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

JAVORČÍKOVÁ, Jana. 2002. E. O'Neill - experimentátor, imitátor alebo plagiátor? In: Teória a prax výchovy učiteľa. Zborník KAA. Banská Bystrica : UMB.

JAVORČÍKOVÁ, Jana. 2004. Kultúrne aspekty literárneho textu pri výučbe reálií. In: Is Creativity the key to success in an EFL classroom?: zborník zo 7. konferencie SAUA/SATE. Banská Bystrica : UMB, 2004. ISBN 80 88901 98-7

JAVORČÍKOVÁ, Jana. 2004. Profily prominentných osobností americkej dramatiky. Banská Bystrica : UMB, 96 s. ISBN 80-8055-990-2

SCHLUETER, June. 1995. Re-membering Willy's Past. In: Approaches to Teaching Miller's Death of a Salesman. New York : The Modern Language Association of America. 310 s. ISBN 0804427976

AKADEMICKÝ MALIAR DUŠAN NÁGEL

Ondrej Kokavec, Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja, Bratislava

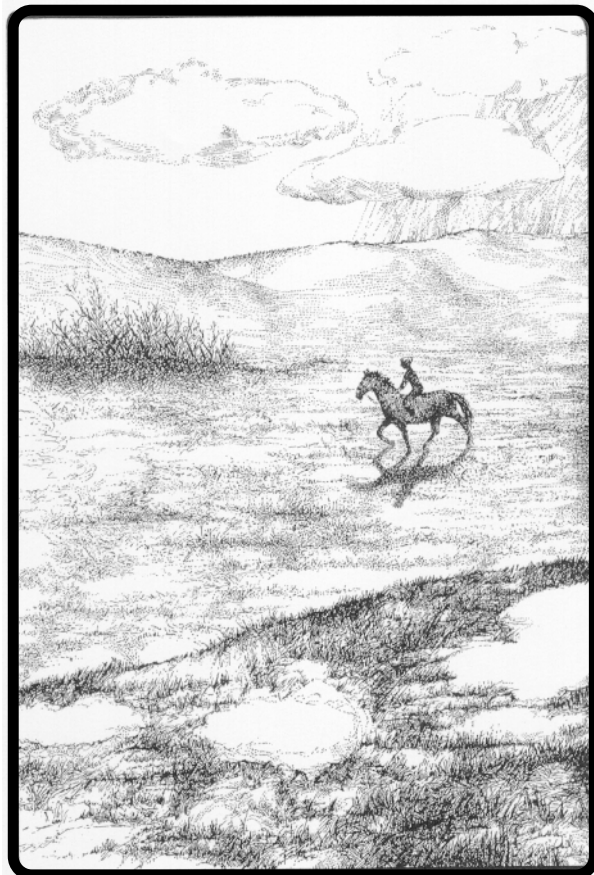
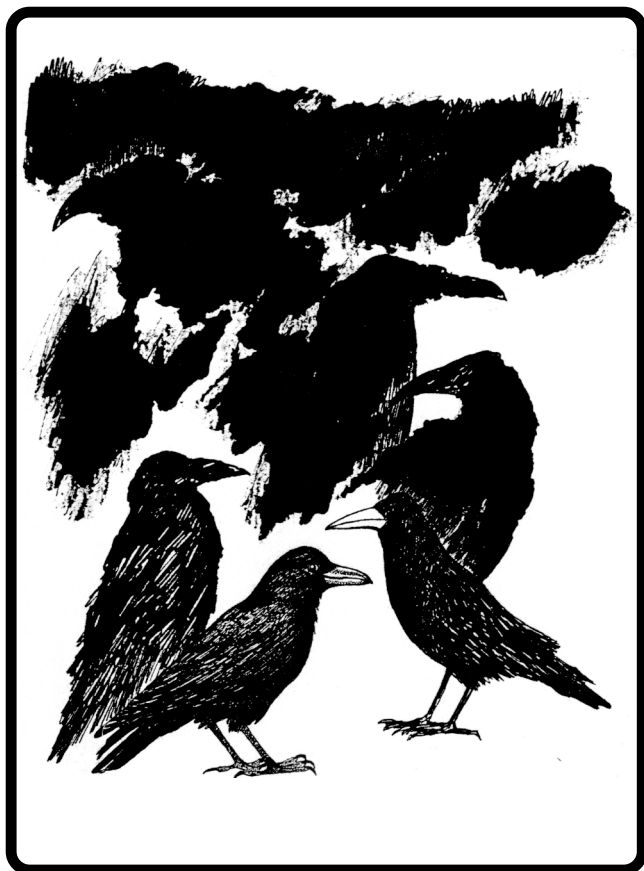
Pre Dušana Nágela (*1949, Rimavská Sobota) je knižná ilustrácia prirodzený výtvarný priestor, v ktorom sa už pomaly 30 rokov s úspechom pohybuje, orientuje a dobre cíti. Ilustroval mnohé významné literárne tituly domácej i svetovej produkcie a pravidelne prispieva do rôznych časopisov. Z tejto práce je zrejmé, že každé jedno zadanie chápe ako vážnu tvorivú výzvu. Výzvu k jedinečnému stvárneniu, s premyslenou rezonanciou v námetovej, grafickej a intelektuálnej rovine.

Je rovnako závideniahodné ako nevyhnutné naladiť sa na jednu vlnu povedzme s G. G. Márquézom a výtvarnou reflexiou zvládnuť svoj part tak, aby v tom istom duchu komunikoval s literárnou predlohou i čitateľom. V spôsobe podania myšlienky a jej krešebnej štylizácie dospelého

čitateľa inšpiruje k meditatívnemu zamysleniu. Ilustrácie určené pre deti sú veristickejšie, sústredené na pointu príbehu. Vtáhajú do deja a pomáhajú v orientácii medzi slovami.

Dušan Nágel je bravúrny kresliar. Má neošúchanú predstavivosť, vďaka ktorej nekonvenčne spája slová s obrazmi. Jeho ilustrácie sú rovnako ako on sám, subtílné, jemné a hlbavé. A samozrejme kvalitné, o čom svedčí rad ocenení, najnovšie medzi ilustrátormi vážená a rešpektovaná Cena Ľudovíta Fullu.

Študoval na Strednej škole umeleckého priemyslu v Bratislave v rokoch 1966-1970 a na Vysokej škole výtvarných umení v Bratislave v rokoch 1970-1976. Žije a tvorí v Bratislave, venuje sa ilustrácii, voľnej tvorbe a pedagogickej činnosti.



Z obsahu:

Marta Gluchmanová
**Agresivita a násilie školskej mládeže na Slovensku
v kontexte učiteľskej etiky ... 1**
Aggression and violence in pupils in Slovakia in the context of teacher's ethics

Katarína Kropáčová
Najčastejšie problémy v triedach ... 7
The most common problems in classes

Katarína Luptáková
Kto sa podieľa na sebaopätaní školskej úspešnosti rómskych žiakov? ... 9
Who is dealing with the self-awareness of school success of Roma pupils?

Miroslav Štefunko
**Poruchy správania vo výchovno-vzdelávacom procese
z pohľadu školského inšpektora ... 12**
Disruptive behaviour during the teaching process
from the point of view of a school inspector

Danica Gondová
**Porovnanie diskurzu v úlohách určených na rozvoj
a testovanie zručnosti rozprávať v anglickom jazyku ... 15**
A comparison of the discourse in tasks for the development
and testing of speaking skills

Anna Horňáková
Efektívna multikultúrna komunikácia ... 19
Effective multicultural communication

Aleš Chupáč
K metodám kreativního vyučování v chemii na základní škole ... 20
Methods of creatively teaching Chemistry at primary school

Lubica Töröková
Postrehy z vyučovania matematiky na SŠ v Pittsburghu (USA) ... 24
An overview of Maths teaching at secondary school in Pittsburgh (USA)

Jaromír Novák
**Hlavné závery z analýzy úloh a postavenia
všeobecného ekonomického vzdelávania v SR ... 27**
The main findings from an analysis of tasks and the place
of general economic education in the Slovak republic

Ivan Zelenka
**"Languagewise" alebo "culturewise" - k poslaniu literárneho textu
na hodinách cudzieho jazyka ... 32**

Dušan Nágel
Ilustrácie
Illustrations

Jozef Bily
Aforizmy
Aphorisms