

# ÚCTA K ZÁKONOM A ZÁKONNOSTI

## ZÁKLADNÁ DIMENZIA VÝCHOVY K OBČIANSTVU NA OBČIANSKEJ NÁUKE

V. Hoffmanová, SPŠ elektrotechnická Prešov

**Anotácia:** *Právna výchova na občianskej náuke. Podnety pre pedagogickú prácu. Kľúčové body právnej výchovy.*

**Kľúčové slová:** *právo, zákon, ľudské práva, uplatňovanie zákona, Deklarácia ľudských práv*

Civilizované pospolitosti a štáty sú riadené podľa zákona. Takmer všetko, čo robíme, je kontrolované zákonom. Podvedome všetci pociťujeme pôsobenie zákonov a práva a regulujeme svoje správanie v ich intenciách. Dá sa povedať, že história spoločnosti je sprevádzaná rozpínaním sa sily zákonov a práva, pričom sleduje líniu ochrany slabšieho a redukovanie rozporov.

Existencia právneho systému nie je zárukou spravodlivosti a slušnosti. Existencia spravodlivého právneho systému nie je ani zárukou, že tento bude spravodlivo aplikovaný. Právo silnejšieho niekedy prevláda, hoci nie je kodifikované.

Európske štáty, ktoré prijali Európsku konvenciu ochrany ľudských práv a slobôd, zároveň potvrdili, že ich právny systém sa odvíja od ľudských práv.

Domnievam sa, že je učiteľskou povinnosťou zoznámiť žiakov s etickými princípmi ľudských práv a tiež dať im praktické zručnosti na ich využitie.

Stretávame sa však s polemickými názormi, ktoré sa pozastavujú nad tým, čo možno považovať za ľudské právo. V tomto prípade je treba mať na pamäti hodnotové princípy, ktoré sú základom etických a praktických zásad spolužitia ľudí v civilizovanej spoločnosti:

- ľudská bytosť je zdrojom a právoplatným vlastníkom zákonov a práva,
- ľudia navzájom rešpektujú svoje práva,
- práva sú zaručené a každý sa môže podieľať na tvorbe zákonov,
- ak sa ľudia budú v riešení problémov uchýľovať k zákonu, znamená to riešenie konfliktov bez zničenia protivníka,
- základnou povinnosťou akejkolvek inštitúcie alebo autority je dodržiavať zákon a ľudia sú inštitúciou zákona chránení pred mocou.

Ak vidíme oblasť ľudských práv z uvedeného hľadiska, potom môžeme využiť túto problematiku na analýzu etických a morálnych vzťahov medzi ľuďmi, ako sú tieto vzťahy uplatňované a z čoho vychádzajú.

Ďalej môžeme žiakov navádzať k tomu, aby skúmali jednotlivé zákony najmä z etického a morálneho hľadiska, skúšali ich v tom zmysle redefinovať, ale aby pritom mali na pamäti tiež intelektuálny pokrok, ktorý vytyčuje aj v tejto oblasti stále nové otázky.

Nemôžeme zabudnúť pripomenúť žiakom, že ľudské práva a slobody sú rešpektom najmä európskych konvencií, avšak európska dimenzia je len jeden stupeň k univerzálnej úrovni. Európa musí prihliadať nielen na vlastné vzory, ale postupovať v súlade s globálnou solidaritou.

Treba tiež hovoriť o tom, že ľudské práva predpokladajú vzájomný rešpekt - rešpekt všetkých všetkými a úsilie smeruje k tomu, aby ľudské práva boli rozšírené na všetky ľudské bytosti a všetky ľudské skupiny.

Je tu ešte jeden dôležitý moment na pripomenutie žiakom:

Právo a uplatňovanie zákona je postavené na kombinácii a vzájomnom vzťahu textu zákona - verejných inštitúcií a individuí. Analyzovať právo znamená aj vo vyučovacom procese harmonizovať tieto tri praktické zložky, ktoré sú nedeliteľné. Ako by sa mohli tieto podnety vsunúť do výchovnovzdelávacieho procesu na hodinách občianskej náuky?

- Pokúsme sa dať mladým ľuďom príležitosť, aby sami tvorili a aj overovali isté konvencie a pravidlá. Hodina občianskej náuky (a vari aj prostredie školy) by mohli byť miestom, kde žiaci prejdú cvičením v tvorbe a praktizovaní zákonov. Začnime napríklad tvorbou vnútorného poriadku školy.

- Hodiny občianskej náuky nesmieme zaplniť memorovaním zákonov či štandardov v zákonodarstve, ale skúsme založiť našu prácu na kritickom posudzovaní zákonov a na skúmaní, prečo a ako boli vytvorené a ako sa aplikujú.

- Sústavne prízvukujeme jednotu práv a povinností. Mladí ľudia často pociťujú ako nespravodlivosť, že povinnosti sú len pre nich a práva sú pre dospelých. Vytvára to často bariéru medzi týmito dvoma skupinami a určite nám budú na hodine vytykať, že právo je postavené na tom, čo dospelí chcú. Zmobilizujeme svoju učiteľskú trepezlivosť a prajme si úspech, aby sme to žiakom presvedčivo a uspokojivo vyvrátili.

- Postupne uvádzajme žiakov do problematiky zjednotenej Európy, kde sa realizuje slobodný obchod, slobodná výmena tovarov a ľudí, ale zároveň sa všetko deje na základe právnych hodnôt, pravidiel spoločenského života, pričom sa neustále približuje princíp zákona k princípu ľudských práv.

Zjednocovanie Európy je proces, ktorý v najbližšom období zasiahne aj nás ako asociovanú krajinu, a dúfajme, aj ako plno-právneho člena Európskej únie.

- Hovoríme so žiakmi o nutnosti zásadne sa uchýľovať k zákonnému riešeniu akýchkoľvek problémov. Sú situácie, keď sa nám zdá, že zákon chráni skôr toho, čo si to ani celkom nezaslúži a žiaci nám budú možno uvádzať príklady. Tu sa musíme pripraviť na presvedčivé argumentovanie, aby žiaci neprepadli nejakej predstave o privatej justícii, ktorú história potvrdila ako unáhlenú.

- Učme žiakov rozumieť zákonom a zákonnosti pomocou rozborov konkrétnych súdnych prípadov. Nech uvádzajú svoje riešenia, svoje nápady na možné pokonanie sa protivníkov. To považujem za veľmi dôležité, lebo žiaci sa učia neustrannosti, nenásilne sa učia rozumieť veci, správne ju hodnotiť a riešiť.

- V prípade, že študujeme so žiakmi konkrétne prípady a situácie, využime túto skutočnosť, aby si žiaci uvedomovali svoje práva, ak by sa v podobnej situácii ocitli. Zároveň ich upozorňujeme, že je aj našou povinnosťou všimnúť si práva svojho protivníka. Žiak by mal byť uvádzaný do situácie, keď sa učí "vypočuť aj druhú stranu".

- Žiaci majú byť oboznámení aj s tým, že zákony a ich interpretácia nie sú ničím raz navždy daným. Zmeny a doplnky zákonov však musia byť výsledkom svedomitého hľadania a vylepšovania v slobodnej a demokratickej diskusii.

(“Američania, máte právo zákony meniť, nemáte však právo ich nedodržiavať.” J. F. Kennedy)

- Žiaci majú tiež vedieť, že život prináša situácie, keď je človek v labyrinte zákonov a v procedúrach ich tvorenia beznádejne stratený. Nabádajme ich, aby nerezignovali, ale naopak, aby pochopili, že vzťahovanie sa k zákonu bolo - a vari aj bude, základom pre sociálny pokrok. Všetky ľudské aktivity a vzťahy musia byť riešené na zákonomnom podklade. Anarchia vždy viedla k úpadku.

- Ak zasväcujeme deti do podstaty práva, nevyhneme sa situácii, keď "zaiskria" stretý medzi individuálnymi právami a právami spoločenstva (štátu, národa ...). V takýchto prípadoch podrobme skúmaniu zmysel zákona, hierarchiu pravidiel a práv a spolu s nimi skúmame štandardy tvorby zákona. Neberme na seba úlohu neomylného a výhradného sudcu, ale využijme každý takýto prípad na zamyslenie, ilustráciu a tréning.

Zákon poskytuje recept na riešenie konfliktu záujmov a poskytuje návod, ako vec posúdiť a rozhodnúť. Žiaci často protirečia textu zákona, dokonca ho aj odmietajú, pretože sa z ich pohľadu rozchádza s realitou v spoločnosti, v ktorej

pozorujú nespravodlivosť alebo násilie z princípu (teroristické akcie). Niekedy poukazujú, že ľudské práva sú istou skupinou ľudí zneužívané. Tu treba hovoriť so žiakmi, že zákony, a osobitne Deklarácia ľudských práv, nezaručuje automaticky humánne a sociálne správanie. Zákony a Deklarácia poskytujú však štandardy, ako treba správanie sa ľudí v rôznych pospolitostiach hodnotiť, analyzovať, oceňovať a zvažovať. Zákony i Deklarácia poskytujú aj určité nevyhnutné "lieky" na nápravu situácie, ich štandardy sú univerzálne a poskytujú im o to väčšiu dôležitosť.

Keď učiteľ pripravuje svoju hodinu, musí myslieť aj na to, že žiaci nie sú "nepopísaná tabuľka", na ktorú jednoducho vytlačí poznatky. Nie sú ani prázdne poháre, ktoré mieni naplniť po okraj. Každý žiak má svoje skúsenosti a určité idey o vzťahoch medzi ľuďmi. Má názory, ktoré nezískal iba školskou výchovou. Je vecou pedagogického majstrovstva učiteľa občianskej náuky, aby zosúladiť žiakove názory a postoje s tým, čo mu sám chce dať. Nové informácie a poznatky, ktoré učiteľ žiakovi dáva, by mali postupne vytvárať žiakove súdy a postoje, ktoré by mali byť koherentné s učiteľovým zámerom. Syzifovská práca, ktorú vynaložíme, má veľký efekt. Právo, justícia a úcta k ľudským právam vykonávajú silný morálny a citový tlak v každej myšli a my, učiteľia, opäť raz pocítime presvedčenie, že naša práca je nenahraditeľným poslaním.

*Summary: The author stresses that it is impossible to teach law by having students simply memorize laws and civil rights. But rather, the students should gain during the course necessary skills and knowledge for solving conflict situations which are in harmony with the law.*

## Literárna výchova, štandardy a pohľad za roh

Marián Lapitka, Škola knižníckych a informačných štúdií Bratislava

*Anotácia: Možnosť zaviesť v stredne vzdialenej budúcnosti alternatívne osnovy pre časť predmetu literatúra na stredných školách, ktoré by nevychádzali z transformovaného modelu vednej disciplíny dejiny literatúry. Návrh vysoko flexibilného obsahu štruktúrovaného na tematickom princípe. Uplatnenie moderných vyučovacích metód v rámci tohto obsahu. Zavedenie alternatívneho programu ako výberového pre učiteľov orientovaných na interpretačný prístup k literárnemu textu.*

*Kľúčové slová: výchovný a náukový model, historické osnovanie učiva, vzdelávací štandard, analýza, interpretácia, kritické myslenie, tvorivosť*

Literatúra na stredných školách dostala v školskom roku 1995/96 kompletný súbor nových učebníc a čítaniek a na experimentálne overenie v školách sú pripravené aj vzdelávacie štandardy pre gymnáziá. Zdá sa, že aj v našom predmete sa pomaly, aj keď nie bez omylov a zablúdení, končí akási prvá etapa premien, ktorá sa odvodzuje od politickej zmeny v roku 1989. Z hľadiska ďalšieho vývinu by najvzťažnejšou inováciou zrejme mali byť štandardy, od ktorých sa očakáva, že prinesú do vyučovania novú dimenziu: poskytnú učiteľovi legalizované oprávnenie na významnú spoluúčasť pri tvorbe obsahu vyučovania. Popri iných okolnostiach by existencia štandardov mala definitívne ukončiť "večný" problém učiteľov slovenčiny, ktorí sa po celé desaťročia - niekedy oprávnené, inokedy celkom nie - sťažovali na preplnenosť osnov, nedostatok času a na vlastnú literatúru, resp. estetickú výchovu, na prevahu náukového nad výchovným. Aj keď v ďalšej etape riešenia by mala legalizácia štandardov prispieť aj k zavŕšeniu

ďalšej úlohy - zabezpečeniu porovnateľnosti výkonov žiakov a škôl - v nadchádzajúcom čase predsa len bude dominovať obsahová funkcia štandardov.

Ak teda stojíme pred ukončením jedného úseku v rozvoji didaktiky literárnej výchovy, nebolo by od vecí trocha sa zamyslieť aj nad jej vzdialenejšou perspektívou; načrtnúť - aspoň na báze individuálnej úvahy - horizonty ďalšieho možného vývoja. Mali by sme využiť to, že zatiaľ žiadna politická strana nezahmula reformné čachrovanie so strednou školou do svojho programu, a tak sa hádam dočkáme dlhšieho nerušeného obdobia v ich živote, čo by mohlo byť dobrou príležitosťou na uplatnenie celkom nových zámerov v literárnej výchove.

Doterajší obsahový model už zrejme vyčerpal všetky svoje potenciálne možnosti, najmä ak sa niektorým učiteľom darí uplatňovať ho v rámci koncepcie zameranej primárne na prácu s textom, na rozvoj estetického čítania žiaka, formovanie jeho kritického myslenia a emocionálnej vnímavosti.

Aké možnosti však máme na presadenie celkom odlišného typu osnovania literárneho učiva, aké u nás doteraz v školskej praxi vôbec existuje? Skúsme - v rámci možnosti tohto príspevku - uvážiť, kde sú didaktické limity terajšieho modelu obsahového usporiadania, a to bez ohľadu na to, či sa realizujú tradičným, teda náukovým spôsobom, alebo na princípe kritickej analýzy literárnych textov. Aj tradičná aj alternatívna pedagogická terminológia sú determinované základnými princípmi osnovania učiva, čo sa podstatnejšie nezmení ani zavedením vzdelávacích štandardov.

Učebná látka je v terajšej koncepcii štrukturovaná historicky, v podstate predstavuje transformovaný systém vednej disciplíny "literárna história" s pomerne skromnými, predovšetkým kvantitatívnymi, a do istej miery aj metodologickými úpravami a redukciami. Po základnej škole, ktorá poskytuje žiakovi akýsi úvod do práce s knihou a pripravuje jeho myslenie na prijatie pomerne vysoko abstraktného chronologického systému, stretne sa žiak veľmi prudko, prakticky ihneď po nástupe do strednej školy s učebnou látkou, ktorá nijako nekonvenuje jeho dovtedajšej skúsenosti, nezodpovedá jeho intelektuálnej pripravenosti a pre svoju antipsychologickú štruktúru (stará literatúra je žiakovi prirodzene najvzdialenejšia) je aj výslovné nemotivačná. Aj v tom najprepracovanejšom vyučovacom postupe je v tomto didaktickom systéme každé literárne dielo koniec-koncov iba schodíkom, kanálom k zo všeobecnému na úrovni autora, umeleckého obdobia alebo smeru. Aj keď sa mnohí učiteľia snažia účinnosť tohoto prvku čo najviac pritlmiť, v existujúcom systéme ide vždy len o určitý kompromis. Hájnikova žena alebo Tisícročná včela sa môžu len do istej miery prezentovať ako hodnoty samy osebe. Ich definitívny význam sa realizuje až vtedy, keď sa stanú súčasťou vyššej, v postate vednej alebo aspoň kvázivednej literárno-historickej štruktúry.

Na druhej strane je však pravdou - a potvrdil to aj nedávny výskum ŠPÚ medzi učiteľmi gymnázií, že je dosť učiteľov literatúry, ktorým takéto zameranie literárnej výchovy vyhovuje. Avšak počas stretnutí s učiteľmi som sa viackrát presvedčil o tom, že sú aj takí, ktorým "vítá" v hlave kacírka idea: čo by sa stalo, keby sme tento kvázivedný, historický systém jednoducho celkom vyradili z hry a ponúkli ako alternatívu k doterajšiemu modelu iný typ obsahu, v ktorom by sa umelecké dielo a činnosti spojené s jeho recepciou, kritickou analýzou a prípadne i s tvorivou transformáciou stali cieľom osebe. Literatúra ako predmet by tým určite stratila niektoré axiologické funkcie, ktoré sa jej doteraz teoreticky prisudzujú (a do istej miery aj prakticky realizujú). Napr. látka prvého ročníka je upravená do modelu, ktorý "stojí proti žiakovi" a prakticky jeho jedinou pozitívnu hodnotou je to, že učí žiaka chápať genézu literatúry a umenia a pomáha vytvoriť dôkaz o etnickej a kultúrnej kontinuite Slovákov od 9. storočia až dodnes. Všetci vieme, že tento aspekt je najmä po vzniku samostatného štátu veľmi významný a na rozdiel od zahraničných modernistov v didaktike dejepisu, ktorí ho odvrhli, je stále základným princípom osnovania učiva školskej histórie. Na druhej strane však vieme i to, že z didaktického a psychologického hľadiska za tento cieľ platíme v literárnej výchove veľmi tvrdo. V prvom

ročníku takmer všetkým.

Čo by sa dalo od nového modelu očakávať ako prínos? Predovšetkým to, že na tvorbe obsahu by sa v neporovnateľne vyššej miere zúčastňovali sami žiaci. Po dohovore s nimi by učiteľ mohol veľmi dynamicky určovať autorov a literárne diela zahrnuté do obsahu vyučovania. Začínať by sa mohlo titulmi, ktoré sú žiakom blízke a ktoré dobre poznajú.

Okrem toho tento didaktický systém otvára veľký priestor pre tvorivú prácu s literárnym textom. Žiaci knihy spolu nielen čítajú, analyzujú a interpretujú, ale aj ilustrujú, dramatizujú, "dotvárajú" a pod. V západných krajinách, kde je tento typ literárnej výchovy veľmi rozšírený, sa v jeho rámci významne uplatňuje tzv. dramatická výchova, o ktorú sa tesne po Novembri usilovali jej zástancovia. V terajšej koncepcii sa im vyhovieť nedalo, ale alternatívna by to umožnila.

Opustenie vývinového modelu literárneho učiva by šokovalo nielen širšiu kultúrnu verejnosť, ale asi aj mnohých učiteľov. Veď žiaci by sa v škole neučili o Šafárikovi či Tablicovi a pravdepodobne ani o Jánovi Kollárovi alebo Jánovi Hollom. Z kultúrneho vedomia by asi podstúpil Dante a možno i Byron alebo Gogol. Zmenil by sa pomer medzi domácou a zahraničnou literatúrou a pomer medzi staršou a novšou literatúrou, a to pravdepodobne v prospech novšej a zahraničnej (hádám až na poéziu). Pred dvoma rokmi si autor tejto state vypočul vo Švédsku prednášku spisovateľky a filmovej odborníčky, ktorá je pôvodom Rumunka - a tam získala aj vzdelanie, ako ju ohromilo, že jej "švédsky" syn sa v škole neučí o Puškinovi, Shakespeareovi alebo Flaubertovi, ale hlbkovo sa v škole i doma zaoberá starou čínskou literatúrou, lebo taký program akceptovala jeho škola. Aj keď je zrejme, že určité kompromisy možno vnieť aj do historického modelu literárnej výchovy (pozri zaujímavé informácie V. Oberta o hľadaní medzinárodného štandardu svetovej literatúry), principiálne opustenie historického modelu by od základu zmenilo tvár literárnej výchovy v škole.

Takáto zmena by sa pochopiteľne nemohla týkať všetkých učiteľov a v žiadnom prípade nemôže vzniknúť na pokyn "zhora". Nakoniec, s univerzálne platnými reformami garantovanými ministerstvom školstva sa po Novembri nepočíta vôbec, popreli by sa tým základné spoločenské a ideové princípy demokratického štátu. O obsahovej alternácii literárnej výchovy môžeme uvažovať len výberovo a na základe vlastnej iniciatívy škôl, resp. jednotlivých učiteľov. Tu je potrebné zdôrazniť



A. Kadlečíková: Reminiscencie

že na takýto model si môže trúfať iba ten učiteľ, ktorý sa už pri súčasnom osnovaní obsahu literatúry orientuje na výchovný, a nie na náukový model realizácie vyučovania. Uvažovaná perspektíva v štrukturácii obsahu jednoznačne znemožňuje orientáciu na náukový model literárnej "výchovy". Učiteľ, ktorý aj napriek tridsaťročnej diskusii a širokej propagácii výchovného modelu literatúry naďalej eviduje seba ako subjekt výchovy a žiaka chápe ako závislého jedinca, ktorý si má osvojiť, čo sa mu predkladá, by sa v non-historickom modeli, kde sa prenáša dôraz z pojmovno-pamäťového materiálu na analytické, interpretačné a transformačné činnosti, jednoducho "stratil". Nemal by vlastne čo učiť.

**Literatúra:**

- Cajani, L.: *Criteria and trends in history and social science teaching*. Rotaprint Rady Európy, Strasbourg 1990.
- Hochel, I.: *K problematike recepcie súčasnej slovenskej poézie*. Slovenská literatúra 1987, č. 3, s. 280-282.
- Chaloupka, O.: *Špecifickosť didaktiky literárnej výchovy a jej vzťah k všeobecnej didaktickej problematike*. Jednotná škola 1987, č. 6, s. 526-540.
- Lapitka, M.: *Návrh alternatívneho modelu literárnej výchovy na strednej škole*. Bulletin ÚMC 1993, január, s. 1-9.
- Lapitka, M.: *Vzdelávací štandard v predmete (zložke) literárna výchova*. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 1995/96, č. 3-4, s. 111-117.
- Obert, V.: *Hľadanie európskeho kánonu literatúry*. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 1992/93, s. 374-375.
- Tóth, T.: *Kde sme robili a robíme chyby*. Učiteľské noviny, 1995, č. 16, s. 4.

**Summary:** *The present paper deals with the descriptions of the perspective model of subject "Slovak literature" in the secondary school. The new content organized on non-historic principles is emphasized. Many creative and high motivating kinds of pupil's activities can be used in it. The author says that this model demands teachers experienced in the formative type of teaching.*

## ŽIVÁ KULTÚRA ČI PRAKTICKÁ ESTETIKA?

M. Žilková, Vysoká škola pedagogická Nitra

**Anotácia:** *Humanizácia v opozícii s technizáciou v školstve. Potreba iného vzdelávacieho prístupu k umeniu a estetike vôbec. Nevyhnutné predpoklady pre realizáciu estetickéj výchovy. Praktická ukážka.*

**Kľúčové slová:** *technizácia školstva, humanitné predmety, estetická výchova, praktická estetika, umenie*

V súvislosti so školstvom sa čoraz viac spomína humanizácia v opozícii s technizáciou, ktorá prevládala ako základný koncepcný smer na československých a dnes aj na slovenských školách. Pragmatická koncepcia v školstve, nasmerovaná na preferovanie technického vzdelania, systematicky vytlačala zo škôl predmety humanitného charakteru. Dodnes platí nepísaná zásada, že napríklad umelecké výchovy patria zásadne do základných škôl, na stredných školách sa iba pokusne učí estetická výchova (niekde ju vyučujú kvalifikovaní pedagógovia, ale dosť často ju supľujú nekvalifikovaní učitelia, ktorí si ňou iba dopĺňajú úväzok) a zaznamenávajú sa pokusy o vyučovanie niektorých predmetov s umeleckým zameraním (výtvarná, hudobná výchova).

Umelecké výchovy v základných školách tendujú iba k získaniu tvorivých zručností, preto iba mizivý čas sa venuje výkladu vecných poznatkov z výtvarnej a hudobnej výchovy a takmer žiadna iniciatíva nesmeruje k percepcii umeleckého diela. Ostatné druhy umenia (divadlo, masmediálna kultúra, film, atď.) ostávajú na periférii záujmu, resp. sa okrajovo spomínajú v iných predmetoch, napr. v literárnej výchove, etike či dejepise. Teda v období, keď je mladý človek najnámavejší (v rokoch dospievania) a keď sa formuje vkus a estetické cíte-

Z obsahu posledného odstavca vyplýva aj záverečná myšlienka. O perspektívnom modeli by sme všetci, ktorých sa to týka, mali začať nahlas uvažovať. Pritom je však potrebné mať stále na pamäti, že cesta k jeho možnému zavedeniu do našej strednej školy vedie len cez modernizáciu existujúceho systému literárnej výchovy a že túto etapu v rozvoji terajšieho modelu nemožno preskočiť. Na to nám treba "pokoj" v školskej sústave, treba vytvoriť alternatívne učebnice v rámci existujúceho modelu, udomáčniť výchovný model vyučovania literatúry a zväžiť, aký diel nášho vedomia smú "prekryť" neko- nečné úvahy o zlych učiteľských platoch.

nie, sa okrem literatúry k iným druhom umenia dostáva zväčša z vlastnej iniciatívy a v mimoškolských zariadeniach.

Ďalej je všeobecne známe, že naše školstvo po faktografickej stránke prevyšuje úroveň škôl na Západe i v USA (M. Zelina), ale v oblasti rozhl'adenosti a v schopnosti získané vedomosti spájať a využívať sú naši študenti značne pozadu. To isté platí o tzv. kultúrnej vzdelanosti. Diferenciácia na humanitné a technické vzdelanie zapríčiňuje, že mnoho ľudí sa zaobíde bez kultúry, nepocitujú jej absenciu. Žiaľ, platí to nielen o technicky a prírodovedne zameranej inteligencii.

Urobme si malý exkurz do minulosti. Ešte v časoch prvej Československej republiky platilo, že v mestách sa na koncertoch, literárnych večierkoch stretávali vzdelanci (často pokladaní za snobov), lekári, inžinieri, právnici, profesori atď. a mnohí z nich kultúrne podujatia nenavštevovali iba z akejsi potreby prezentovať svoju príslušnosť k istej spoločenskej vrstve, ale aj z osobnej zainteresovanosti a záujmu, pretože disponovali slušným umeleckým, ba dokonca aj interpretačným vzdelaním.

Pragmaticky a technicky zamerané československé školstvo po vojne sústavne znižovalo počty hodín predmetov s humanitným zameraním, degradoval sa význam komplexného

vzdelania a vytvárala sa ilúzia vzdelanca, ktorý estetické potreby pokladá za nadbytočnosť, nepotrebnosť a osobne nepocituje nutnosť nimi disponovať. Tento systém vzdelávania zanechával za sebou prázdne koncertné a výstavné siene, vylúčil zo svojich radov dokonca i tzv. snobov a umenie vyčlenil ako luxusnú a nepotrebnú vec.

V každodennom živote pocíťujeme, že estetické a citové zážitky sú pre dnešné ľudstvo potrebné ako prostriedok ochrany pred tlakom technickej civilizácie, pred jednostrannosťou vývoja smerom iba k technike a spotrebnému životnému štýlu. Pojmy estetický vkus a estetické čítanie, umenie a jeho percepcia nás sprevádzajú každý deň. S ich existenciou sa stretávame napr. v humánnejšom vzťahu lekára k pacientovi, predavača ku kupujúcemu, v peknom a účelne zariadenom bytovom interieri, v počítačovej grafike, v esteticky krásnej forme spotrebných predmetov, v túžbe denne sa stretávať s krásnym predmetom, javom, ale hlavne človekom. A nie je to nová myšlienka. Už Ján Kollár pripomína, že "každý rok by sme mali podniknúť aspoň jednu dlhšiu či kratšiu cestu, každý mesiac by sme sa mali pokochať vznešenými výtvmi prírody, hviezdnatým nebom, krásami kraja, záhradami či sadmi, každý týždeň by sme mali na vlastné oči vnímať majstrovské obrazy, sochy a diela výtvarného umenia, počúvať dajakú krásnu pieseň či hudobnú skladbu, denne by sme sa mali začítať do niektorej múdrej knihy a stretnúť sa a zhovárať so vzdelanými ľuďmi, každú hodinu by sme mali niekoľko rozumných myšlienok prebudiť v sebe alebo prijať od iných".<sup>1</sup>

Vychádzajúc z uvedených pozorovaní, pocíťujeme potrebu iného vzdelávacieho prístupu k umeniu a estetike vôbec. Dnes je už evidentné, že rozdeľovanie jednotlivých umení do konkrétnych učebných predmetov (či už na základnej alebo strednej škole) a ich klasické vyučovanie nemôže postačiť na vnímanie dnešného rozložitého systému umenia (ba ani toho, ktorého bezprostredne obklopuje), ba ani len na zmapovanie okolitého sveta, kde síce nie všetko je umenie, ale mnoho vecí a ľudských prejavov môže byť estetickým objektom. Pre žiaka je to pekná kniha, obraz či klasická hudobná skladba, ale aj rozhlasový či televízny program, film či videofilm, happening, show či vystúpenie hudobnej skupiny, ich vlastné oblečenie či zariadenie triedy, padajúce listy zo stromov, ale aj netrepezlivé odvrnutie či nepozdravenie dospelého. K tomu všetkému by sa mal vedieť absolvent našej školy postaviť, mal by vedieť odlišiť gýč od skutočného umeleckého diela, kvalitné zábavné umenie od prostoduchej komercie, ale predovšetkým by mal nadobudnúť taký rozhľad, aby ním nemohli manipulovať masmédiá, videá, hazardné či počítačové hry, aby poznal ich nebezpečie a vedel sa brániť.

Z povedaného vyplýva, že na základnej škole chýba univerzálny predmet, ktorý by mal širšiu koncepciu a zaoberal by sa výchovou estetického vkusu, recepcie a širších estetických zručností. Sporadicky a nezávisle od seba sa o to pokúšajú učitelia na hodinách umeleckých výchov a literatúry, v deviatom ročníku v predmete výchova k umeniu, na niektorých školách sa začínajú prvé pokusy s dramatickou výchovou, ale to všetko zatiaľ nemá systém a celé snaženie sa viaže iba na osobnú iniciatívu a rozhľadenosť pedagóga. Dokonca

uvedené pokusy sa nie vždy stretávajú s pochopením vedenia škôl, pretože narúšajú vžitý stereotyp.

Predpokladaný návrh ráta s nastupujúcou generáciou vzdelaných a dobre pripravených učiteľov estetiky (pripravujú ich všetky vysoké školy s pedagogickým zameraním), ale aj s učiteľmi, ktorí majú v kombinácii umelecké výchovy so slovenským jazykom a k tomu snahu pokúsiť sarobiť čosi nové. Aby sme sa vopred vyhli námietkam typu, že nemožno zvyšovať počty hodín, predpokladáme následné možnosti. Bud' začleniť tento predmet k nepovinným (resp. vytvoriť aj voliteľné predmety), alebo odčleniť z výtvarnej výchovy (ak je dvojhodinová) jednu hodinu pre nový predmet. Ak by sa v dvojtýždňových intervaloch oba predmety striedali, získala by sa dvojhodinovka. Väčší priestor sa tomuto predmetu otvára v deviatom ročníku, kde sa doterajší obsah môže doplniť a rozšíriť. Odporúča sa zmeniť aj metódy vyučovania a včleniť do nich napríklad dramatickú výchovu či inú alternatívnu metódu. Ide totiž o to, aby sa počas vyučovacej hodiny do činnosti zapájalo čím viac žiakov, a to nielen verbálne, ale aj na báze umeleckej tvorivosti. Nový predmet ešte nemá presné pomenovanie, predkladáme viacero možností. Pracovne sme ho nazvali hodinou živej kultúry, resp. estetikou všedného dňa či praktickou estetikou so zameraním na komplexnú kultiváciu estetického vkusu a percepciu umenia. Vychádzame z teoretickej bázy Ústavu literárnej a umeleckej komunikácie v Nitre, ktorý sa už dlhší čas venuje danej problematike a tzv. živú kultúru teoreticky i metodicky spracúva v rámci grantových úloh. Pracovníci ÚLUK pripravili a vydali učebnice a zborníky s témou tzv. živej kultúry.

Čo je nevyhnutne potrebné pre realizáciu spomenutého predmetu:

**1. Kultúrna vzdelanosť a rozhľadenosť učiteľa,** aby v rámci jednej vyučovacej hodiny dokázal preklenúť, resp. spojiť viacero umení a estetických názorov. Preto je výhodné spojenie predmetov výtvarnej a hudobnej výchovy, pretože k tomuto základu si učiteľ ostatné vedomosti môže doštudovať. Rátame tu ešte s možnosťou, že učitelia umeleckých výchov majú obyčajne v aprobácii slovenčinu, a tak vznikajú predpoklady na to, aby sa učiteľ dokázal vyjadriť k masmediálnej kultúre, divadlu, filmu, bábkovej hre, populárnemu umeniu, životnému prostrediu atď.

**2. Znalosť alternatívnych metód vyučovania;** najlepšie sa osvedčuje dramatická výchova, ale aj metóda priamej skúsenosti (ilustrovanie, demonštrovanie, exkurzia, bezprostredná tvorivá skúsenosť žiaka).<sup>2</sup>

**3. Zabezpečenie priameho kontaktu** s konkrétnym umením, umeleckým dielom, s tzv. živou kultúrou (divadelné predstavenie, koncerty populárnych skupín, počúvanie súkromných rádiostanic i bratislavského rozhlasu, sledovanie televízie, premietanie videofilmov, bábkové divadlo, animované filmy, stretnutie s počítačovými hrami, módné prehliadky, reportáže športových stretnutí, spoločenský tanec, diskotéka, populárna literatúra, atď). Cieľom je poznanie takých kultúrnych aktivít, ktoré dieťa obklopujú, ale pritom nie sú zaradené do obsahu učebných predmetov ani netvorí súčasť niektorého predmetu.

4. Podľa možnosti školy zabezpečiť delenie tried, aby

<sup>1</sup> Fila, R.: *Načo nám je umenie. Bratislava, Mladé letá 1991, s. 61.*

<sup>2</sup> Jůva, V.: *Teorie estetické výchovy. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1973, s. 124-126.*

sa mohlo pracovať s menším počtom žiakov. Táto podmienka nie je nevyhnutná.

5. Zamerať vyučovací proces nielen na poznávanie umenia (faktografické údaje), ale aj na jeho percepciu a vytvorenie vlastného postoja a názoru na daný umelecký jav.

6. Poznávať svet i seba všetkými zmyslami, aby sa dosiahol ideálny stav poznania.

7. Každá vyučovacia hodina alebo aspoň tematický cyklus by sa mal končiť vlastnou prácou žiakov (kreslením hudobného zážitku, vlastným portrétom podľa hmatu, zvukovým znázomením prostredia či atmosféry, dramati-záciou textu, voľnou improvizáciou atď.), v podstate sa využijú prvky projektovej metódy.

Predmet praktická estetika by mohol byť zavedený v 7. a 8. ročníku, resp. niektoré tézy by sa mohli prehlbiť v 9. ročníku. Učivo v siedmom ročníku by malo ústrednú tému Človek a jeho odraz v umení, v ôsmom ročníku Človek a jeho prostredie (návrh tém doc. PhDr. Štefan Gero, CSc.). Rozpracovanie jednotlivých tém (PhDr. Marta Žilková a kol.) budeme publikovať v Pedagogických rozhľadoch a v časopise Slovenský jazyk a literatúra v škole. Zverejnenie návrhu na zavedenie predmetu s pracovným názvom živá kultúra - estetika všedného dňa - praktická estetika je zároveň otvorením diskusie. Privítame doplnky, kritické pripomienky, návrhy, vylepšenia i názory na potrebnosť tohto kroku. Všetky pripomienky posielajte do redakcií uvedených časopisov.

### Praktická estetika na vyučovacej hodine

(Praktická ukážka)

Z navrhovaného tematického okruhu pre ôsmy ročník Človek a jeho prostredie sme si zvolili tému Jeseň. Ide o obľábatý námet známy vo všetkých predmetoch, nielen vo výtvarnej výchove. Upozorňujeme, že ide o námety na jednu dvojhodinovku, ktoré sú voľne zameniteľné podľa situácie v danej triede podľa učiteľovej invencie a možností. K vyučovacej hodine si pripravíme: aspoň tri jesenné krajinky v mal'be (môžu to byť ukážky z kníh o vytváraní umení), literárny text (báseň, text tanečnej piesne, próza) s témou jesene, skladbu C. Debussyho Faunovo poludnie (alebo skladbu z populárnej hudby), sviecu, cibuľu, zemiak, jablko, orech, gaštany, rozličné suché listy, kvet chryzantémy, Orffove nástroje, modlitebnú knižku - podľa fantázie učiteľa. S konkrétnym zámerom usporiadame predmety do skupín, napr. obrazy spolu, sviecu, chryzantému a modlitebnú knižku spolu, cibuľu, zemiak a orech spolu, jablko rozkrojené na tanieri, gaštany a suché listy atď. Cieľ hodiny: citové a zmyslové vnímanie jesenného sveta a jeho umelecké či pocitové vyjadrenie.

Vyučovaciu hodinu možno začať relaxačne. Pri tónoch hudby (Debussy) môžu žiaci uvažovať o nálade, atmosfére, ktorú v nich hudba vyvoláva a zároveň chvíľu oddychovať. Cez postavu Fauna (starorímske božstvo plodnosti a ochranca stád) sa dostávame do prírody. Jej obrazné stvárnenie majú žiaci pred sebou, preto pokračujeme v úvahách o jesennej krajine na mal'bách. Tu sa môže realizovať výtvarník a hovoriť o farbách (teplých a chladných), o ich nálade, prípadne o autoroch krajíniek, hľadať spoločné znaky na obrazoch atď., teda venovať



sa podľa vlastného uváženia výtvarnému umeniu.

Ďalej možno pokračovať vo verbálnom rozvíjaní témy (recitovať básne s jesennou problematikou a kombinovať to s hudbou), ale už možno pristúpiť k využitiu vystavených predmetov a uloženiu úloh, ktoré možno plniť kolektívne, individuálne alebo v skupinkách.

1. Všetci žiaci budú uvažovať o príčine zoskupenia predmetov. Nájdu ich spoločného menovateľa, a tým si vlastne určia úlohy.

2. Ten, kto má vzťah k výtvarnému umeniu, môže písomne vyjadriť svoj zážitok z vystavených obrazov, môže sa pokúsiť nakresliť podobný zážitok, alebo ho zachytiť iným spôsobom (napísať esej, úvahu, hľadať hudobnú skladbu s alter-natívnou náladou atď.).

3. Skupina, ktorá si zvolí sviecu, chryzantému a modlitebnú knižku, uvažuje o téme život a smrť, starnutie, starý človek, sviatok zomrelých, opiera sa o vlastné zážitky, ktoré sa vynárajú pri pohľade na danú kompozíciu. Môžu porozmýšľať o tom, aká hudobná skladba vyžaruje podobnú atmosféru, resp. ktorý z Orffových nástrojov by mohol majestátnu smrť vyjadriť.

4. Zemiak a orech. Deti ich dostanú do rúk a musia vyjadriť svoj pocit z hmatového zážitku. Čo v nich, aké predstavy vyvoláva drsný orech či členitý zablatený zemiak. Sú s tým spojené isté vlastné zážitky, ale aj podobnosť predmetov atď.

5. Jablko a cibuľa. Privoníme k nim a pokúsime sa zachytiť zážitok z vône, opísať ho verbálne alebo kresbou.

6. Rozkrojené jablko necháme ochutnať. Deti vyjadria svoj pocit z chutí, čo im pripomína ich šťavnatosť, sladkosť alebo kyslosť, aké asociácie vyvoláva.

7. Orffovými nástrojmi alebo inými zvukmi (tleskanie, dupanie, pískanie atď.) sa pokúsia vyjadriť zvyky jesene (kvapkanie dažďa, fúkanie vetra). Tu možno pridať aj pohybové vyjadrenie zážitku.

8. Čo pripomína deťom cibuľa? Iste čítali príbeh o Cibulíčkovi. Pokúsia sa vymyslieť nový, alebo prerozprávať poznámy. Možno ho zdramatizovať a zahrať, prípadne improvizovať. (Stačí, ak to bude kratučký príbeh s dvoma, tromi postavami, pričom možno použiť aj niektorý z vystavených predmetov). Vymyslený príbeh možno aj nakresliť.

9. Ostávajú ešte suché listy a gaštany. Tu možno zadať viacero úloh. Niektorí si z predmetov vytvorí zátiešie a nakreslia ho. Iní si pozrú väčší list a pracujú s jeho detailom. Zachytia spleť žiliek a prizrú sa ich štruktúre. Alebo urobí opačný proces. Zakomponujú list na výkrese do väčšieho celku. Nakreslia strom a prilepia naň skutočné listy alebo útržky z nich. Tieto úlohy vedú k poznaniu, že aj známe veci môžu o sebe prezradiť niečo nové a prekvapujúce, iba sa na ne treba pozrieť inými očami.

10. Na záver hodiny urobí deti z vystavených predmetov zátiešie a pokúsia sa ho esteticky zhodnotiť.

Prírodzene, to všetko sa na jednej hodine nemôže zvládnuť. Preto sa urobí výber z navrhovaných aktivít, aby deti mohli pokojne pracovať na zadanej úlohe. Prítom by každý mohol robiť to, čo vie a z čoho má radosť. Všetky atribúty použité na tejto hodine (možno s výnimkou obrazov a hudby či Orffových nástrojov) môžu zadovážiť žiaci. Úlohu im zadáme

vopred tak, aby si každý z nich priniesol predmet, ktorý mu pripomína jeseň. Pestrosť repertoáru závisí od správnej inštrukcie. Ak sú deti vopred zapojené do témy, narastá ich záujem o ňu. Systém istej predprípravy by sa mal stať pravidlom, aby si naň žiaci zvykli a tešili sa na spoločnú prácu.

Hodnotenie prác je iné ako na tradičných hodinách umeleckých výchov. Nejde o technickú dokonalosť kresby, hudobnej či zvukovej improvizácie. Vychádzame zo zásady, že každý samostatný ľudský výtvar má v sebe tajomstvo autentického myslenia a prezráda čosi nové o svojom tvorcovi. Preto treba hodnotiť autenticnosť, originalitu vyjadrenia myšlienky, názoru,

zážitku, tvorivosť, pozorovaciu schopnosť, citlivosť, odvahu vystúpiť, diskutovať, povedať svoj názor.

Na záver nám ostáva konštatácia. Mnoho talentovaných detí býva nepovšimnutých iba preto, že sa v škole nesiahne k takým činnostiam a metódam, aby sa deti mohli prejavovať. Poskytnime im túto možnosť pomocou vhodne volených tém a metód na hodinách stretnutia so živou kultúrou. E. Machková tvrdí: "Dôležité nie je vyhľadávať talentované deti, ale odkrývať talenty detí, nie vyberať deti na určitú činnosť, ale hľadať pre určité deti rozvíjacie činnosti. Vytvárať podmienky, v ktorých by deti nielen mohli, ale aj chceli tvorivo pracovať"<sup>1</sup>

#### Literatúra:

Fila, R.: *Načo nám je umenie. Bratislava, Mladé letá 1991, s. 60.*

Jíva, V.: *Teorie estetické výchovy. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1973.*

Machková, E.: *Dramatická hra ako prostriedok výchovy dieťaťa. Ostrava, KKS 1980.*

**Summary:** *The author illustrates the consequences of the pragmatic and technical orientation of schools after World War II which was to the detriment of more humanistic subjects areas. One consequence was less time was devoted to teaching subjects within the humanities. She considers the introduction of aesthetics to the school curriculum to be necessary in order to broaden the scope of education. She offers a model for teaching this type of lesson.*

## Vyučovanie filozofie a filozofické vzdelanie na stredných školách a gymnáziách

J. Šlosiar, Fakulta humanitných vied UMB, Bratislava

**Anotácia:** *Negatívne dôsledky obmedzenia výučby filozofie na školách. Filozofia ako duchovná aktivita rozvíjajúca sa na školách musí prejsť vlastnou emancipáciou. Prísny determinizmus vedy transformovaný do didaktickej podoby je brzdou slobodného prejavu učiteľa vo filozofickej príprave študentov. Dialóg "znepokojuje" dosiahnutý stupeň poznania a nedovoľuje ustnúť v schémach a dogmatickej interpretácii skutočnosti.*

**KLúčové slová:** *filozofia, filozofické vzdelanie, filozofovanie, skeptický dištanc, produktívny dialóg, duchovná aktivita, schéma, dogmatická interpretácia skutočnosti*

V tradíciách nášho školstva vždy mala svoje miesto výučba filozofie. Na gymnáziách a na jednotlivých typoch stredných škôl plnila nezastupiteľnú funkciu v rozvoji duchovnej kultúry človeka. Dnes je však jej pozícia na školách značne obmedzená, čo má nesporne i svoje negatívne dôsledky. Aké dôsledky má toto obmedzenie a niekde v rámci alternatívnej výučby s politológiou a sociológiou i zrušenie, na to sa pokúsím vyjadriť svoj názor.

Každé filozofovanie, vrátane filozofovania na jednotlivých typoch stredných škôl, sa líši od iných duchovných aktivít. Je vyjadrením špecifického spôsobu spätosti s dobou, v ktorej sa mladí ľudia kultúrne identifikujú. Vychádza zo širšieho, takpovediac z celostného, bohatstva ľudskej skúsenosti. Zároveň ale rešpektuje pravidlá a zásady kritickej racionality. Filozofia a filozofovanie orientuje študentov, akým smerom je možné uskutočňovať slobodnú ľudskú emancipáciu, akým spôsobom je možné hovoriť o človeku v sociálnej interakcii, v demokracii, v rodine atď., nech už je to scientistickým jazykom alebo jazykom každodennej ľudskej skúsenosti.

Človek v každom čase a v každej životnej situácii prekračuje svoje aktuálne bytie. Otvára sa tomu, čím sa môže určovať ako občan, veriaci, politik, robotník, podnikateľ, lekár

a pod. Mladý človek až hľadaním vlastnej identity vstupuje do sféry slobodného sebaurčenia, kde filozofická kultúra myslenia je vymedzením priestoru, v ktorom sa prezentuje toto sebaurčenie. Absencia filozofickej pripravenosti je preň tým, čo znemožňuje alternatívnu voľbu samého a čo znemožňuje naplniť zmyslom vlastné životné aktivity. Bez filozofického uvažovania je nepredstaviteľný vlastný názor, porozumenie a praktický (mravný, politický, náboženský atď.) postoj k svetu. Aj keď môže byť diskutovateľné, či je na stredných školách na to nutný osobitný vyučovací predmet, alebo sa môže uskutočňovať cez iné vyučovacie predmety, nesporným zostáva, že akékoľvek obmedzovanie, či dokonca zrušenie filozofickej prípravy zbavuje študentov ich možnosti nielen porozumieť svetu, ale znemožňuje im aj rozvíjať vlastné aktivity v ľudskej identifikácii, komunikácii a kooperácii s inými ako slobodnými bytosťami.

Vychádzajúc zo skúseností, najmä z hospitácií na stredných školách a zo zavádzania nového obsahu do učebných osnov, podľa ktorých sa filozofická príprava uskutočňuje, ale aj z niektorých výskumov, myslím, že filozofia ako duchovná aktivita rozvíjajúca sa na školách musí prejsť vlastnou emancipáciou. Je to proces zložitý a dlhodobý, ktorý je nielen vyrovnaním sa s dedičstvom minulosti, ale i s nepriazňou nazera-

<sup>1</sup> Machková, E.: *Dramatická hra ako prostriedok výchovy dieťaťa. Ostrava, KKS 1980.*

nia na filozofiu v širšej kultúrnej verejnosti. To si ale zasluhuje osobitnú analýzu.

Často dnes filozofická príprava upadá do roviny výhradného školenia racionálneho myslenia. Zdá sa, že vo vyučovacom procese filozofické nazeranie na problémy človeka len cez kritérium vedy nevyjadruje skutočnú potrebu filozofickej prípravy. Uvažovanie o človeku a o ľudských problémoch len v intenciách striktnej vedeckej analýzy a v intenciách želateľného sociálneho poriadku (príslušnosť k politickému zoskupeniu a politická orientácia, príslušnosť k národu, prezentácia ekonomických aktivít a pod.) je neakceptovaním náhodných, neopakovateľných, často iracionálnych čŕt našej doby. Prísny determinizmus vedy, transformovaný do didaktickej podoby sa ukazuje ako brzda slobodného prejavu učiteľa vo filozofickej príprave študentov. Žiaľ, u mnohých učiteľov naďalej pretrváva obava zo slobody filozofického prejavu, čo sa prejavuje predovšetkým v úzkostlivej závislosti na všeobecne platných učebných osnovách.

Ako daný stav prekonať, k tomu by sa mala rozvinúť široká diskusia učiteľov filozofie ako aj riadiacich pracovníkov nášho školstva. Moje predstavy vychádzajú z predpokladu, že filozofia sa vo vyučovacom procese nesmie vyčerpávať iba súhromom antropologických - existenciálnych úvah, ale ani už spomínaným školením výhradne racionálneho myslenia. Filozofia má byť koncipovaná tak, aby umožňovala nielen zmocniť sa dedičstva duchovnej kultúry predchádzajúcich generácií, ale aj konfrontovať ho s nadobúdaním každodenných životných skúseností. Mladý človek má vo filozofii hľadať témy vlastného sebaurčenia. Len v slobodnom občianskom, ekonomickom, náboženskom a inom sebaurčení filozofia učí človeka klásť

nezvratný skeptický dištanc, cez ktorý si svoj pohľad na riešenie životných otázok utvrdzuje alebo koriguje, či dokonca zásadne mení. Filozofia má smerovať k rozvíjaniu schopnosti neustále klásť otázky, čo vytvára predpoklady pre produktívny dialóg o najzásadnejších otázkach ľudského života, života v demokracii, zmyslom ktorého je orientácia, porozumenie situácii, dobe i sebe samému. Práve dialóg je vo vyučovacom procese tým momentom, ktorý nielen "znepokojuje" dosiahnutý stupeň poznania, ale je i zdrojom nepretržitého rozvoja duchovných aktivít a nedovoľuje ustnúť v schémach, či v dogmatickej interpretácii skutočnosti. V tomto smere bol koncipovaný i nový učebný obsah filozofie, na ktorom pracovala odborná komisia pri MŠ SR. Vznikla nová učebnica filozofie, zahrňujúca rozmanitosť pohľadov na predmet filozofie, čo umožňuje prekonať vžitú schému ideologizácie filozofie a tiež zabraňuje jej konfesijnému zneužívaniu. Je však na škodu filozofického vzdelávania, že u nás nebola preložená učebnica filozofie od rakúskej autorky Márie Fürstovej, ktorá nielenže spĺňa tie najprísnejšie kritéria, ale bola by i vhodnou alternatívnou učebnicou používanej učebnice Dejiny filozofie. Posilňovanie alternatívneho prístupu vo výučbe filozofie je zárukou, že filozofia neustmie v zdogmatizovaných podobách a bude sa rozvíjať v neustálom dialógu jednotlivých filozofických prístupov.

*Rada hlupákovi*

*Prejsť od slovu k činom, chybná to podmienka.*

*Nahrad' ju inou -*

*prejsť od slovu k myšlienkam.*

*J. Bily*

**Summary:** *According to his experiences gained from the secondary school observations level, the author states that as a subject in school philosophy needs to raise its status. For him, philosophy represents an activity of spirit. The aim isn't to exhaust students with lists of existential anthropological considerations or training concerning rational thinking. Its conceptions should enable students to grasp and use their cultural heritage from former generations and apply this to their everyday lives.*

## Motivácia žiakov k učeníu sa na obchodných akadémiách a stredných odborných učilištiach

J. Kačániová, Národohospodárska fakulta EU v Bratislave

**Anotácia:** *Motivácia popri intelektových schopnostiach je najdôležitejším činiteľom školskej úspešnosti žiakov. Vývin motivácie adolescentných žiakov obchodných akadémií a stredných odborných učilišť. Hodnotenie žiakov a motivácia. Experiment o možnostiach zvyšovania výkonovej motivácie.*

**Kľúčové slová:** *motivácia a schopnosti, profesionálna orientácia a motivácia, hodnotenie žiakov, aktivačné postupy, motivačné programy*

Medzi dôležité činitele rozvoja osobnosti žiaka, jeho kognitívnej stránky, charakterových vlastností patrí nepochybne motivácia, ktorá rozhodujúcim spôsobom ovplyvňuje aj školskú úspešnosť. Osobitne v období prevratných spoločenských zmien nadobúda prístup žiaka k plneniu si svojich školských povinností rozhodujúci význam.

Dnes sa už jednoznačne dokázalo, že motivácia popri schopnostiach je najdôležitejším činiteľom dosahovania primeraného výkonu v oblasti poznávania. V pluralitnej spoločnosti k tomu pristupuje aj význam zamerania aktivity jednotlivca

v zmysle individuálnej alebo sociálnej, spoločenskej podstaty.

Všeobecne sa pri vysvetľovaní pojmu motív (Pardel T. 1977, Madsen 1967 a i.) uvádza, že najprepracovanejšia a najpriateľnejšia koncepcia je tá, ktorá ho vysvetľuje ako pohnútku k vedomej, na určitý cieľ zameranej činnosti. Najdôležitejší problém, ktorý treba v súvislosti s motivačnou úrovňou žiakov spomenúť, je zameranosť vo vzťahu k dosahovanému prospechu a učeníu sa vôbec. Ide o akýsi svojrázny psychický stav tendencie konať, aktivizovať sa v smere, najvšeobecnejšie povedané, osobných a spoločenských cieľov.



V tejto súvislosti by som chcela informovať o niektorých výsledkoch širšie koncipovaného výskumu žiakov obchodnej akadémie a stredného odborného učilišťa, ktorého cieľom bolo zistiť, aká je štruktúra motívov žiakov vstupujúcich na strednú školu, ako sa motívy, ktoré determinujú vzdelávacie výsledky, počas štúdia menia, kto ich ovplyvňuje a napokon, ako možno cieľavedome pozitívne zasahovať do rozvoja ich motivačnej štruktúry.

I keď sa všeobecne uznáva, že základná podstatná zmena motivácie v tomto vekovom období je ťažká, zložitá, predsa len možno predpokladať, že primeranými aktivizujúcimi spôsobmi možno motiváciu žiakov i jej jednotlivé komponenty meniť a pozitívne ovplyvňovať.

Vo výskume boli použité viaceré identifikačné prostriedky: Štandardizovaný dotazník motivácie výkonu DMV, test globálnej inteligencie (J.Stavěl), vlastný dotazník pre žiakov o motivácii k voľbe povolania a učenia sa, anketa pre učiteľov a experiment so skupinou slaboprosievajúcich žiakov.

Na základe kvantitatívnej analýzy získaných údajov stručne uvedieme iba niektoré zistenia, ktoré, aj vzhľadom na obmedzený rozsah príspevku nemožno podrobnejšie rozvádzať.

## K profesionalnej orientácii

Voľba povolania a profesionálna orientácia, ako sa dá logicky predpokladať, bola pri vstupe na strednú školu primárne determinovaná rodinným prostredím, najmä rodičmi. Žiaci sa najčastejšie identifikovali so zamestnaním svojich rodičov a následne prijali ich želania. Do tohto procesu značne zasiahli aj ostatní príslušníci rodiny, najmä súrodenci. Možno považovať za prekvapujúce, že na posledných miestach z hľadiska frekvencie projektovaných osôb, ktoré ovplyvnili voľbu povolania boli výchovní poradcovia a učitelia.

## Vývin motivácie

Vo viacerých výskumoch (napr. Drotárová 1978, Končeková 1988, Flešková 1994 a i.) sa ukázalo, že motivačná úroveň sa vekom znižuje. Tu treba pripomenúť, že tento poznatok je len relatívny. V našom prípade sa ukázalo, že vo vstupnom ročníku sa aktivácia (ako súčasť motivácie) zvyšuje pravdepodobne preto, že žiak prichádza do nového prostredia, od ktorého očakáva uznanie vyššej vlastnej sebarealizácie. Sumárne hodnoty celého súboru našich skúmaných probantov tiež ukázali, že v ďalších ročníkoch tento trend akosi "zovšednieva", čo má za následok, že motivačná úroveň klesá. Toto znižovanie aktivity žiakov možno vysvetliť aj prípadným pôsobením iných ontogenetických zvláštností, ktoré do istej miery splývajú komponenty zložitého motivačného javu.

Na druhej strane však treba uviesť, že poznatok o výraznejšom znižovaní kvality motivácie k učebnej činnosti sa tak jednoznačne nepotvrdil. Môžeme dokonca konštatovať, že hodnoty dosiahnuté na niektorých stredných školách sa vo vyšších ročníkoch vo výkonovej motivácii zvyšovali. Ďalšie analýzy tohto poznatku ukázali, že je to nesporne zásluha vyučujúcich, ktorí vo svojej práci využívali moderné prvky vzdelávania, keď proces sprostredkovania vedomostí nemal pasívny verbálny charakter, ale naopak, žiaci sa vo väčšej miere aktivizovali tým, že sa viedli k samostatnosti, čím sa vlastne vyučovanie stalo zaujímavejším a prítiahlivejším. Uvedená skutočnosť viedla

k tomu, že vonkajšie incentívy (ako pohnútky k učeniu) sa patrične "zvnútorňovali", čo pravdepodobne priaznivo ovplyvnilo aj celkovú motivačnú štruktúru starších žiakov.

## Hodnotenie žiakov a motivácia

Je všeobecne známe, že hodnotenie žiaka učiteľom značne ovplyvňuje jeho vzťah k vyučovaciemu predmetu. Tým vlastne plní motivačnú funkciu a tak pôsobí na jeho ďalšie učebné výkony.

Jedným z cieľov výskumu bolo zistiť, ako žiaci percipujú, resp. si zvnútorňujú, hodnotenia vlastných výkonov vyučujúcimi. Ako sa dalo predpokladať, najpriaznivejšie na žiakov pôsobí dobrá známka, ktorej význam sa vekom znižuje. Žiaci však vo výpovediach dokumentovali, že učitelia veľmi málo využívajú kladnú motiváciu, napr. prostredníctvom pochvaly, uznania, aj u tých žiakov, u ktorých možno oceniť najmä usilovnosť.

Potvrdilo sa, že účinok dobrej známky, pochvaly za učebné výsledky zvyšuje aj kvalitu subjektívneho uspokojenia žiakov z dosiahnutého výsledku.

Najfrekvencovanejšie odpovede z nosnejších otázok dotazníka poukázali na značne nevyužitú rezervu pri správnom usmerňovaní učebnej aktivity žiakov hlavne zo strany učiteľov, ale aj rodičov. Učitelia by mali prostredníctvom hodnotenia žiakových učebných výsledkov, všade tam, kde je to možné, poskytnúť čo najviac pozitívnych zážitkov, uspokojovať také sociálne potreby ako uplatnenie, uznanie.

Anketa o uplatňovaní motivačných stimulov vo vyučovacej práci učiteľov ekonomických predmetov na stredných školách nám poskytla dosť zaujímavý obraz o tom, ako vôbec vyučujúci chápu, a zda aj realizujú aktivačné postupy, ktoré by účinne podnecovali žiaka k vyššej učebnej aktivite, k zvýšenému záujmu o zvolenú profesiu a tiež ako sa usilujú "zvnútorňovať" vonkajšie podnety u žiakov. Až 58,33% učiteľov videlo svoj úspech v aktivizácii v používaní didaktických postupov, 30,55% v správnom objektívnom hodnotení žiaka. Pozitívne treba hodnotiť, že len 3,70% uvádzalo preferenciu negatívnych postupov, používanie rôznych disciplinárnych prostriedkov. Ostatní vyučujúci jednoznačne zdôrazňovali pozitívne stimuly (incentívy) ako pochvala, povzbudenie, odmena a pod. Iba 12,00% učiteľov považovalo za nosnú možnosť priameho ovplyvňovania žiaka svojím vlastným príkladom, prostredníctvom osobnej autority.

## Experiment o možnostiach zlepšovania motivácie žiakov

V rámci nášho výskumu sme realizovali v spolupráci s učiteľkou odborných ekonomických predmetov pedagogický experiment so skupinou žiačok 3. roč. SOU. V motivačnom programe mala učiteľka (doba 6 mesiacov) slaboprosievajúcim žiačkám umožniť: zažiť radosť z osobného úspechu, použiť prevažne kladné hodnotenie, umožniť opraviť si horšiu známku, zvýšiť obsahovú prítiahlivosť vyučovania, zavádzať prvky prekvapenia a vysvetľovať praktický význam informácií, vytvárať pozitívne emocionálne zážitky pri riešení rôznych úloh, pri hodnotení uplatňovať individuálnu vzťahovú normu, a tak aj slabšie prosievajúcim žiačkám umožniť prežiť zážitok z úspechu. Vyučujúca sa zamerala na maximálne aktivizovanie žiačok, nenechávala ich pasívne, dala im možnosť prejaviť

iniciatívu, tvorivosť, interiorizovať vedomie, že sa neučia len pre seba, ale aj pre budúci život.

Experimentálnu skupinu tvorilo 12 dievčat a kontrolnú 13. I keď išlo o pomerne malý súbor, ktorý neumožňuje širšie zovšeobecnenie, predsa možno konštatovať, že intenzívna a cieľená práca (motivačný program), zameraná na zlepšenie tak výkonovej, ako i celkovej motivačnej štruktúry žiakov, mala preukazne pozitívny význam. Jednoznačne sa to ukázalo u slaboprosievajúcich žiakov, ktoré si nielen zlepšili známky, ale zjavný bol aj pozitívny posun ich postojov k učeniu jednotlivých predmetov a k vzdelávaniu vôbec. Badateľne sa zmenili aj ich postoje k študovanej profesii, čo sa potvrdilo prostredníctvom dotazníkovej metódy, ktorá sa aplikovala pred a po experimente.

### Záver

Zisťovaná úroveň motivácie žiakov k učeniu je určovaná radom faktorov, z ktorých dominantné miesto má rodina.

Správne zostavený špeciálny motivačný program, uplatňovaný počas štúdiá, môže narušiť nepriaznivé, naučené formy správania u žiakov. To však predpokladá zvýšené nároky

na prácu učiteľa, ktorý sa musí zbaviť svojich stereotypov vo výchovnovzdelávacej práci. Musí sa vytvoriť správny obojstranný vzťah medzi učiteľom a žiakom, ktorý si vyžaduje zo strany učiteľa zvýšenú ohľadupnosť, emocionálnu súdržnosť a zbavenie sa akýchkoľvek predpojatých vzťahov voči žiakovi.

Výskum vo všeobecnosti ukázal, že na skúmaných stredných školách existujú v úrovni motivácie žiakov značné rozdiely, ktoré sa prejavili predovšetkým v typoch tried (s maturitou a bez maturity), v rôznej úrovni vyučujúcich v ich cieľavedomom prístupe k stimulácii žiakov k učebnej činnosti. Diferencie v motivačnej úrovni sa zistili vo vzťahu k úrovni všeobecných rozumových schopností, vo vzťahu k školskej úspešnosti a vzhľadom k veku. Preto aj všeobecné posudzovanie úrovne motivácie treba brať opatrne, lebo tieto závery nemusia platiť pre tú ktorú školu, triedu, resp. sociálnu skupinu.

*Ť najľahšia práca ti bude ťažká,  
ak ju konáš nerád.*

*Terentius*

### Literatúra:

Drotárová, E.: *Pohľady do problematiky motivácie k učeniu žiakov základnej školy. Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 22, 1987, č. 2, s. 99 - 120.

Flešková, M.: *Sonda do štruktúry motivácie učenia sa žiakov stredných škôl. Acta Universitatis Matthaei Belli. Zborník vedeckovýskumných prác č. 1. Banská Bystrica, Univerzita Mateja Bela* 1994, s. 103 - 111.

Kačaniová, J.: *Záverečná správa z výskumnej úlohy ČÚ ŠFZV IX. 6-3/3: Zásady motivácie vo výchovnovzdelávacom procese pri formovaní osobnosti žiaka. Trnava, PdFUK* 1989, s. 18.

Končeková, L.: *Motivácia učenia u žiakov učiacich sa pod svoje intelektové schopnosti. Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 23, 1988, č. 2, s. 131 - 138.

Madsen, E. K.: *Moderní teorie motivace. Praha, Academia* 1979.

Pardel, T.: *Motivácia ľudskej činnosti a správania. Bratislava, SPN* 1977.

**Summary:** *At the story they are analysed general problems of motivation at educational - instructional process from the point of view of the profession orientation of students of commerce high schools and middle apprenticeship educational establishment. The authors notes the attitude of parents, teachers and students at excitation and keeping the activity to learn at school. She refers to motivation development and evaluation of students by teachers. Realized experiment confirmed the possibility of positive motivation influences by means of special especially activating methods of such students are marked by negative relation to learning.*

## AKO ZLEPŠIŤ FUNKČNOSŤ HODNOTENIA UČEBNEJ ČINNOSTI ŽIAKOV?

G. Rötling, Metodické centrum Banská Bystrica

**Anotácia:** *Nefunkčné prvky hodnotenia. Charakteristika funkčného hodnotenia. Niektoré zásady na zlepšenie funkčnosti hodnotenia.*

**Kľúčové slová:** *funkčnosť hodnotenia, kontrola, diagnostika, motivácia pri hodnotení, sebahodnotenie, klasifikácia, objektivnosť a subjektivnosť hodnotenia*

Cieľom článku je oživiť problematiku hodnotenia výsledkov učebnej činnosti žiakov stredných škôl a naznačiť niektoré možnosti na jej zlepšenie.

Hodnotenie učebnej činnosti žiakov a jej výsledkov je zložitou a najcitlivejšou oblasťou v pedagogickom procese. Ovplyvňuje sebavedomie žiaka, vytvára sa ním vzťah k sebe, k učiteľovi a k učeniu.

Súčasný stav hodnotenia výsledkov učebnej činnosti

žiakov je poznačený niektorými nefunkčnými prvkami.

Tradične sa príliš orientuje na hľadanie "nevedomostí" žiaka a menej na jeho pozitívne prejavy. Učiteľ si vytvára požiadavky a formu skúšania žiakov tak, že nezohľadňuje individuálne rozdiely v osobnostiach žiakov. Často sa overujú len faktografické, encyklopedické vedomosti žiakov. Požiadavky na učebné výkony sa formulujú obsahom a nie činnosťou, ktorú má žiak na konci učenia preukázať. Zisťovanie

výsledkov učebnej činnosti žiakov sa zužuje na výsledky skúšania a známkovania.

Stále aktuálnou úlohou učiteľa je zlepšovať funkčnosť hodnotenia. Pri hodnotení výsledkov učebnej činnosti žiakov by sa mali uplatniť niektoré významné funkcie. **Okrem kontrolnej a diagnostickej funkcie, ktoré sú východiskom pre hodnotenie, je zvlášť dôležitá, funkcia sebakontroly žiaka.**

Kontrolnou činnosťou sa zisťuje, čo žiak vie a potom sa porovnáva s tým čo má vedieť. Učiteľ, ale najmä žiaci musia vedieť, čo sa na vyučovacej hodine, popri prípade po určitom celku učiva, naučili. K tomu je potrebná spätná informácia. Je adresovaná jednak učiteľovi a slúži na korekciu plánu vyučovania. Kontrolná informácia určená žiakovi slúži na reguláciu vlastného učenia. V prípade, že kontrolnú informáciu si získava žiak sám, napr. priebežným didaktickým testom, formou autotestu, potom táto situácia výraznejšie vplýva na úroveň sebahodnotenia a sebauvedomovania žiaka. **Sebakontrola je najvýznamnejším motivačným prostriedkom pre učenie.** Požiadavkou spätnej informácie je, aby bola rýchla pre všetkých žiakov v triede, skupine. Túto požiadavku nemôžu dobre plniť tradičné formy ústnej a písomnej kontroly. Účinnejšou formou v tomto prípade je používanie didaktických testov.

**Ak má byť kontrola funkčná, musia žiaci vedieť, čo sa bude od nich pri hodnotení požadovať.** V opačnom prípade je u žiakov znížená predstava o požiadavkách, čo znižuje aj ich motiváciu k učeniu. S týmto úzko súvisí požiadavka na vymedzovanie a oznamovanie učebných cieľov na začiatku procesu.

Zistenia z kontrolnej činnosti učiteľa sa môžu použiť na hodnotenie spojené s klasifikáciou žiakov. Závisí to od toho, či proces osvojovania bol dostatočne efektívny aj z hľadiska času, aby mohlo dôjsť k závažnejšiemu hodnoteniu a klasifikácii žiakov.

Kontrola učebného procesu poskytuje aj diagnostickú informáciu pre učiteľa. Ide o rozpoznanie ustálených znakov žiakovej osobnosti, jeho schopností a možností (intelektuálne a manuálne schopnosti, temperament, učebné tempo, postoje žiaka, typ nervovej sústavy a iné). Preto pri hodnotení výsledkov učebnej činnosti žiaka sa musia zohľadniť jeho osobnostné predpoklady a možnosti.



nie je správne stotožňovať hodnotenie žiaka s jeho klasifikáciou.

Hodnotenie sa môže rozchádzať s klasifikáciou. Napríklad v telesnej výchove môže dochádzať k objektívnej nezhode medzi telesnými predpokladmi žiaka a jeho výkonom. To je aj dôvod na to, aby sa telesná výchova neklasifikovala. Znamka je odvodená od požiadaviek, ktoré sú určené rovnako pre všetkých žiakov v triede. Miera subjektívnosti pedagogického hodnotenia je vždy vyššia ako pri klasifikácii. **Informácia z hodnotenia**

**je ale pre žiaka lepším motívom, je informačne hodnotnejšia pre jeho motiváciu k učeniu.**

Podstatou klasifikácie je triediť a zaraďovať žiacke výkony do poradových výkonnostných skupín. Základom pre pridelenie klasifikačného stupňa je zaradenie žiaka podľa výkonu do niektorej skupiny. Výsledok je získaný porovnaním skutočného výkonu žiaka so vzorom, normou, požiadavkou. Náš klasifikačný poriadok vymedzuje 5 stupňov. Problémom je, že učiteľ častokrát nemá pred klasifikovaním žiakov presnejšie definované a vymedzené kategórie javov (úrovne vedomostí a zručností), ktoré patria do príslušného klasifikačného stupňa. Je to často zapríčinené tým, že sa nevyužíva systém hierarchickej kategorizácie úrovni vedomostí - taxonómia učebných cieľov.

Pre oblasť kognitívneho učenia (vzdelávania) by bolo možné pre kategorizáciu použiť stupeň rozvoja poznávacích funkcií žiakov (napr.: pamäťové funkcie, funkcie porozumenia, funkcie použitia vedomostí).

Pre požiadavku funkčnosti hodnotenia je dôležité správne vymedzenie a používanie pojmov objektívnosti a subjektívnosti hodnotenia.

**Objektívne** hodnotenie je také, pri ktorom je možné posúdiť, či odpoveď alebo úloha žiaka je jednoznačne správna alebo nesprávna. Proces objektívneho hodnotenia je založený na porovnaní skutočného stavu s požiadavkou, normou, štandardom, predpisom, zákonom, poučkou a pod. Objektívne hodnotenie má vopred stanovený predpis, algoritmus podľa ktorého je možné jednoznačnejšie posudzovať. Objektívne hodnotenie sa teda bude vzťahovať na hodnotenie konvergentných procesov. Tieto sú charakteristické jednoznačnosťou vo výsledkoch žiackych výkonov. Objektívne hodnotenie je racionálne a má povahu kvantitatívneho hodnotenia.

**Subjektívne** hodnotenie je také, pri ktorom nie je možné posúdiť odpoveď alebo úlohu žiaka ako jednoznačne správnu alebo nesprávnu. Vzťahuje sa to na žiacke výkony, v ktorých sa očakáva originálny a tvorivý prejav žiaka. Subjektívne hodnotenie sa bude vzťahovať na divergentné procesy. Miera objektívnosti a subjektívnosti hodnotenia žiackych výkonov bude závisieť od vzdelávacích cieľov vyučovacieho predmetu. V predmetoch prírodovedných a odborných bude miera objektívnosti hodnotenia žiackych výkonov prirodzene vyššia. V predmetoch spoločenskovedných bude zase miera subjektívnosti hodnotenia vyššia.

Okrem takto vymedzeného a definovaného pojmu subjektívnosti hodnotenia má iný význam pojem subjektívnosť v hodnotení. Prejavuje sa to tým, že rozliční učitelia nerovnako hodnotia toho istého žiaka a ten istý prejav žiaka. Príčiny tejto subjektívnosti vyplývajú jednak z preferenčných postojov učiteľa a tiež zo subjektívnych chýb psychologickej povahy. V preferenčných postojoch učiteľa je to napr.: uprednostňovanie niektorej schopnosti žiaka, jeho osobných vlastností, spôsobu učenia, nadania, vlastnej sympatie a pod.

Medzi časté subjektívne chyby psychologickej povahy patrí hodnotenie na základe prvého dojmu (haló-efekt). V tomto prípade na učiteľovo hodnotenie môže vplývať napr.: príslušnosť k sociálnej triede, pohlavie, výzor, odev, spôsob vyjadrovania a pod. Okrem týchto subjektívnych chýb pri hodnotení sa môžu vyskytovať aj chyby, ktoré si učiteľ až natoľko neuvedomuje (citový stav učiteľa, jeho nálada, predsudky, rôzna náročnosť,

tendencia k priemernosti, príbuzenské vzťahy, známosti a pod.).

### Niektoré zásady pre zlepšenie funkčnosti hodnotenia

Ide o zovšeobecňujúce zásady, ktoré vychádzajú z didaktiky orientovanej na riadenie procesu učenia:

- Vopred stanoviť a oznámiť žiakom požiadavky na hodnotenie vo forme operacionalizovaných učebných cieľov. Požiadavky formulovať v jazyku žiackeho výkonu, činnosti, ktorú má žiak preukázať na konci učenia. Táto požiadavka bude predpokladom dosiahnutia validity hodnotenia. Bude sa hodnotiť to, čo sa hodnotiť má a nie niečo iné. Tiež sa podporí i objektívnosť hodnotenia. Je tu aj možnosť sebahodnotenia žiaka prostredníctvom prijatia učebného cieľa.

- Pri hodnotení výsledkov učebnej činnosti žiakov brať do úvahy aj úroveň vedomostí podľa niektorej vhodnej taxonómie učebných cieľov. Hodnotiť a klasifikovať u žiakov nielen množstvo pamäťových informácií, ale aj mieru logického, hodnotiaceho a tvorivého myslenia.

- Hodnotené činnosti žiackych výkonov majú súhlasiť s činným slovesom, ktoré je vymedzené v učebnom ciele. (napr.: žiak má slovné opísať, charakterizovať, komunikovať, vypočítať, nakresliť, napísať, zhotoviť a pod.). Hodnotené činnosti by mali byť zhodné s činnosťami v procese učenia.

- Použiť viacero rôznych, ale adekvátnych foriem kontroly a hodnotenia žiakov (ústne skúšanie, písomné skúšanie, skúšky zručností, didaktické testy). Čím viac foriem skúšania učiteľ používa, tým je hodnotenie spoľahlivejšie.

- Hodnotiť žiakov aj zo spôsobilosti využívať informačné zdroje. Uplatňovať skúšky, pri ktorých žiaci môžu pracovať s učeb-

nicou, zošitom, literatúrou a inými informačnými zdrojmi.

- Hodnotiť nielen výsledky učebnej činnosti žiakov, ale aj proces tejto činnosti. Táto požiadavka sa ale dá realizovať iba vtedy, ak učiteľ na vyučovaní dokáže realizovať samostatnú učebnú činnosť žiakov v súvislosti s osvojovaním učiva. V záverečnej klasifikácii žiakov brať do úvahy všetky informácie získané priebežným hodnotením. Zvlášť hodnotným prvkom záverečného hodnotenia sú komplexnejšie práce žiakov. Premieta sa v nich nielen výsledok, ale hlavne proces činnosti žiaka.

- Používať viac priebežného hodnotenia pre požiadavku sústavnosti hodnotenia. Priebežné hodnotenie nemusí byť spojené so známkovou klasifikáciou. Vhodné je používať autotest a tým dať možnosť sebakontroly žiaka.

- Najskôr hodnotiť a potom klasifikovať. Hodnotenie má byť informačne bohaté, aby žiak vedel, v ktorej oblasti sa má zlepšiť (nie napríklad: je to slabé, mal by si pridať; alebo: hodnotím tvoju odpoveď na trojku...).

- Používať analytické hodnotenie. Hodnotiť pozitívne a negatívne stránky učebného výkonu žiaka. Je motivujúce pre žiaka, ak učiteľ hľadá to, čo je možné pochváliť, prípadne povzbudiť žiaka a prejavíť mu dôveru v jeho schopnosti. Naznačiť žiakovi, že jeho prípadný slabší učebný výkon sa nebude fixovať, že je tu možnosť zmeny.

- Viac reflektovať proces hodnotenia žiaka a znižovať subjektívne chyby učiteľa.

### Záver:

Analýzou procesu hodnotenia a následným uplatnením funkčných prvkov a zásad pri hodnotení môže učiteľ podstatne zlepšiť motiváciu žiakov k sebavzdelávaniu.

*Summary: The aim of this article is to reintroduce the problem of assessment in secondary schools. He offers several possibilities for improving the current situation.*

## K efektívnosti výučby odborných predmetov s využitím výpočtovej techniky v SPŠ strojníckej<sup>1</sup>

J. Valocký, Slovenská technická univerzita Bratislava

*Anotácia: Snaha zvýšiť efektívnosť výučby pomocou zavádzania "vhodného" software v rámci jednotlivých odborných predmetov. Odporúčané zmeny na dosiahnutie tohto cieľa.*

*Kľúčové slová: odborné predmety, výpočtová technika, informatika, software, zefektívnenie*

Zintenzívnením vyučovacieho procesu sa dnes zaoberajú mnohé návrhy obsahu predmetu výpočtová technika. Aktuálna je snaha zvýšiť efektívnosť výučby pomocou zavádzania "vhodného" software v rámci jednotlivých odborných predmetov. Vychádzajúc z doterajších skúseností (Valocký 1995) možno zefektívnenie vyučovania odborných predmetov dosiahnuť odpo-

ručaním zmien týchto rozhodujúcich činiteľov:

### a) Zmenou obsahu vyučovania predmetu výpočtová technika

Obsahovú koncepciu informatiky (resp. výpočtovej techniky) na škole by sme rozdelili do desiatich základných tém, nazvaných aj desať stupňov k počítačovej gramot-

<sup>1</sup> Autor vychádza z poznatkov získaných prieskumom, ktorý realizoval v mesiacoch marec a máj 1995 na SOŠ strojníckej v Spišskej Novej Vsi. Výskumnú vzorku tvorilo 138 študentov a 7 pedagógov.

nosti na strojárskych školách (Valocký 1995). Z daného obsahu sa vytvoria časovo-tematické plány pre jednotlivé ročníky i plány pre mimoškolskú činnosť. Témy zároveň charakterizujú profil absolventa SPŠ navštevujúceho voliteľný predmet výpočtovej techniky resp. "počítačový klub" v mimoškolskej činnosti.

### b) Rozšírením foriem vyučovacieho procesu

Uvedieme niekoľko návrhov:

- kurzy informatiky pre všetkých študentov 1. a 4. ročníka,
- povinne voliteľný predmet práca s počítačom pre vybraných študentov so zvýšeným záujmom o výpočtovú techniku - myslíme, že bude z čoho vyberať, pretože podľa prieskumu (Valocký 1995) sa k "zvýšenému záujmu" hlási 84,15% opýtaných študentov - v 3. a 4. ročníku,
- nepovinný predmet práca s počítačom pre vybraných študentov v 1. a 2. ročníku,
- "počítačové kluby" v rámci mimoškolskej činnosti pre zájmovú skupinu študentov,
- práca v konkrétnom odbornom predmete v učebni s PC vo vybraných témach (napr. využitie PC (QPRO) v predmete kontrola a meranie (KOM),
- príprava študentov na súťaže z informatiky a iných odborných predmetov pomocou vhodných odborných a výučbových programov.

### c) Zvýšením motivácie učiteľov predmetov prírodovedných a spoločenskovedných

Nízku motiváciu týchto učiteľov na využitie výpočtovej techniky vo svojich predmetoch považujeme takisto za príčinu faktu, že vo vyučovaní sa málo aplikujú efektívne vyučovacie postupy na báze výpočtovej techniky. Je teda potrebné stimulovať učiteľov na dosiahnutie čo najlepších výsledkov vo vyučovaní<sup>1</sup> (ako vyplýva z odpovedí pedagógov vyučujúcich pomocou výpočtovej techniky, napr. aj finančnou dotáciou vo výške 15% k základnému platu tým, ktorí využijú balíky didaktického softwaru vo vlastných predmetoch, keďže 85,71% opýtaných si myslí, že títo učelia sú na využitie výpočtovej techniky úplne nepripravení). Navrhnuť postup, ako sprístupniť výpočtovú techniku učiteľom a riadiacim pracovníkom (Vojtek 1995).

### Ako je teda možné vo vyučovaní odborných predmetov zvýšiť efektívnosť vyučovacích jednotiek?

Študentov treba ustavične motivovať, podstatne zvýšiť

podiel aktivizačných vyučovacích postupov (problémové a skupinové vyučovanie, diferencovaný prístup k študentom a pod.), čo, myslíme, výpočtová technika plne umožňuje.

Na konci vyučovacej jednotky by si mal učiteľ overiť, do akej miery dosiahol stanovené vyučovacie ciele, a to najlepšie krátkym didaktickým testom. Ak väčšina študentov učivo pochopila, vyučovací postup bol adekvátny. V opačnom prípade netreba chybu hľadať v študentoch, ale v učiteľovom postupe, ktorý treba zefektívniť.<sup>2</sup> Efektívnosť vyučovacieho procesu závisí v značnej miere od prostriedkov vzdelávania, t.j. od organizačných foriem, metód a materiálnych prostriedkov. V záujme dosiahnutia čo najvyššej efektívnosti výpočtovej techniky by sa mal realizovať v odborných a špecializovaných učebniach, za neustáleho hľadania možností využitia VT, s cieľom aplikácie počítačovej gramotnosti študentov aj v ďalších vyučovacích predmetoch.<sup>3</sup> Skutočný stav vybavenia výpočtovou technikou na školách sa, podľa nášho názoru, zlepšuje. Vidieť to už na ústupe od 8-bitových počítačov a PC/XT. Na stredných školách sa stretávame s počítačmi typu PC/AT. Avšak medzi všeobecné (resp. štandardné) vybavenie by už mali rozhodne patriť počítače PC/AT 486. Keďže tento deficit je na strednej škole rovnaký (Bajtoš 1994), môže tomu sčasti napomôcť školská PC sieť (napr. kapacita HDD<sup>4</sup>), taktiež by mohla zlepšiť stav PC umiestnených v kabinetoch odborných predmetov, kde je situácia priam nevyhovujúca.

V systémovom vybavení dominuje MS DOS, no veľmi progresívny je na SŠ nástup MS WINDOWS a jeho aplikácií.

Z programovacích jazykov dominuje ešte stále BASIC. Myslíme, že by bolo vhodnejšie prejsť u "strojárrov" na rozšírenejší PASCAL, resp. nastupujúce C. Dobré sa rozbieha dBASE a QUATTRO PRO, i keď z hľadiska nasadenia MS WINDOWS by sme odporúčali FoxPRO, resp. Lotus 1-2-3 alebo Access a miesto QPRO Excel už len z toho hľadiska, že tieto aplikácie sú v češtine a so slovenskou diakritikou a ako vyplynulo z dotazníka pre študentov (Valocký 1995) na svoje práce (zadania) mimo vyučovania, využívajú prevažne software s jednoduchou a národnou "konverzáciou". To platí aj pri využití T602, kde si myslíme, že by bol vhodnejší AmiPRO alebo Word, kde je priame prepojenie s Excelom, FoxPRO alebo Lotusom 1-2-3.

<sup>1</sup> Zefektívnenie vyučovania je podmienené aj prípravou učiteľa na vyučovanie. Nemala by byť orientovaná iba na reprodukciu učiva, ale najmä na to, ako si učivo môžu osvojiť študenti, podľa možnosti priamo na vyučovaní. Učiteľ by mal vedieť zdôvodniť, prečo volil tú či inú formu, metódu, a nie inú. Znamená to, že v príprave na vyučovanie by sa malo zodpovedať na tieto otázky: Prečo budem vyučovať? - špecifické ciele vyučovania. Čo budem vyučovať? - stručný obsah učiva. Ako získam študentov pre učenie? - motivácia. Ako budem vyučovať? - vyučovacie metódy. Čím budem vyučovať? - prostriedky vyučovania. Ako zistím, či vyučujem tak, ako som si naplánoval? - spätná väzba ...<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Ak si kladiete otázku čo so študentmi, ktorí vypracovali zadanie v predstihu, skúste niektoré z týchto možností: - štúdiom povoleného softwaru - písanie správy v niektorom textovom editore - rozširujúca úloha - práca na vlastnom probléme súvisiacom s témou - individuálne konzultácie o software-produktoch ai.

<sup>3</sup> Na to je však potrebné vyriešiť problém značného zaostávania vybavenosti našich škôl modernou počítačovou, prístrojovou a laboratórnou technikou.

<sup>4</sup> Môžeme tak znížiť riziko napadnutia software vírusom, ak si budú študenti ukladať svoje zadania na "vlastný PC" a nie na disketu, mechaniku môžeme "uzamknúť" - či už softwarovo alebo manuálne - pričom zostane možnosť vstupu s vlastnou disketou cez server po jej patričnom overení, resp. ošetrovaní učiteľom.

<sup>5</sup> Komenský, J. A.: Vybrané spisy. Zv. 1. Praha 1958, str. 153.

Odborné predmety sú softwarovo zastúpené vcelku dobre, i keď využitie KonCADu u nás vyvoláva pochybnosti o uplatnení študentov v praxi (z hľadiska zručnosti práce s programom), kde, podľa nás, dominuje predovšetkým už AutoCAD 13. Myslíme, že vytvorenie knižnic pod verziou 11 nie je až taký problém jednak z hľadiska českej diakritiky, resp. pomoci vysokých škôl, ktoré už v rámci diplomových prác pracujú v 3D a jednak flexibilného využitia AutoLISPu, ktorý po naprogramovaní jednej súčiastky vykresľuje súčiastky v AutoCADe sám, podľa užívateľom zadaných parametrov (nakoniec z odpovedí študentov vyplýva (Valocký 1995), že až 52% ich má záujem o výuku AutoCADu, 16% o výuku jazyka PASCAL a z operačných systémov pre siete 17 % o UNIX).

Zo sféry používateľských programov dominuje vlastníctvo Evidencia, Účtovníctvo, ZP, PPS, DKP, PAM, Školská agenda, rozvrh hodín... (Bajtoš, Sabol 1994).

Z hľadiska frekvencie využívania rôznych foriem práce študentov s PC prevláda forma práce dvoch študentov pri PC (pričom zo šetrenia dotazníkom vyplýva, že až 64 % študentov by uprednostnilo individuálnu formu práce pri PC). Je správne, že veľmi zriedka sa uplatňuje forma práce s jedným PC pre celú triedu.

Na druhej strane je na škodu, že sa málo využíva forma práce PC v rohu, kde sa PC, umiestnený v rohu triedy, využíva na výklad novej látky alebo na doučenie študentov "meškajúcich" s učivom.

Školy už teraz využívajú učebne s PC takmer na 100%,

čo je náročné na rozvrhnutie si nadštandardných ukážok prác s celou paletou software, ktorý jednotlivá škola vlastní. Možno by toto starnutie "nerozbalených" balíkov software vyriešil "klub výpočtovej techniky".

Software sa v odborných predmetoch podľa študentov najčastejšie využíva (okrem výuky o ňom, resp. náviku zručností s ním) podľa tabuľky v týchto oblastiach:

simulácia	výuka didakt. programy	testovanie kontrola vedomostí	inak
40 %	29 %	23 %	4 %

Najviac sa VT využíva vo vyučovaní predmetu informatika. Slabšie je to u ostatných technických predmetov a ešte nižšie hodnotenie majú humanitné a prírodovedné predmety.

Zlepšenie využitia VT vo vyučovaní by malo okrem uvedeného zahŕňať predovšetkým zaradenie vhodného softwaru do vyučovania (resp. do záujmových skupín študentov - "klub informatiky"), prípadne "zaobstaranie" ďalšieho potrebného softwaru, ďalej nákup odbornej literatúry a vyslanie (resp. interné "zaškolenie") učiteľov "ostatných" predmetov na školenia vo VT ...

Takto vidíme jednu z ciest, ktorá by mohla zabezpečiť zvýšenie efektívnosti vyučovania, a tým zlepšenie odbornosti.

#### Literatúra:

1. Bajtoš, J. - Sabol, S.: Využívanie výpočtovej techniky v SŠ na východnom Slovensku. *Technológia vzdelávania*, 2, 1994, č.7, s. 13-15.
2. Komenský, J.A.: *Vybrané spisy*, zv. I., Praha 1958, str. 153.
3. Valocký, J.: *Efektívnosť vyučovania odborných predmetov s využitím vhodného software v SPŠ Sj*. Bratislava, KIPP 1995
4. Vojtek, M.: *Využívanie prvkov informatiky vo vyučovaní a riadení školy*. *Technológia vzdelávania, Informač. príloha*, 3, 1995, č.6, s. 2-3.

**Summary:** The paper presents a proposal of how to intensify teaching special subjects using appropriate software in a Technical Secondary School of Mechanical Engineering. To make the education process more effective, the author suggests for example to change the content of the subject computer technology, so as to use a broader spectrum of teaching forms and to increase the motivation of teachers and so on.

## K ORGANIZÁCIÍ ODBORNEJ PRAXE V SOŠ

J. Lauko, školský inšpektor, B. Bystrica

**Anotácia:** Definovanie a charakteristika foriem praktického vyučovania. Súčasná organizácia, jej príprava a zabezpečenie. Obsah dohôd o vykonávaní odbornej praxe.

**Kľúčové slová:** učebná a odborná prax, pedagogicko-organizačné zabezpečenie praxe, dohody

Spoločenské zmeny v roku 1989 postupne vyvolali zásadné zmeny aj v stredných školách, a to jednak v zmenách školskej legislatívy, v zmenách siete stredných škôl, v zavádzaní nových študijných a učebných odborov, v úprave a inovácii ich učebných plánov a učebných osnov. Aj napriek týmto skutočnostiam, ako aj problémom súvisiacim s reštrukturalizáciou hospodárstva a následným zánikom mnohých výrobných podnikov so všetkými nepriaznivými dôsledkami, možno skonštatovať, že zo stredných škôl sa, našťastie, nevytratilo praktické vyučovanie, ktoré je samostatným vyučovacím

predmetom, respektíve súčasťou ostatných odborných predmetov.

Postavenie praktického vyučovania v stredných školách je v súčasnej dobe vymedzené ustanoveniami § 22 zákona č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školským zákonom) v znení neskorších predpisov, § 19 až 24 vyhl. MŠ SR č. 80/1991 Zb. o stredných školách, v znení neskorších predpisov, § 10 až 13 smernice MŠ SR č. 7827/1985 o stredných školách. Pri organizácii a realizácii praktického vyučovania je možné využiť aj výklad MŠaV SR č. 5651/1994 o hlav-

ných formách praktického vyučovania na stredných školách a odborných učilištiach zo 14.12.1994.

Rozsah a obsah praktického vyučovania v jej jednotlivých formách (cvičenie, prax, odborný výcvik) je vymedzený učebnými plánmi a učebnými osnovami zavedených študijných a učebných odborov v stredných školách. Prax v SOŠ sa člení na učebnú a odbornú. Zásadný rozdiel medzi nimi je v ich organizácii.

Učebná prax sa realizuje väčšinou v školských prevádzkach pod vedením pedagogických pracovníkov danej školy podľa týždenného rozvrhu vyučovania. Je to samostatný povinný odborný predmet s časovou dotáciou danou príslušnými učebnými plánmi a obsahom rámcovo, resp. podrobne vymedzeným samostatnou učebnou osnovou. Vo viacerých študijných odboroch SOŠ si tento povinný odborný predmet môžu žiaci voliť aj ako voliteľný predmet v ďalších ročníkoch štúdia.

Odborná prax je organizovaná SOŠ spravidla mimo školských priestorov, v rôznych prevádzkových podmienkach, pod vedením prevádzkových pracovníkov - inštruktorov. Táto prax sa zvyčajne realizuje v týždenných blokoch, najčastejšie v II. a III.roč., a to väčšinou v čase konania maturitných skúšok v SOŠ, v časovej dotácii danej príslušným učebným plánom. Vo viacerých študijných odboroch SOŠ sa odborná prax koná aj v čase hlavných školských prázdnin ako povinná, resp. dobrovoľná.

V nedávnej minulosti sa odborná prax organizovala strednými odbornými školami takmer výlučne ako skupinová. Častokrát takto organizovaná odborná prax nespĺnila svoju funkciu a ciele, nakoľko pre veľké skupiny žiakov nebolo možné zabezpečiť v jednom podniku zmysluplnú činnosť. Žiaci neraz vykonávali činnosti, ktoré neboli v súlade s učebnými osnovami predmetu a ich prínos pre žiakov bol značne diskutabilný. V mnohých podnikoch sa žiaci zaoberali výlučne manuálnymi a nekvalifikovanými činnosťami. V súčasnej dobe sa odborná prax žiakov vo väčšine SOŠ organizuje a zabezpečuje ako individuálna prax, resp. aj ako skupinová, avšak pre malý počet žiakov. Realizuje sa prevažne v rôznych súkromných firmách (právnické, resp. fyzické osoby), často v úzkej spolupráci s rodičmi žiakov školy, resp. priamo pod ich vedením. Vzhľadom na problémy v zabezpečení pracovísk v niektorých regiónoch, resp. v niektorých študijných odboroch, sa ojedinele pre odbornú prax využívajú aj školské priestory. V školských priestoroch sa väčšinou realizuje aj tzv. náhradná odborná prax, ktorú konajú žiaci, ktorí nemohli z objektívnych dôvodov, najmä kvôli PN, vykonať riadnu odbornú prax, resp. keď z uzavretej dohody o zabezpečení odbornej praxe zmluvná strana z rôznych dôvodov odstúpila, prípadne ak SOŠ stiahla žiaka z tejto praxe z dôvodov nerešpektovania či porušovania dohodnutých podmienok organizáciou. Jednoznačne je však potrebné preferovať realizáciu odbornej praxe žiakov SOŠ v mimoškolských priestoroch.

Riešenie organizačných a realizačných problémov pri zabezpečení odbornej praxe v týchto priestoroch je vyvážené evidentnými prínosmi pre žiakov SOŠ. Okrem osvojenia si požadovaných odborných vedomostí a zručností, ktoré praxujúci žiaci získavajú, majú v mnohých prípadoch jedinečnú možnosť pracovať na špičkových technických zariadeniach, ktoré sú vzhľadom na finančnú situáciu v rezorte

školy pre väčšinu SOŠ nedostupné. Podobne majú možnosť priamej komunikácie so špičkovými odborníkmi a manažermi týchto firiem.

Je zaujímavé - a aj povšimnutiahodné, že z počiatočnej neochoty umožniť žiakom SOŠ konať odbornú prax v týchto firmách, najmä z ich strany, a to predovšetkým z organizačných a bezpečnostných dôvodov, sa už v súčasnej dobe, po získaní vzájomných skúseností s ňou, darí pomerne úspešne väčšine SOŠ túto prax pre svojich žiakov zabezpečiť. Ako dôvod tejto zmeny je možné označiť jednak osobnú zainteresovanosť a angažovanosť pracovníkov - rodičov praxujúcich žiakov, a jednak je nezanedbateľná aj skutočnosť, že mnohí žiaci sa priamo podieľajú na riešení a aj úspešnom vyriešení konkrétnych firemných úloh a zamestnávateľia si zároveň touto cestou aj testujú žiakov, svojich budúcich potenciálnych pracovníkov. Škole zase takto organizovaná odborná prax umožňuje získať pomerne objektívnu spätnú väzbu o priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu a jeho výsledkoch, a to najmä v odborných predmetoch.

Z hľadiska úspešnej realizácie odbornej praxe v SOŠ je najdôležitejšia jej príprava a organizačné zabezpečenie, za ktoré je plne zodpovedná SOŠ. Obyčajne je prípravou poverený pedagogický pracovník školy (zástupca riaditeľa, vedúci dielni, učiteľ odborných predmetov). Ukazuje sa nevyhnutným spracovať pre odbornú prax osobitné pedagogicko - organizačné pokyny, najmä v SOŠ s väčším počtom praxujúcich tried, ktoré by mali obsahovať všetky dôležité informácie pre žiakov, ako aj pre všetkých zainteresovaných pedagogických, resp. nepedagogických pracovníkov SOŠ. Uvedené pokyny by mali obsahovať najmä konkrétne informácie o obsahu, rozsahu, ciele a časovom harmonograme odbornej praxe v jednotlivých ročníkoch, triedach, resp. študijných odboroch a zameraniach. Je žiaduce podľa možnosti zabezpečiť, aby žiak mal počas trvania celej odbornej praxe možnosť vykonávania viacerých činností. V súlade s príslušnými učebnými osnovami predmetu prax je snaha diferencovať obsah a ciele odbornej praxe v 2., resp. 3.roč. Podobne je snaha diferencovať odbornú prax v študijných odboroch TIS, kde sa táto orientuje na časť zameranú na ekonomické činnosti a na odbornotechnické činnosti podľa zamerania odboru.

Takto spracované pokyny by mali umožniť povereným pracovníkom SOŠ, resp. ich žiakom, v spolupráci s rodičmi predbežne vytipovať vhodné prevádzkové jednotky (štátne podniky, akciové spoločnosti, spoločnosti s ručením obmedzeným, firmy, podnikateľov), resp. už aj s nimi predbežne dohodnúť možnosť realizácie odbornej praxe u nich. Na základe takto získaných informácií je potrebné po ich analýze pristúpiť k uzavretiu dohôd medzi SOŠ a príslušnými SUBJEKTAMI o zabezpečení odbornej praxe žiakov SOŠ. Tieto je pritom potrebné uzavrieť zásadne ešte pred termínom konania odborných praxí. Mali by obsahovať všetky náležitosti uvedené v § 19, ods.8 cit. vyhlášky o stredných školách.

Ukazuje sa ako nevyhnutné uviesť v nich okrem počtu praxujúcich žiakov (§ 19, ods. 8d cit. vyhl. o stredných školách), aj ich "nacionálie", bydlisko a pod., a to jednak z bezpečnostných, ale aj z pragmatických dôvodov, napr. zabezpečenie vstupu na pracovisko a pod. Dohodnuté činnosti žiakov musia byť pritom v súlade s učebnou osnovou predmetu prax. Je tiež nevyhnutné v dohodách uviesť všetky pracoviská, kde sa bude

odborná prax realizovať. Najdôležitejšou časťou týchto dohôd je zabezpečenie opatrení na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia žiakov odbornej praxe. Prítom zodpovednou za bezpečnosť a ochranu zdravia žiakov je vždy organizácia, s ktorou je uzavretá dohoda v súlade s príslušnými ustanoveniami Zákonníka práce. Povinnosťou SOŠ je pritom žiakov pred nástupom na odbornú prax preukázateľne poučiť o povinnostiach súvisiacich s BOZ (§ 18 cit. smernice o stredných školách). Keďže odborná prax sa má vykonávať v prevádzkových podmienkach pod vedením inštruktorov, je potrebné zo strany zmluvnej organizácie takýchto pracovníkov ustanoviť. Samozrejme, uzavreté dohody môžu obsahovať aj ďalšie náležitosti a podmienky, za ktorých sa bude odborná prax žiakov SOŠ realizovať. Tieto však musia byť v súlade s platnými predpismi. Pre úspešnú realizáciu odbornej praxe je nevyhnutné žiakov vopred informovať o spôsoboch kontroly a hodnotenia odbornej praxe.

Kontrolu odbornej praxe v jednotlivých prevádzkach realizujú poverení pedagogickí pracovníci SOŠ. Vo väčšine sú to učitelia, ktorí nie sú zainteresovaní do maturitných skúšok. Ich počet je určený citovanou smernicou o stredných školách a jej prílohou o delení tried a zriaďovaní skupín žiakov.

Cieľom kontroly priebehu odbornej praxe v SOŠ by mala byť najmä kontrola organizačnej a odborno-pedagogickej úrovne a plnenia učebných osnov tohto predmetu, a samozrejme, rešpektovanie dohodnutých podmienok.

Počas odbornej praxe si žiaci vo väčšine vedú pracovné záznamy, resp. denníky, do ktorých si zaznamenávajú vykonávanie pracovných činností. Tieto zároveň slúžia aj na záznamy inštruktorov, resp. pedagogického dozoru. V niektorých stredných odborných školách žiaci po skončení odbornej praxe spracovávajú protokoly, resp. referáty o odbornej praxi.

Žiaci sú obvyčajne po skončení odbornej praxe hodnotení jed-

nak inštruktormi, a jednak učiteľmi praxe. Ukazuje sa ako osožné, vopred pre inštruktorov praxe spracovať hodnotiace hárkky, ktoré im uľahčia hodnotenie, zvlášť keď tí sú obvyčajne bez pedagogického vzdelania. Súčasťou hodnotenia môže byť aj hodnotenie úrovne preukáza-



telne žiakmi zhotovených a spracovaných produktov, pracovných denníkov a záznamov, resp. spracovaných protokolov a referátov z odbornej praxe.

Po skončení odborných praxí je žiadúce, aby ich škola vyhodnotila.

Prítom je potrebné brať do úvahy stanoviská a názory žiakov, pedagogického dozoru, ale tiež prípadné pripomienky organizácií, v ktorých sa odborné praxe realizovali.

Na záver je možné na základe získaných poznatkov a skúseností jednoznačne skonštatovať, že praktické vyučovanie - a osobitne odborná prax v ňom, má aj naďalej svoje opodstatnenie v učebných plánoch SOŠ, a to aj napriek evidentným ťažkostiam s jej zabezpečením, organizáciou a aj samotnou realizáciou.

**Summary:** The author defines some forms of on-the-job training at secondary vocational schools. He explains the conditions which are necessary to organize and conduct such-on-the-job training. In the article he draws upon his own observations, experience and knowledge.

## BIOLOGIA V ZÁVOZE

### VYUČOVANIE BIOLOGIE SKORO BEZ SYSTÉMU PRIPOMÍNA VÝSTAVBU DOMU BEZ ZÁKLADOV

V. Franc, Fakulta prírodných vied UMB Banská Bystrica

**Anotácia:** Neúmerne preteoretizovanie súčasného vyučovania zoológie (i biológie všeobecne) na gymnáziách. Silné podcenenie induktívneho prístupu, praktického kontaktu študentov s prírodninami, a najmä problematiky systému a medzinárodnej nomenklatúry. Dôsledok - veľké problémy pri štúdiu všetkých prírodovedných odborov na vysokých školách. Naliehavá potreba zmeniť učebné osnovy i celkový charakter vyučovania biológie.

**KLúčové slová:** vyučovanie zoológie a biológie na gymnáziách, zmena učebných osnov, praktické vyučovanie na báze systému, empirie a induktívnych gnozeologických procesov

Príroda ma fascinovala už od detstva. Preto som, prirodzene, skončil pri štúdiu biológie, ktorá sa stala mojou celoživotnou náplňou. Pôsobím už ôsmy rok na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici (bývalej Pedagogickej fakulte), preto si dovoľím v tejto oblasti zovšeobecňovať, hoci mám len 32 rokov.

Dobre si pamätám na gymnaziálne časy, a to najmä vďaka štúdiu biológie. Netvrdím, že toto obdobie v minulom režime

bolo dokonalé, veď aj voči vtedajším učebniciam boli mnohé výhrady. Keď to však porovnávam so súčasným stavom, chvíľami mám chuť hodnotiť roky môjho gymnaziálneho štúdia ako "staré zlaté časy".

Za posledných 15 rokov sme zaznamenali už minimálne štyri zmeny učebných osnov v predmete biológia. Keď však sledujeme kvalitu biologického vzdelania v tomto období,



musíme, žiaľ, konštatovať, že nemala a nemá vôbec stúpajúcu tendenciu! Najzreteľnejším dôkazom sú študenti, ktorí práve ukončili gymnázium a začali štúdium biológie na našej či na inej univerzite s prírodovedným zameraním (podotýkam, že pri stále veľkom záujme o vysokoškolské štúdium sa táto "výsada" týka väčšinou skutočne len tých najlepších). Ako učiteľ zoológie robím každoročne vstupný test zoológických vedomostí pre študentov na začiatku 2. ročníka. Žiaľ, musím konštatovať, že "tí najlepší" sú z roka na rok slabší. Ich nevedomosť je skutočne zarážajúca - po niekoľkých rokoch praxe som zistil, že väčšina absolventov gymnázia má len veľmi hmlistú predstavu o takých základných pojmoch, ako je pohlavný dimorfizmus, partenogéza, hemolymfa, trochofóra, célom, mixocél a pod., pričom demonštrovať niečo na príkladoch už nedokáže takmer nikto, o praktickom určovaní (tých známejších) živočíchov ani nehovoriac! Situácia v botanike je podobná: najlepší študenti ako-tak zvládajú teoretickú časť učiva, väčšina však nie je schopná spoľahlivo identifikovať ani len buk lesný alebo záružlie močiame!!! Konštatované fakty však ostro kontrastujú so skutočnosťou, že **veľká väčšina študentov, u ktorých boli zistené tak hlboké vedomostné medzery, mali z maturitnej skúšky z biológie známku 1, prípadne 2!** Neraz som si už lámal hlavu nad tým, či je to vôbec možné. Bohužiaľ, je. Odpoveď treba hľadať v súčasnej koncepcii (alebo skôr antikoncepcii) vyučovania zoológie, ale i biológie vôbec. Pretože sa hlbšie zaoberám zoológiou, chcel by som rozobrať situáciu v tejto najširšej disciplíne biologických vied. Porovnanie rozdielov medzi "klasickou" a "modernistickou" koncepciou vyučovania zoológie je k dispozícii v nasledujúcej tabuľke:

KONCEPCIA VYUČOVANIA ZOOLOGIE	
KLASICKÁ	MODERNISTICKÁ
- dôraz bol kladený na empirický prístup a induktívne gnozeologické postupy	- prevažuje deduktívny prístup a viac-menej autoritatívne akceptovanie poučiek
- snaha o získanie aspoň základného prehľadu v živočíšnej ríši	- uprednostňovanie aplikovanej (poľnohospodárskej, lesníckej veterinárnej) zoológie ap.
- snaha o zachovanie rovnováhy analytickej a syntetickej zložky poznania	- jednostranné preferovanie syntetickej, "akademistickej" metódy (prístupu)
- systém bol hlavným metodologickým i štrukturálnym nástrojom biologických vied	- prevažuje silná tendencia k podceňovaniu systému a systematického prístupu
- snaha o aktívny kontakt s prírodninami a praktické poznávanie známejších zástupcov	- kontakt so živou prírodou je len symbolický, prostredníctvom tzv. "hospodársky významných druhov"
- bola snaha o aspoň čiastočné zvládnutie medzinárodnej nomenklatúry	- medzinárodná nomenklatúra sa takmer úplne vytratila

Pokiaľ chápeme uvedené negatívne zmeny vo vyučovaní zoológie na slovenských gymnáziách ako modelovú situáciu, musíme konštatovať, že biologické vzdelávanie ako celok zaznamenalo za posledných 10 - 15 rokov podstatné zníženie kvality. Ďalší rozbor i náčrt perspektív nápravy sa

preto bude týkať vyučovania celého predmetu biológia, teda nielen zoológie. Voči súčasnému vyučovaniu biológie na gymnáziách možno mať ďalšie výhrady:

1. Učivo je do ročníkov rozdelené asymetricky - v 1. ročníku bola biológia úplne vypustená!?, látka je štrukturovaná neprehľadne, pričom sa skáče z jedného veľkého taxónu (kmeňa, triedy) do druhého. Veď už len skutočnosť, že systém všetkých živých organizmov je umelo nahustený do jedného ročníka (!), hovorí za všetko. Samozrejme, uvedomovanie si súvislostí a fylogenetických vzťahov potom takmer úplne chýba.

2. Biologické učivo je silne preteoretizované: neúmerne veľká plocha je venovaná problematike cytológie, histológie a fyziológie (čím však netvrdím, že tieto disciplíny nie sú dôležité!); na druhej strane však došlo k silnej redukcii látky, ktorú môžu (lepšie) študenti pochopiť na základe vlastnej empirie, experimentovania a induktívnych gnozeologických postupov.

3. Výsledkom súčasnej koncepcie vyučovania biológie na gymnáziách je povrchnosť - študenti používajú množstvo zväčša teoretických odborných termínov, niektorí dokážu pomerne zasvätené hovoriť o Krebsovom cykle, Mendelejevých zákonoch a pod., ale prakticky v prírode nepoznajú takmer nič! Je jasné, že vyučovanie biológie má za týchto okolností zníženú informatívnu - faktografickú, ale aj formatívnu funkciu. Posledné desaťročie 20. storočia je desaťročím životného prostredia, minulý rok bol navyše vyhlásený za rok ochrany európskej prírody - táto problematika je preto veľmi frekvencovanou témou v masmédiách i pri rôznych politických rokovaniach. To často diskutované "ekologické alebo ochrannárske vedomie" stojí však:

a) na vedomostnej - faktografickej báze,

b) na citovom stotožnení sa s objektom ochrany.

Ako však môžeme chcieť od mladých ľudí, aby pocítovali vnútornú potrebu chrániť niečo, čo vlastne vôbec nepoznajú ???

4. Súčasnú učebnicu biológie pre gymnázia pripomínajú skôr vysokoškolské učebnice - text je niekedy až neúmerne strohý a vedecky koncízny (i keď čitatelia sú 16- až 17-roční mladí ľudia) a trpí nedostatkom ilustrácií. Vyučovanie biológie je potom menej atraktívne a pre časť študentov (najmä technického zamerania) sa vlastne stáva "nezáživným" nutným zlom, podobne ako

pre viacerých humanitne založených jednotlivcov matematika. Je úplne jasné, že od ľudí, ktorí boli na gymnáziu "traumatizovaní" súčasťou koncepciou vyučovania biológie, nemožno čakať, že sa stanú oduševnenými ochrancami prírody!

Keď by sme sa snažili sledovať a zdokumentovať zmeny

vo výuke biológie na gymnáziách v období pred a po roku 1989, núkajú sa nám paralely s "hr-systémom" v politických zmenách po tzv. nežnej revolúcii. V školstve začiatkom 90-tych rokov tiež prevládali snahy likvidovať všetko, čo by len pripomínalo minulé režim. Žiaľ - takmer sa zlikvidovalo i to, čo bolo dobré a prinášalo evidentné výsledky - do tejto kategórie patrí aj "klasická" koncepcia vyučovania biológie s veľmi osvedčenými nastavbovými mimoškolskými aktivitami (biologická olympiáda a SOČ). Súčasnú učivo biológie na gymnáziách je pomerne obťažné, v praktickej rovine však nedáva študentom skoro nič. Dôkazom je skutočnosť, že dnešní absolventi gymnázií (česť výnimkám) v prírode prakticky nič nepoznajú! Silné podceňovanie systematického prístupu a hlavne medzinárodnej vedeckej nomenklatúry navyše veľmi sťažuje neskoršie štúdium humánnej i veterinárnej medicíny, biológie, ale i lesníctva a poľnohospodárstva. Často citovaná myšlienka, že gymnázium by malo byť prípravou na vysokoškolské štúdium, sa v tomto prípade stáva prázdnu frázou! Je zrejme, že nápravu možno dosiahnuť len komplexným systémovým riešením:

1. Je nevyhnutné zmeniť učebné osnovy biológie na gym-

náziách a vytvoriť logický, prirodzený a efektívny študijný program, odrážajúci prirodzený systém a vnútornú štruktúru biológie ako vedy:

1. ročník: systém a fylogenéza prokaryontov, húb a rastlín, fyziológia rastlín;
2. ročník: systém a fylogenéza prvokov<sup>1</sup> a živočíchov, fyziológia živočíchov;
3. ročník: anatómia a fyziológia človeka, vznik a vývoj človeka, genetika a základy zdravotvedy;
4. ročník: ekológia a environmentalistika, komplexná biologická syntéza, problémy a aplikácie biologickej vedy.

2. Je potrebné vypracovať nové učebnice biológie pre gymnáziá, ktoré by odrážali moderný systém živých organizmov a kde by boli eliminované zásadné nedostatky, analyzované v tomto článku.

3. Vyučovanie biológie treba reformovať na atraktívny, živý a dynamický študijný program, kde bude proporcionálne zastúpená teória, prax i aplikácie. Podstatne sa tým zvýši faktografická, ale hlavne formatívna hodnota tohto dôležitého a zaujímavého predmetu.

**Summary:** *The author tries to analyze the unsatisfactory situation in the contemporary conception of the biological education in grammar schools, where theoretical approach is highly preferred. But, on the other side, students are mostly unable to identify neither the best known species of plants and animals. Then the biological knowledge is only superficial and its formative function is highly limited. Moreover, grammar schools graduates have serious difficulties in a successive study of nature sciences in universities. Therefore it is necessary to rebuild the schedule and the whole conception of the grammar school biological education totally.*

## Z výsledkov prieskumu nealkoholovej toxikománie na vzorke gymnaziálnych študentov

Š. Kováč, školský psychológ, B. Bystrica

**Anotácia:** *Prierezový, jednorazový, mapovací prieskum, zameraný na drogovú závislosť, respektíve jej prejavy. Z výsledkov boli výstupy na škol. r. 95/96 spracované na základe výsledkov vo forme aktivít primárnej prevencie, zameranej na zamedzenie vzniku drogovej závislosti.*

**Kľúčové slová:** *toxikománia, droga, úzus, abúzus, tolerancia, závislosť, abstinenčný syndróm, toxikomanická subkultúra, drogová scéna*

Drogová závislosť je nebezpečný jav. Má svoje príčiny, ale aj dôsledky (klinické, sociálne, kriminálne). Problém je ventilovaný aj v dennej tlači (napr. SME 10.4.1995) a núti k zvýšenej aktivite nielen odborníkov, ale aj učiteľov a políciu. V minulom roku bol v pedagogickopsychologickej poradni v našom meste interdisciplinárny seminár k tejto problematike. Ústav zdravotnej výchovy v Bratislava prostredníctvom školských správ realizoval aj prieskum na vybratých SŠ v školskom roku 1994/95 o alkohole a drogách (projekt európskeho školského prieskumu). Naznačený problém nás zaktivizoval ešte na jeseň 1994 k tomu, aby sme podobný prieskum uskutočnili a po vyhodnotení výsledkov informovali nielen našich pedagógov, ale aj širšiu učiteľskú verejnosť o stave v tomto smere. Ide predovšetkým o praktické výstupy a opatrenia v nasledujúcom škol. roku 1995/96.

1. Toxikománia má už niekoľko desaťročí takpovediac celosvetový charakter. Nealkoholová toxikománia sa podieľa na raste niektorých asocálnych a kriminálnych javov a správania. Ukazuje sa, že najviac zasiahnutou časťou populácie, a to aj u nás a v posledných rokoch, je mládež. Preto bude nevyhnutné zo strany všetkých spoločenských zložiek a relevantných odborných kruhov rozvinúť aj prácu v oblasti primárnej prevencie.

**Droga** je akákoľvek látka, ktorá, ak sa dostane do živého organizmu môže pozmeniť jednu alebo viac jej funkcií. Toxikománia je stav periodickej alebo chronickej intoxikácie, ktorá škodí jednotlivcovi, ale aj spoločnosti a je vyvolaná opakovaným užívaním drogy. Drogová závislosť je psychický a niekedy aj fyzický stav, vyplývajúci zo vzájomného pôsobenia drogy a ŽO a je charakterizovaný zmenami správania.

<sup>1</sup> Prvky sú ešte i v poslednej učebnici biológie z roku 1991 uvádzané ako podriša živočíšnej ríše, i keď sú na celom svete už aspoň 30 rokov hodnotené ako samostatná ríša!

**Úzus** je užívanie v medziach normy (ako lieku spôsobom *lege artis*). **Abúzus** je už zneužívanie, zneužitie či nadužívanie drog v nevhodnú dobu, na nevhodnom mieste a nevhodným spôsobom.

**Fyzická závislosť** je stav organizmu vzniknutý dlhodobým a častým podávaním drogy, ktoré, ak je zastavené, prejavuje sa výskytom abstinenčných príznakov. Psychická závislosť je duševný stav vzniklý podaním drogy a prejavuje sa potrebou drogu užívať (viaže sa na určité zážitky).

**Abstinenčný syndróm** predstavuje odvykacie príznaky, ktoré sa vyskytujú v rôznej intenzite u všetkých návykových látok (kofeín, tabak, alkohol, droga).

**Tolerancia** je v biológii a medicíne chápaná ako schopnosť organizmu znášať určité látky. Pri drogách a alkohole sa prejavuje oslabujúcim sa účinkom rovnakého množstva látky, v skutočnosti potrebou zvyšovať dávky na vyvolanie rovnakého účinku.

**Toxikomanická subkultúra** je životný štýl, názory, postoje a hierarchia hodnôt ktorá charakterizuje spoločenstvo osôb, ktoré drogy zneužívajú (hippies, punk, heavy metal atď.).

**Drogová scéna** je aktuálna situácia týkajúca sa rozsahu, charakteru, spôsobu a miery závažnosti zneužívania drog v určitej lokalite (mesto, škola atď.). U mládeže treba uviesť aktuálne termíny ako experimentálne, rekreačné a habituálne užívanie drog, lebo pravidelné užívanie s prípadnou závislosťou sa týka habituálneho užívania.

Príčin, ktoré vedú k drogovej závislosti je viacero, najvýstižnejšie ich dáva do súvislosti v odbornej literatúre model tzv. interakčného štvorstenu. Výskumy a skúsenosti ukázali, že k užívaniu siahajú osoby požívateľnejšie, nezdržanlivé, sociopatické, precitlivelé, so zníženou frustračnou toleranciou, efektívne labilné, ktoré takto realizujú "autoterapiu" svojej úzkosti. Osoby siahajú k látkam morfinového typu (ópium, heroín, morfium, dolsín a známy roztok Brown), užívajú barbituráty (sedatíva, anwiolytiká, meprobamat s hypnotickými účinkami), prípadne užívajú psychostimulanciá (femetrazín a tzv. Pervitín), ale aj kokaín, hašiš, marihuanu a halucinogény (ako LSD, meskalín), prípadne látky prchavé, slúžiace na inhaláciu - sniffing.

Najčastejšou štartujúcou drogou pre deti a mladistvých (ak abstrahujeme od cigariet a alkoholu) sú toluén, tetrachlór-etylén, alebo lepidlo Vulkan. Rozšírilo sa aj intravenózne aplikovanie roztoku alnagonu.

Podľa X. Medzinárodnej klasifikácie chorôb po roku 1990 už nie je ostrá hranica medzi tvrdými a mäkkými drogami (Hard-Soft Drugs).

2. V decembri škol. roku 1994/95 sme aplikovali anonymnú anketu so 16 otázkami vo vybraných 4 triedach gymnázia. Z celkového počtu študentov (560) išlo o N=118 opýtaných, teda približne 1/4 školy (Ch 41%, D 59%). Podľa fyzického veku išlo o študentov medzi 15.-18. rokom FV. Len zanedbateľný počet žiakov pochádzal z neúplných rodín, alebo z rodín s jedným dieťaťom. Išlo prevažne o deti mestské, ktorých rodičia boli z radov inteligencie, podnikateľov, robotníkov či pracovníkov štátnej správy. Niektoré výsledky sme analyzovali len ako celok, inde sme porovnali chlapcov a dievčatá, podľa ročníkov sme ich zoskupili vekove (I.+II., III.+IV.). Prieskum bol jednorazový, mapovací, naprieč ročníkmi. Odpovede sme zaznamenávali na stupnici, prípadne vyberali z alternatív,

charakterizovali jav v odpovedi alebo odhadli mieru a stupeň. Sme si vedomí kladov a nedostatkov ankety a preto sme sa snažili držať sa výsledkov a nedospieť k neprípustnej interpretácii..

3. Informovanosť študentov podľa 5 bodovej stupnice o javoch, ktoré pokladáme za civilizačné zlozvyky (návyky ak nie priamo choroby: kofeín, tabak, alkohol, drogy, AIDS), je najvyššia a rastie smerom k alkoholizmu (priemer 4,0) bez ohľadu na ročník či pohlavie. Dnešní mladí kofeín a tabak neposudzujú tak prísne ako alkohol, drogy a AIDS. Najčastejšia a najsilnejšia kombinácia, ktorá doslova "straší" je TA+AL+DR, prípadne AL+DR s následným AIDS. Pitie kávy a fajčenie je pre nich dnes všedná vec, kým naša generácia nepoznala drogy a AIDS, v tom je generačný posun. Tento posun značil v prieskume aj posun v informovanosti (bagatelizácia prvých dvoch, dobrá informovanosť v ostatných oblastiach).

Túto stránku informovanosti sme doplnili ešte 7 pojmi, z ktorých opýtaní bez rozdielu veku a pohlavia vymedzili relatívne správne predovšetkým sniffing, hard drugs a dependence.

Špeciálnejšie výrazy poznalo len málo ľudí (black out, gambling, loss of control). Najspol'ahlivejšie píše o tvrdých drogách a závislosti časť chlapcov vo vyšších ročníkoch, ktorí majú aj obmedzené skúsenosti s black outom (následné okno po požití alkoholu). Ide o 40%, 20% a 10% opýtaných.

O prevencii podľa stupnice (od pólu slabej až po aktívnu), ktorá predstavovala kontinuálnu škálu (0-100%), si väčšina vzorky myslí, a tak to aj vyznačila, že sa pohybuje v rozpätí 25-50 % účinnosti. Odpovede boli lokalizované tam, kde ide skôr o nedostatočnú až priemernú hodnotu prevencie, a to zo strany 80% skúmanej vzorky bez rozdielu veku a pohlavia.

Tieto otázky ukázali, že miera informácií stúpa smerom k vyšším hodnotám, a to od alkoholizmu po drogy a AIDS, pričom študenti najspol'ahlivejšie vymedzia inhaláciu, tvrdé drogy a závislosť za súčasného dešpektívneho postoja a hodnotenia prevencie. Užívanie drog prísne odsúdilo podľa postojovej stupnice asi 1/4 vzorky (reprezentatívnejšie u dievčat a mladších), kým starší chlapci sú miernejší smerom k neutrálnej tolerancii javu. Z civilizačných chorôb (nebezpečenstiev, návykov a zlozvykov) sme vybrali deväť (9), ktoré dávala každá opýtaná osoba do poradí (1.-9.) od najnebezpečnejšej po najmenej nebezpečnú. V celej vzorke podľa individuálnych odpovedí sme zistili poradie: AIDS, DROGY, RAKOVINA, ALKOHOL, TABAKIZMUS, NEURÓZY, CIEVNÉ CHOROBY, TELESNÉ CHYBY, KOFEINIZMUS. Priemerný "profil" odpovedí sa nelíšil u chlapcov a dievčat (na prvých troch miestach podobne ako vo vzorke) a ročníky I.-II., resp. III.-IV. prehodili len poradie rakoviny a drog. AIDS je jednoznačne civilizačná hrozba (strašiak) a ukazuje sa, že je zatiaľ aj negatívnym inhibítorom promiskutivity.

Od informácií sme postúpili k okruhu pozorovaných javov v okolí študentov. Ku katastrofickému zisteniu sme dospeli z hľadiska verejného správania sa v našej societe, pretože až 80% študentov vidí okolo seba na verejnosti fajčenie, pohyb opitých ľudí zaznamenáva až 70-80% opýtaných a približne 20-40% vzorky si myslí, že zaregistrovali aj ľudí s príznakmi po požití drog. Presnejšia diferenciácia tejto skutočnosti v ďalších otázkach odhalila, že naši študenti poznajú osoby (na 40% vzorky), ktoré šíria drogy a 16% z nich vie aj o tých, ktorí kupčia

s nimi. Pozornosť týchto osôb je podľa opýtaných zacielená najmä na žiakov SOU (40-60% z N), ale aj na gymnáziá a VŠ (40%).

Veková stratifikácia konzumácie alkoholu, rozširovania drog a ich kupovania presnejšie ukázala, že najviac opitých zaznamenali naši respondenti z radov adolescentov a dospelých (medzi 20-50 rokom veku), drogy najviac rozširujú osoby vo veku okolo 20. roku. Tento názor zostáva 50-60-80% opýtaných zo vzorky, ale pripúšťajú (na 15% osôb zo vzorky), že treba byť pozornými aj voči uhladeným pánom a dámam, pretože sú aj takíto širitelia a dealeri. Podľa názoru našich opýtaných (výsledky medzi 50-80% z N), drogy kupujú aj užívajú väčšinou mladí ľudia, t.j. študenti (ak máme na mysli náš typ školy, tak do 18.-19. roku), ale aj iní dospelí, väčšinou podľa ich odpovedí vo veku 20-30 rokov. Tieto výsledky by mohli naznačiť dobrú znalosť situácie vo vlastných radoch, ale aj pravdivosť a sebakritickosť. Uvedené skutočnosti nám môžu naznačiť aj určitý "psychický identikit" predávajúcich aj konzumentov, ktorý iste bude do určitej miery korešpondovať s doterajšími skúsenosťami a literatúrou.

V anketе sme mapovali aj vlastnú "aktivitu" a prejavy u našich respondentov v tomto smere. Zistili sme, že len polovica vzorky nebola doteraz v živote ani raz opitá (viac D a výsledok klesá smerom k vyšším ročníkom). Len málo z nich skúsilo inhaláciu, podľa odpovedí však možno predpokladať, že podľa veku a súčasnej situácie našartovali ako generácia na "modernejšie trendy". Máme na mysli cigarety s marihuanou, ktorú uviedlo 12% vzorky (u CH 20%). U chlapcov a vo vyšších ročníkoch stúpa počet priznaných opitostí (od piva, vína, destilátov) od 40% cez 50% až k 60% podľa ročníkov, pohlavia. Naša vzorka pokladá za priam vhodné miesta na fajčenie, konzum alkoholu a šírenie - predávanie drog diskotéky, bary, herne a ulicu. Byty sa už "nenosia", pretože nastal posun na kontinuitu verejne-anonymne. Usudzujeme, že utajované, romantické a anonymné formy užívania sa týkajú mladších vekových kategórií a sniffingu. Mladí ľudia si teda "legalizovali" soft drugs v rámci svojich neformálnych spoločenských aktivít, kde sa aj verejne grupujú (herne, disko, ulice). Pritom až 80% opýtaných by sa ako dospelí zachovali tak, že tieto aktivity a javy budú u svojich detí zakazovať a trestať. Tento postoj mierený do budúcnosti sa však nezohoduje s dnešným postojom opýtaných, pretože "tu a teraz" by výskyt javu neohlásili nikde. Väčšina z nich (na 80-100%) by dala prednosť osobnému rozhovoru, odborníkom dôveruje len 40-50% opýtaných a rodičom postihnutých kamarátov by to oznámilo len 10-20% študentov. Dospelí (rodičia, profesori, odborníci) majú v radoch študentov menšiu dôveru, o represívnych zložkách ani nehovoriac, takže všetci sme pre mladých "svetom dospelých", so všetkými generačnými problémami a bariérami aj v tejto oblasti.

#### Literatúra:

- Eudka, I. a kol.: *Nealkoholová toxikomanie*. Praha, KÚ VĚ 1987.  
 Dimoff, T. - Carper, S.: *Eerie vaše dieťa drogy? Bratislava, Oľzor 1994.*  
 Kováč, Š.: *Dotazníkový prieskum študujúcej adolescentnej mládeže. Správa o prieskume*. B. Eyxtrica, KPPP 1981/1982.  
 Kováč, Š.: *Poznámky k psychodiagnostike v našom výchovnom poradenstve*. In: *Výchovný poradce*, 1981, č. 3.  
 Netík, K. - Eudka, I. - Neuman, J. - Válková, H.: *K osobnosti kriminálního toxikomana*. Praha, LFUK 1991.  
 Urban, E. *Toxikomanie*. Praha, Avicenum .

Podľa našich respondentov tí, ktorí drogy kupujú a užívajú, majú na ne peniaze, pretože majú majetných rodičov, a tak aj vyššie vreckové (50-70% vzorky), prípadne speňažia rôzne veci, pričom pripúšťajú aj zisk z krádeží (40-50-60%). Podľa analýzy odpovedí sme usúdili, že u 10-20% našej vzorky ide o prekrývajúcu sa funkciu dealerov a konzumentov, takže sa títo jedinci ľahko môžu dostať do kolotoča závislosti a následnej trestnej činnosti, na čo upozorňuje aj literatúra.

Aby sme sa presvedčili o realnej existencii tejto časti našej vzorky, zaradili sme aj otázky, ktoré mapovali prejavy, príznaky či ťažkosti, ktoré jednak mohli opýtaní na sebe pozorovať, alebo ich pozorovali v škole a mimo nej na iných. Podľa sily a frekvencie uvedených prejavov v anketе a po vyhodnotení odpovedí možno u 20% opýtaných z našej vzorky N konštatovať výskyt ťažkostí po použití alkoholu, ku ktorým sa v podobe fúzie pridružuje aj iná symptomatika, ktorá môže byť výsledkom "zošívania" drog s alkoholom (alkohol + marihuanové cigarety atď.). Zaznamenali sme teda pitie vody, bolesti hlavy, sucho v ústach, žalúdočné ťažkosti, krútenie hlavy, respondent sa cítil "mizerne", nič ho nebavilo, mal zlú a smutnú náladu, prípadne sa veľa potil bez fyzickej námahy, ojedinele aj trasenie rúk a zlé následné sny.

Čo sa týka pozorovaní, tam študenti uviedli zápach z úst od cigariet a alkoholu, bledosť, žlté prsty, bližšie neurčené bolesti, bolesti hlavy a žalúdka. Všimli si tiež výraz tváre, chôdzu a oneskorené reakcie, červené oči a nesústredenosť. Viditeľné boli aj malátnosť, nervozita, hašterivosť, náladovosť, znechutenosť, prípadne eufória smerom k večeru.

Niektorí študenti zastávali potom názor, že drogy treba zamedziť, priekupníkov trestať, na školách okrem prevencie treba zaviesť kontroly počas vyučovania. Neutrálnejší zastávali názor, že každý je strojcom svojho šťastia a príčiny javu vidia aj v tom, že rodičia často nemajú čas "pre samú prácu". Jednoznačne vyznel názor, že ich užívajú tí, ktorí majú problémy.

Správa o prieskume je rozsiahlejšia, obsahuje okrem teoretickej časti aj podrobnú interpretáciu zistení a je doladovaná aj použitou literatúrou. Prieskum bol po vyhodnotení prediskutovaný na pedagogickej rade školy, pretože objednávku skoncipoval riaditeľ školy. Nástroj - anketu zostavil školský psychológ. Možno konštatovať, že v škole existujú jedinci, ktorí sú aktívnymi konzumentmi alkoholu, s pridruženým užívaním iných toxických látok (prevažne ľahkých drog v podobe marihuanových cigariet). Jav v škole (možno aj v meste) kopíruje iniciálne štádium rozvoja a svojoľnej "legalizácie" užívania na aktivitách mládeže typických aj v iných okolitých krajinách. Jednoznačne však treba uviesť, že s negatívnymi javmi v podobe masového verejného fajčenia, pitia (opitosti) sa stretávajú, bohužiaľ, aj zo strany dospelých, a to v širšej slovenskej a miestnej societe.

**Summary:** *The author introduces the results of an research aimed to map the situation in nonalcoholic toxikomania. The research was realised among the students of gymnasium.*

# ASERTIVITA V RODINE A ŠKOLE

J. Lešňovská, ZŠ Marianska ul. Prievidza

**Anotácia:** *Asertivita v rodine. Asertivita v škole. Poznanky získané z vyhodnotenia dotazníka.*

**Kľúčové slová:** *asertívne správanie, asertivita v rodine a v škole, asertívny výcvik, dotazník*



## Úvod

Existencia dobrých vzájomných vzťahov medzi ľuďmi, vzájomnej dôvery, priateľstva a lásky - to sú hodnoty, ktoré stoja za to, aby pre ne človek niečo vykonal. Túto prácu nemôže za nás nikto urobiť. Každý musí pracovať sám na sebe - či je to dospelý alebo dieťa. Každý môže usmerniť svoje správanie tak, aby zostal sám sebou, naplnil svoje túžby a nikomu tým neublížil.

A prečo nezačať čo najskôr, čiže u detí? Tu máme jedinečnú možnosť my učiteľia a hlavne tí, ktorí učíme nový predmet - etickú výchovu. Tá nám otvára široké možnosti pre rozvinutie našich schopností, ako vplývať na deti, ako usmerňovať ich postoje a správanie, aby neskôr netrpeli pre pocit osamelosti, krivdy, nevyčítali si svoje postoje preto, že sa radšej vzdali svojich požiadaviek a prianí.

Na druhej strane ale treba "přibrzdiť" také prejavy správania, keď dieťa neuvažuje o tom, ako druhému ubližuje, keď zúri, napadá iných, ponižuje ostatných a presadzuje sa na úkor druhých. Takto síce dosahuje svoj cieľ, ale iní ho nemajú radi, boja sa ho.

Učiteľ má voliť správnu cestu, ktorá sa nachádza medzi týmito dvoma krajinami. A ňou je také správanie, ktoré umožňuje človeku presadiť si svoje požiadavky, ale nie na úkor iných. Takýto človek dokáže otvorene vyjadriť kladný a záporný pocit, vie sa úprimne porozprávať s ľuďmi a obhajovať svoje názory, požiadať o láskavosť, presadzovať oprávnené požiadavky i povedať jednoznačne "NIE", ak voľačo naozaj nechce. Pri tom však uznáva práva druhých, nepresadzuje sa na ich úkor a neponižuje ich dôstojnosť.

Takéto správanie je typické pre asertívneho človeka.

V posledných rokoch sa slovíčko asertivita akosi častejšie objavuje v našom živote. Vo svojom článku sa dotýkam problémov s asertivitou v rodine a v škole. Svoje poznatky dopĺňam výsledkami z dotazníka, ktorý som dala žiakom 8. a 9. ročníka.

## Asertivita v rodine

Človek sa musí v živote mnohému naučiť. Presne to platí i o asertívnom správaní. Najprirodzenejším prostredím pre takéto učenie je rodina. Kde inde by sme mali začať učiť takým základným schopnosťami, ako je počúvať druhého, hovoriť o tom, čo cítim a čo chcem, pýtať sa, žiadať, udržiavať rozhovor atď.? To všetko sú základné kamene asertívneho spôsobu správania, na ktorých je možné rozvíjať už špecifické techniky, ako je spôsob kritizovania, odmietnutie kritiky, zavrhovanie kompromisu a iné.

I keď je známe, že deti (hlavne v ranom detstve) majú prirodzenú mieru asertivity, rodičia nemusia vždy ich správanie brať ako asertívne, ale skôr ako nemorálne. Malé dieťa dokáže bez toho, žeby malo pocit viny, povedať "nie". "Háčik" je v tom, že dieťa často hovoriace "nie" zdá sa byť rodičom skôr choré či mravne narušené ako asertívne.

Zmyslom asertívneho výchovného zásahu je presadiť svoje priania a dieťa naučiť, že niektoré veci sú dôležité len preto, že ich rodičia vyžadujú a že sú podmienkou pre spoločný život. Nesmieme pritom budiť v nich pocity viny, úzkosti, straty lásky a pod.

Asertívni rodičia netrvajú na tom, aby sa dieťaťu páčilo to, čo požadujú. Dieťa môže mať dokonca i zlosť, ale musí to urobiť. Musí sa naučiť, že až bude dospelé, bude si môcť v mnohých smeroch robiť, čo samo uzná za vhodné.

Vplyvom výchovy v našej kultúre sú už malé deti vystavené tlakom, aby sa tlmili v prejavovaní toho, čo prežívajú. Dostáva sa im výsmech za plač, trest za prejavy zlosti a pod. V dôsledku toho si mnohí ľudia kladú za cieľ ovládať sa a nevyjadrovať najmä negatívne pocity. Pritom je čoraz jasnejšie, že z hľadiska duševného zdravia a duševnej rovnováhy nie je takýto prístup najlepší.

Najvhodnejšie by bolo, keby sme svoje pocity mohli bezprostredne vyjadrovať tak, ako to robia práve malé deti. Ak negatívne pocity v sebe dusíme, vyvoláva to prirodzenú reakciu zbavovať sa ich, odreať ich. Ak ich v sebe potláčame, vedie to k nepriaznivému pôsobeniu:

- na vlastný psychický stav, prípadne na celkový zdravotný stav (bolesti hlavy, tiky, nechutenstvo, zažívacie ťažkosti, nespavosť, a pod.);

- na vzťahy s ľuďmi. Kto v sebe potláča takéto pocity a neumožní ich odventilovanie, zbiera vo vlastnom vnútri "pušný prach", ktorý môže explodovať pri nevinnom podnete a pre okolie je to málo pochopiteľná reakcia.

O talente na asertívne správanie je možné hovoriť tam, kde si dotýčný človek už od detstva osvojoval základy jasnej, a teda asertívnej a zdravej komunikácie. Takýto človek si ľahko vypestuje cit pre to, čo je asertívne. Nemusí až tak dlho analyzovať, čo mu hovorili, čo sa od neho chcelo a aký teda má voliť vlastný "scenár".

## Asertivita v škole

Škola mnohokrát musí nahrádzať nepodnetnú rodinnú výchovu, pretože rodičia často nemajú na výchovu detí dostatok času a síl. Vo výchovnom štýle mnohých rodín prevláda krik, trestanie, nariadenie, zákazy, neprimerané nároky, atmosféra nátlaku a strachu.

Ale ruku na srdce. Suplujeme vždy aj my - učiteľia rodinnú výchovu, alebo zaujímame príliš autoritatívny a tresťajúci prístup?

Keď zlyháva rodina a niektorí učiteľia, prichádza na rad učiteľ etickej výchovy. Ten môže meniť postoje žiakov,

a to tým spôsobom, že nebude obhajovať určité hodnoty, ale skôr pomôže žiakom uviesť si ich vlastné hodnoty a hodnoty iných.

Jednou z možností ako pomôcť deťom a dospievajúcim orientovať sa v zložitom spoločenskom dnešných ľudí a v ich vzájomných vzťahoch, sú hodiny etickej výchovy. Pretože ak si človek opakovaním tých istých chýb osvojil neuspokojivé formy správania sa, ktoré z neho robia nešťastnú a ultáčanú osobu, bude sa obávať odmietnutia, dôverných vzťahov, nebude schopný čeliť druhým. Lenže tak, ako si učením osvojil negatívne formy správania sa, rovnako učením ich môže odstrániť a nahradiť novými, prijateľnými.

Nácvikom si môže vypestovať aj schopnosti na zdravé presadzovanie seba samého. Tieto schopnosti sa najlepšie nadobudnú v malej skupine, pretože sebaapresadzujúce správanie si v nej človek môže vypracovať a vyskúšať. Potom ho môže použiť aj vo svojom okolí (doma, v škole, so svojimi priateľmi a pod.). A na nácvik slúžia hodiny etickej výchovy, kde si žiaci majú možnosť vyskúšať potrebné techniky asertívneho správania.

Výcvikom asertivity možno prispieť k lepšiemu začleneniu žiaka do kolektívu hlavne u pasívnych detí. Uľahčuje zaujatie adekvátnych postojov k niektorým negatívnym javom (šikanovanie, "krytie" priestupkov a iné nevhodné prejavy solidarity).

Pri nácviku nových sociálnych taktík je vždy dôležitý čas na precvičovanie. Ten nie je daný len dobou strávenou na hodine, ale hlavne pokusmi účastníkov aplikovať naučené postupy v každodennom živote.

### Poznatky získané z dotazníka pre žiakov

Asertívnemu výcviku je na ZŠ podľa učebných osnov, venované v 6. ročníku v 3. tematickom celku 6 hodín a v 7. ročníku 5 hodín.

Ja som venovala asertivite 8 hodín, čiže 2 hodiny som pridala. Robila som tak preto, lebo žiakov veľmi zaujalo asertívne správanie, pretože mohli riešiť problémy priamo zo života.

Veľa žiakov sa mi pri reflexiách, hlavne po začiatkových aktivitách, priznalo k tomu, že ich to automaticky viedlo k agresívnemu správaniu. Až po určitom čase sa postupne menilo ich správanie. Potom už žiaci vedeli rozlíšiť pasívne, agresívne a asertívne správanie a väčšinou požadované úlohy riešili asertívne.

Ďalej sa mi zdôverovali s tým, že ich kedysi trápili tieto pocity:

- Ak niekoho odmietnem a presadím si svoje, netrpí potom druhá strana?

- Prečo nedokážem odmietnuť požiadavky iných, keď potom trpím ja?

Na asertívnom výcviku dostali návod, ako si poradiť, aby ich netrápili spomínané pocity viny.

Po absolvovaní tematického celku venovaného asertivite som bola veľmi zvedavá, ako sa žiaci dokážu správať v bežnom živote. Preto som si pre nich pripravila dotazník asertivity. Ako vzor mi poslúžil podobný dotazník, ktorý bol uverejnený v českom časopise *Práce a mzda*, č. 5/1995. Autorkou je PhDr. Věra Vrátná. Samozrejme, trochu som si ho prispôbila svojim požiadavkám.

Dotazník som dala vyplniť 75 žiakom 8. a 9. ročníka. Môjho prieskumu sa zúčastnilo 39 žiakov, ktorí navštevovali etickú výchovu (experimentálna skupina) a 36 žiakov, ktorí je nenavštevovali (kontrolná skupina), čiže nemali žiadne skúsenosti s asertívnym výcvikom. Bola som zvedavá, ako si budú obidve skupiny počínať. Dotazník bol pre vyššiu pravdivosť a úprimnosť anonymný. Žiaci iba v záhlaví uvádzali znak Ev, ak boli z mojej skupiny.

Presné pokyny boli uverejnené na dotazníku. Žiaci si mohli vybrať pri odpovediach jednu z piatich možností (čísel), podľa toho, aký typ správania je pre nich charakteristický na danú otázku (situáciu):

- 0 - nikdy
- 1 - zriedka
- 2 - niekedy
- 3 - obyčajne
- 4 - vždy alebo temer vždy

Zvolenú odpoveď vyjadrili krížikom v príslušnom políčku pod vybraným číslom. Dotazníky som vyhodnocovala podľa šablóny, kde boli krúžkom označené niektoré políčka. Ak sa odpoveď respondenta označila v týchto políčkach, znamenalo to situácie, v ktorých sa vyskytuje problém "asertívne sa správať".

Jednotlivé otázky dotazníka siahajú do rôznych oblastí:

Prvú oblasť tvoria situácie, ktoré súvisia s obranou vlastných práv, druhú zas situácie, ktoré súvisia so schopnosťou uplatňovať svoje práva, tretiu situácie, ktoré súvisia s naším porušovaním práv druhých.

Otázky a získané odpovede sú uvedené v tabuľke za článkom..

Podľa výsledkov dotazníka žiaci preukázali, že to s ich asertívnym správaním nie je najhoršie. Veď väčšina odpovedí bola v pásme strednej miery problémov.

A ako dopadlo porovnanie žiakov, ktorí navštevovali etickú výchovu (experimentálna skupina) s ostatnými žiakmi (kontrolná skupina)? Ich hodnotenie bolo o čosi lepšie, keď 8 hodín venovaných asertivite musí byť aj cítiť. I keď to nie je veľa, ako sme zistili hlavne pri tých otázkach, kde im značne chýbalo asertívne správanie. Ale tie neboli v prevahe, takže môžem byť celkom spokojná.

Mojím cieľom prieskumu nebolo zistiť u žiaka jeho mieru asertivity, ale zaznamenať tie situácie, v ktorých mali žiaci najviac problémov správať sa asertívne.

To je pre mňa dôležité, aby som sa v budúcnosti mohla viac zamerať na tieto situácie a precvičovať techniky, ktoré im pomôžu.

Už som spomínala, že na asertívne správanie má veľký vplyv aj rodinná výchova, ale aj charakterové vlastnosti každého jednotlivca.

A samozrejme nikoho nemôžeme donútiť, aby sa za každých okolností správal asertívne, ak to on sám nebude chcieť. My môžeme poskytnúť len návod, ale v skutočnom živote musí byť každý sám sebou.

### Záver

Schopnosť vychádzať s ľuďmi a naučiť sa rozumieť ľuďom je vari najzávažnejší problém, s akým sa človek stretáva.

Asertívnemu správaniu je možné sa naučiť, ale na základe praktického skúšania, cvičenia. Samotné poučovanie od iných nestačí, treba zvládnuť jednotlivé techniky, ktoré sme

preberali a ešte budeme preberať na hodinách etickej výchovy, aby sme potom všetci mohli potvrdiť, že s asertivitou sa žije lepšie.

Podobne sa môžeme zachovať aj vtedy, keď si nepresadím svoje práva, ale radšej splním požiadavku, napr. pre spoločenský úžitok, z priateľstva, obdivu, obetavosti či lásky. Aj tu musím vedieť, čo robím, a nemal by som mať pocit krivdy.

Cieľom asertívneho správania je objaviť v sebe svoju

hodnotu a prijať seba takého, aký som - teda so svojimi potrebami, záujmami, svojimi prednosťami i slabosťami a dokázať to preniesť do bežného života. Asertivita teda znamená uvedomenie si svojej vlastnej hodnoty a rešpektovanie hodnoty druhých. A týmto smerom by sa malo uberať výchovné pôsobenie, ktoré začína v rodine a pokračuje v škole a v "škole života".

VYHODNOTENIE DOTAZNÍKA		
Oblasť obrany vlastných práv		
	Experimentálna skupina (39 žiakov)	Kontrolná skupina (36 žiakov)
1. Ak Ťa dobrý známy žiada o pomoc alebo službu, ktorá je podľa Teba ťažká a je spojená s nejakou nevýhodou pre Teba, odmietneš ju?	nie - 86 % = neasertívne	nie - 99 % = neasertívne
2. Ak sa niekto k Tebe zachová nespravodlivo alebo Ti ukrivdí, upozorníš ho na to?	nie - 56 % = neasertívne	nie - 72 % = neasertívne
3. Ak niekto štrká do Tvojej stoličky, opiera sa o Tvoje operadlo, alebo Ťa podobným spôsobom obťažuje v kine a pod., požiadaš ho, aby s tým prestal?	nie - 5 % = neasertívne	nie - 7 % = neasertívne
4. Váhaš s vrátením tovaru do obchodu, ak sa ukáže, že je chybný, alebo že Ti z iných dôvodov nevyhovuje?	nie - 10 % = neasertívne	nie - 18 % = neasertívne
Oblasť uplatňovania vlastných práv		
1. Si schopný začať rozhovor s akýmkoľvek človekom?	nie - 71 % = neasertívne	nie - 76 % = neasertívne
2. Prekáža Ti, keď Ťa niekto pozoruje pri práci?	nie - 63 % = neasertívne	nie - 44 % = neasertívne
3. Spôsobuje Ti ťažkosti udržiavať rozhovor so spolužiakmi alebo známymi?	nie - 5 % = neasertívne	nie - 11 % = neasertívne
4. Máš ťažkosti s kritizovaním svojich priateľov, spolužiakov alebo členov rodiny?	nie - 15 % = neasertívne	nie - 22 % = neasertívne
Oblasť porušovania práv iných		
1. Keď sa zlostíš, máš vo zvyku používať nekontrolované výrazy?	nie - 58 % = neasertívne	nie - 46 % = neasertívne
2. Pokračuješ v hádke, i keď je zjavné, že ten druhý má toho už dlhšiu dobu dost?	nie - 46% = neasertívne	nie - 27% = neasertívne
3. Si kriticky namierený voči cudzím myšlienkam a názorom?	nie - 12% = neasertívne	nie - 11% = neasertívne
4. Mohol by si byť dobrým modelom (vzorom) asertivity pre Tvoje deti?	nie - 41% = neasertívne	nie - 50% = neasertívne

**Literatúra:**

Kariková, S.: *Asertivita. Učebný text k tréningu asertivity. Banská Bystrica 1993.*

Kratochvíl, S.: *Ako žiť s neurózou. Martin 1991.*

Páleník, L.: *Prosociálne správanie. Bratislava 1994.*

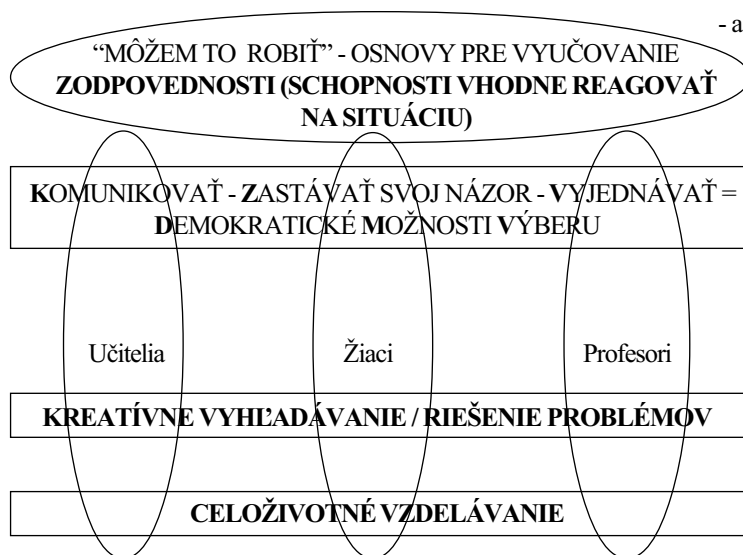
Šípek, J.: *Asertivita začína v rodině. Děti a my, 1992, č. 5.*

Vrátná, V.: *Asertivita. Fráče a mzda, 1993, č. 5.*

**Summary:** *The author pays an attention to possibilities and forms of assertiveness education in family and school. She introduces the knowledge of this area gained from the questionnaire.*

## VÝCHOVA ŽIAKOV K ZODPOVEDNOSTI NA AMERICKÝCH ŠKOLÁCH

J. Thousand, College of Education, University of Vermont, Burlington, Vermont, A. Nevin, College of Education, Arizona State University West, Phoenix, Arizona - M. McNeil, Merced Union High School District, Merced, California



*Drahý učiteľ,*

*som ten, čo prežil pobyt v koncentračnom tábore. Moje oči videli to, čo nemôže dosvedčiť nikto.*

*Videl som plynové komory, ktoré postavili študovaní inžinieri.*

*Videl som, ako vzdelaní lekári otrávilí deti.*

*Videl som, ako vyškolené zdravotné sestry zabili deti.*

*Videl som, ako absolventi stredných a vysokých škôl zabili a spálili ženy a malé deti.*

*Takže mám isté pochybnosti o vzdelávaní.*

*Preto žiadam učiteľov, aby pomáhali študentom stať sa humánnejšími.*

*Výsledkom vášho úsilia nesmú byť študované príšery, zruční psychopati alebo vzdelaní Eichmannovia.*

*Čítanie, písanie a aritmetika sú dôležité len vtedy, ak slúžia takému účelu, ktorý pomôže našim deťom stať sa deťmi humánnejšími.*

*Gimnot, H.: Teacher and Child. New York, Collier Books 1972.*

Ak požiadame výchovných pracovníkov (profesorov a učiteľov štátnych škôl), ale aj rodičov a zamestnávateľov, aby vyjadrili ciele štátneho vzdelávacieho systému, všetci sa určite zhodnú v tom, že škola musí našu mládež dostatočne pripraviť na zvládnutie požiadaviek života v 21. storočí (pozri obr. č.1 - Ciele štátneho vzdelávacieho systému). Tieto ciele obsahujú niekoľko vzdelávacích úloh, ako napr.:

- pochopiť zmysel nového pojmu "celoživotní študenti";
- tešiť sa zo života, v ktorom práca a oddych sú v rovnováhe;
- byť schopným zmysluplne pôsobiť na ľudí, ktorí sa odlišujú od ostatných (zvlášť na tých ľudí, ktorí majú rôzne schopnosti a názory; pochádzajú z rôzneho etnického a kultúrneho prostredia atď.);

- a byť zodpovedným.

Podľa nášho názoru, zodpovednosť tvoria dva aspekty: Prvým aspektom je "schopnosť byť zodpovedným za niečo alebo schopnosť vhodne reagovať na danú situáciu". Druhým aspektom je "zmysel pre osobné vlastníctvo alebo zmysel pre vnútornú sebadisciplínu". Domnievame sa, že **učiteľ nesie profesionálnu zodpovednosť za to, aby naučil deti lepšie reagovať na rôzne situácie** a pomohol im stať sa zodpovednejšími. Existuje tu istá podobnosť s prípadom školského úradníka, ktorý je zodpovedný za zlepšenie schopností učiteľov viesť deti k zodpovednosti. Jedným z cieľov takéhoto zlepšenia pocitu zodpovednosti u žiakov/ zlepšenia schopnosti vhodne reagovať, by mohla byť snaha "urobiť z našich detí humánnejších ľudí". K tomu nás vyzýva aj list Drahý učiteľ.

V našom príspevku predkladáme návrh učebných osnov pre vyučovanie k zodpovednosti. Poukazujeme tiež na to, aké sú dôsledky používania takýchto učebných osnov na učiteľov a výchovných pracovníkov. Na ilustráciu uvádzame niekoľko príkladov.

### Vyučovanie k zodpovednosti

Villa, Udis a Thousand (1994) pokazujú na to, že učitelia si už dlhšiu dobu uvedomujú potrebu študentov, aby ich učitelia nepretržite a komplexne usmerňovali počas ich školskej dochádzky na základnej, strednej a vysokej škole. Takéto starostlivé usmerňovanie by pomohlo študentom zvládnuť obsah výuky jednotlivých predmetov, napr. matematiky, prírodných a spoločenských vied, jazykov atď. Ak sa dieťa nenaučí potrebné pojmy, alebo ak nezíska potrebnú zručnosť v danom predmete, učitelia typicky reagujú tak, že znova vyučujú učebnú látku, pritom využívajú ďalšie pomocné materiály, alebo upravujú učebnú látku. Zistujeme však, že takýto postup neplatí pre výuku k zodpovednosti. Učitelia často nevedia vyučovať takým spôsobom, aby na príkladoch správania predstavili študentom spôsob "zodpovedného správania". Vyučovanie sa degraduje na predstavovanie relatívnych a rýchlo fixujúcich metód. Tento spôsob vyučovania používal poradca pri vedení skupiny 6-233 k, ktorá bola zameraná na získanie sociálnych zručností a na zostavovanie plánu na "zmenu správania". Vyučovanie k zodpovednosti si vyžaduje, aby sa postupovalo podľa učebných osnov presne tak, ako je to zaužívané pri iných predmetoch. Vyučovanie si vyžaduje pozorné sledovanie výkladu učiva zo strany žiakov a zmysluplné, postupné a nepretržité usmerňovanie zo strany učiteľa, počnúc prvým dňom pobytu dieťaťa v škole.

Aby si študenti osvojili určité hodnoty, postoje a správanie, ktoré sú typické pre zodpovedné jednanie, musia pociťovať, že škola sa o nich skutočne stará. Predovšetkým učitelia musia prejavovať starostlivosť a záujem o študentov tak, že pozorne sledujú a pravidelne hodnotia ich úsilie. Učitelia



musia vytvárať také prostredie, ktoré by umožnilo študentom byť úspešnými. Úspešnosť študentov by mala byť častejším zjavom na školách než neúspešnosť.

Učiteľia by mali vyučovať zodpovednosť takým spôsobom, že:

1. zostavia také plány školskej disciplíny, ktoré by podporovali vyučovanie k zodpovednosti;
2. usmerňujú študentov počas získavania a osvojovania prosociálnych zručností, učia ich ovládať svoj hnev a osvojovať si techniky kontroly impulzívneho správania;
3. určujú hranice potrebné pre bezpečnosť študentov.

Modely disciplíny, ktoré vychádzajú zo základov zodpovednosti (Curwin a Mendler, 1988; Glasser, 1986) považujú konflikt za prirodzenú súčasť života. Podľa týchto modelov sa mení rola učiteľa z "policajšta" na "pomocníka", pretože správanie študenta vychádza z kontextu. Existuje niekoľko dôsledkov "ak - potom" (napríklad za 3 oneskorenia musí študent zostať po škole; následkom 10-tich absencií je hodnotenie stupňom "F" -fail - neprospeš atď.). Reakcia na správanie, ktoré porušuje určité pravidlá, závisí od množstva faktorov (napríklad od toho, kedy sa uskutoční; od frekvencie a intenzity správania; od množstva ľudí, ktoré toto správanie sleduje) a môže siahať od upomienok, varovaní, výchovných postupov a autoregulačných techník až k priamemu vyučovaniu alternatívnych spôsobov správania. Pre učiteľa je dôležité, aby si uvedomil, že vývoj zodpovednosti u študenta:

- a) mal by byť integrovaný v rámci učebných osnov ostatných predmetov a mal by sa považovať za rovnako dôležitý, ako je obsah iných predmetov;
- b) mal by byť zameraný na to, aby naučil mladých ľudí, ako môžu uspokojiť svoje potreby spoločensky vhodným správaním;
- c) mal by ho tvoriť, riadiť a venovať mu nepretržitú pozornosť všetok personál v škole.

### Študenti v role zmierovateľov

Jednou možnosťou spôsobu integrácie osnov pre vyučovanie zodpovednosti je naučiť študentov, aby vedeli poslúžiť ako sprostredkovatelia. Študenti - sprostredkovatelia majú schopnosť sprostredkovať spojenie medzi učiteľom a žiakmi počas vyučovania, alebo sprostredkovať nejaké administratívne žiadosti. Napríklad Schrupp (1994) hovorí o prispôbenom postupe, ktorý si vyžaduje 12-hodinovú prípravu na zvládnutie základných zručností, ktoré sú potrebné pre vyjednávanie a sprostredkovávanie informácií. Predpokladá, že výsledkom týchto programov, v ktorých spolužiaci zohrávajú dôležitú úlohu sprostredkovateľov, je zlepšená školská dochádzka, menší počet sporov a bitiek, vylúčení študentov a množstvo prípadov vandalizmu na školách.

### Návod na vyučovanie

Najefektívnejší spôsob vyučovania "prosociálnych" zručností zahŕňa široký rozsah kognitívnych a emocionálnych prístupov správania. Je potrebné, aby učiteľ starostlivo naplánoval vyučovanie a aby umožnil študentom vyskúšať si tieto zručnosti v "reálnom živote". Učiteľ vysvetľuje svojim študentom, že každý z nich musí mať svoje "kontrolné telieska", ktoré by im mali signalizovať, či konajú správne alebo nie. Poskytuje im možnosť voľby správania a poukazuje na násled-

ky každého možného správania (či je to správanie "pozitívne" alebo "negatívne"). Učiteľ vedie študentov k tomu, aby viac uvažovali o týchto možnostiach a poskytuje im možnosť ďalšieho výberu. Podľa nášho názoru sú experimentálne vyučovacie cykly nevyhnutné pre vývoj "sebakontroly" študentov.

Učiteľ môže rozšíriť repertoár svojich študentov tým, že ich naučí:

1. zvládnuť hnev (napr. učí ich rozoznávať a sledovať dimenzie a cykly hnevu, od jeho podnetu až po vnútorné psychologické a myšlienkové pochody);
2. ovládať stratégie impulzívnej kontroly (napr. predstaviť si príjemnú situáciu, naučiť sa zhlboka dýchať, zvládnuť relaxačné stratégie, využiť vnútorný dialóg);
3. určiť hranice bezpečnosti (napr. rozpoznať, kedy je situácia natoľko nebezpečná, že je potrebné privolať pomoc dospelých; vedieť povedať "nie"; uvedomiť si isté hranice správania).

*Zaplatím viac za schopnosť vychádzať s ľuďmi, než za akúkoľvek inú schopnosť na tomto svete.*

*John D. Rockefeller*

### Podporovanie učiteľov a profesorov pri vyučovaní k zodpovednosti

Učiteľia potrebujú celý rad podporných systémov, ktoré by im umožnili vyučovať podľa osnov vyučovania zodpovednosti. Predpokladáme, že v ich repertoári musia byť zastúpené najmenej tri podmienky:

1. učiteľia musia byť členmi učiteľských tímov, ktoré im umožňujú použiť techniky na riešenie problémov;
2. musia mať kladný postoj k "celoživotnému vzdelávaniu";
3. musia zastávať filozofiu "môžem torobiť", výsledkom ktorej je zvýšenie ich schopnosti komunikovať, zastávať svoj názor a vyjednávať. Musia poskytovať sebe a aj svojim študentom možnosť demokratickej voľby "môžem torobiť".

### Metodika vyučovania "môžem torobiť"

Učiteľia a ich učiteľia (napr. profesori v programoch ďalšieho vzdelávania učiteľov) sa potrebujú sústrediť na zvládnutie metodiky, ktorá umožní študentom vyskúšať si v praxi pocit zodpovednosti za svoje vlastné učenie. Potrebujú také projekty, ktoré by podporovali študentov v tom, že by si sami mohli vybrať predmet, ktorý by chceli študovať. Ďalej potrebujú dostupné zdroje a metódy, pomocou ktorých by mohli preukázať svoje schopnosti. Toto všetko by ich povzbudilo k tomu, aby boli viac zainteresovaní na predmete, ktorý sa rozhodli študovať. Skupinové vyučovanie (Johnson a Johnson, 1994) poskytuje celý rad podmienok pre vyučovanie/učenie, ktoré umožňujú budovať zdravé a produktívne medziľudské vzťahy so spolužiakmi, následkom čoho je lepší prospech a trvalejšie zapamätanie si učiva.

Spoločné učenie (McNeil, 1994) alebo systémy výuky s pomocou spolužiakov, ktoré pozorne sleduje učiteľ, pomáha deťom získať pocit zodpovednosti za vedomosti iného žiaka. Takýto spôsob učenia zvyšuje sebahodnotenie žiakov, ich komunikačné schopnosti, ale zlepšuje aj ich študijné výsledky. Profesori a učiteľia si môžu podobne osvojiť metodiky, ktoré umožnia zvýšiť zodpovednosť budúcich učiteľov. Skúsenosti z praxe a vnútorné vzťahy sú dynamickým prvkom vzdelávacích

programov učiteľov. Viaceré univerzity rozvíjajú partnerskú spoluprácu so štátnymi školami, pomocou ktorej univerzitní profesori a učitelia štátnych škôl vytvárajú profesionálne vývojové tímy. Tieto tímy tvoria uvádzajúci učitelia a interní univerzitní profesori. Takéto modelovanie metód skupinového vyučovania môže zlepšiť vzdelávacie výsledky študentov a zapojiť ich do procesu osvojovania nových vyučovacích techník. Výskum zameraný na vývoj pedagogických pracovníkov kladie dôraz na to, aby vzdelávacie pracovníci mali dostatok príležitostí na výskum nových modelov vyučovania a na získavanie spätnej väzby počas zavádzania nových spôsobov do praxe. Ak univerzitní profesori vedú svojich študentov k tomu, aby sa naučili používať metódu skupinového vyučovania v triede, poskytujú im možnosť vyskúšať si túto metódu v praxi. Tento postup zlepšuje študijné výsledky a sebahodnotenie študentov, ale najmä študentov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.

*Najvýznamnejší a najlepší spôsob, akým možno dosiahnuť najvyšší výkon, je spontánna spolupráca slobodných ľudí.*

*Woodrow Wilson*

### Tímová práca a kreatívny spôsob riešenia problémov medzi učiteľmi

Aby sa zabezpečilo efektívne vyučovanie zodpovednosti podľa učebných osnov, je potrebné, aby deti videli, že ich učitelia navzájom zodpovedne spolupracujú. Väčšina učiteľov, špecialistov a profesorov bola zvyknutá pracovať samostatne, a preto potrebuje istý čas na to, aby si osvojila nové spôsoby spolupráce. Zistilo sa, že vytváranie a podporovanie "spolupracujúcich tímov učiteľov" má veľký význam pre vytváranie takého prostredia, ktoré umožňuje deťom skúmať modely spoločného rozhodovania v praxi. Tatyto tím sa skladá z "dvoch alebo viacerých učiteľov, ktorí pravidelne spolupracujú pri vytváraní plánov, návodov a hodnotiacich kritérií pre tých istých študentov".<sup>1</sup>

Napríklad vyučujúci tím na strednej škole (junior high school) tvorí špeciálny pedagóg a triedny učiteľ, ktorí predkladajú plán, návod a hodnotiace kritériá pre každého žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, 4 učitelia rôznych predmetov (prírodných a sociálnych vied, jazykov a matematiky). Spoločne vytvárajú plány, určujú návody na vyučovanie a hodnotia vzdelávacie programy 125-tich študentov počas jedného školského roka.

Podobne aj učitelia - účastníci ďalšieho vzdelávania majú možnosť sledovať spoluprácu s ostatnými učiteľmi, ktorú modelujú ich profesori. Jedným z príkladov je kvalitatívne vzdelávanie budúcich učiteľov prostredníctvom doplnkového štúdia (Zambo, 1994). V priebehu jarného semestra v roku 1994 navštevovalo 25 učiteľov z praxe (11 špeciálnych učiteľov a 14 učiteľov zo základných škôl) pedagogickú fakultu pre učiteľov základných škôl (the K-6 Orangerwood Elementary School faculty) a pedagogickú fakultu (the 5 ASU West Education faculty). Podobná trieda bola vytvorená z 11-tich špeciálnych učiteľov a 12-tich učiteľov základných škôl z pra-

xe, ktorí navštevovali pedagogickú fakultu pre učiteľov základných škôl (the Desert Sage Elementary School faculty) a pedagogickú fakultu (the 3 ASU West Education faculty). Učili sa o metódach a stratégiách vyučovania matematiky, prírodných a sociálnych vied a jazykov. Osvojovali si návody na vyučovanie prispôbené individuálnym štýlom učenia, rýchlosťou učenia, ako i špeciálnym potrebám jednotlivých študentov.

*Starajte sa o seba navzájom. Rozdeľte sa o svoju energiu so skupinou. Nikto sa nesmie cítiť osamelým. Prestaňte, ak to nemôžete robiť.*

*W. Unsöld, slávny horolezec*

### Príklady zo školského obvodu, ktorý bol vytvorený z viacerých kultúr

V nasledujúcej príkladovej štúdií opisujeme spôsob, akým si špeciálni a triedni učitelia rozdelili zodpovednosť v tímovom vyučovaní, čím zvýšili svoju vlastnú zodpovednosť za vyučovanie. Rozdelili úlohy, zoznamovali sa s novými spôsobmi vyučovania a neriadili sa len podľa odporúčanych vyučovacích metód. Výsledkom ich spoločnej práce bolo to, že zvýšili pocit zodpovednosti svojich študentov.

Mesto Merced, s počtom obyvateľov 56216, sa nachádza v poľnohospodárskej oblasti San Joaquin Valley. Ľudia žijúci v tomto údolí museli čeliť obrovským problémom; museli zmeniť vidiecku, poľnohospodársku oblasť na rýchlo napredujúcu, s novou technológiou a množstvom nových informácií. Bolo pritom potrebné zachovať bohatú poľnohospodársku základňu tejto oblasti. V starej poľnohospodárskej ekonomike bolo potrebné uskutočniť určité zmeny. Životné tempo bolo pomalé, obyvateľstvo inklinovalo len k malým zmenám a izolácia bola vítaná.

V priebehu posledného desaťročia úplne vymizol agrárny spôsob života. Počet nezamestnaných vzrástol na 26 % v priebehu posledných desiatich mesiacov. Viac ako 40 % obyvateľstva poberá sociálnu podporu od štátu a asi 6000 ľudí stratí svoje zamestnanie, keď firma Castle Air force Base bude nútená ukončiť svoju činnosť.

V meste Merced sa sústreďuje najväčšie množstvo utečencov z Južnej Ázie. Okrem toho do tejto oblasti prišli stovky španielskych robotníkov so svojimi rodinami a pripojili sa k spoločnosti pôvodného obyvateľstva. Študenti, ktorí pochádzajú z prisťahovaleckých rodín, musia čeliť rôznym problémom (napr. dostatočne neovládajú anglický jazyk; príjmy ich rodín v porovnaní s domácim obyvateľstvom sú nižšie atď.) Viacerí učitelia musia zvládnuť vyučovanie v triedach s veľkým počtom žiakov, bez potrebných pomôcok a pomoci zo strany školskej správy. Neustále sa od nich požaduje, aby dosahovali stále lepšie výsledky pri vyučovaní. Preto sa učitelia strednej školy (the Merced Union High School) rozhodli riešiť tieto problémy takým spôsobom, že chceli zvýšiť pocit zodpovednosti a zväčšiť u študentov schopnosť správne reagovať v určitých situáciách. Do tohto procesu zapojili aj študentov, ktorí pochádzali z rôzneho kultúrneho prostredia.

Učitelia strednej školy v Atwateri (the Atwater High School) chápalí problémy týchto znevýhodnených študentov. Preto

<sup>1</sup> Villa, R. - Thousand, J. (1994). *One divided by two or more*. In: J.S.Thousand, R.A.Villa, A.I.Nevin (Eds.) *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp.70-102). Baltimore, MD: Brookers Publishing Co., s. 82.

vytvorili kooperujúci tím vyučujúcich, ktorý tvorili dvaja učitelia histórie a jeden špeciálny pedagóg. Tento tím učiteľov sa rozhodol zmeniť učebné osnovy pre výuku dejepisu sveta. Učitelia si uvedomovali, že študenti zápasili s problémami vyučovania, ktoré mali rôzny pôvod (nízke sociálno-ekonomické postavenie, limitované ovládanie angličtiny a odlišné etnické pozadie). Okrem toho učitelia chceli zlepšiť študijné výsledky a zvýšiť sebahodnotenie študentov. Keďže nechceli meniť obsah výuky dejepisu sveta, snažili sa hľadať nové spôsoby, ako viac motivovať žiakov k lepším výsledkom. Na hodinách dejepisu poskytovali študentom celý rad možností na aktívne zapojenie sa do vyučovacieho procesu (čím vlastne ich učili reagovať na zmenené podmienky vyučovania) a na spoluprácu s ostatnými spolužiakmi. Tabuľka č. 1 poukazuje na množstvo prvkov, ktoré zvýšili pocit zodpovednosti, zlepšili schopnosť prispôsobiť sa vzdelávacím podmienkam a zabezpečili lepšie výsledky študentov pri výuke dejepisu.

Tabuľka č.1: Prvky zodpovednosti pre študentov<sup>1</sup>

<b>Pozitívne ciele študentov</b>	Výstupy sú jasne určené a zahrňujú aj ciele, ktoré stoja mimo učebných osnov. Ich zámerom je vychovať dobrých občanov a celoživotných študentov.
<b>Obhajoba/pomoc spolužiakov</b>	Študenti sa označujú ako pomocníci/obhajcovia svojich spolužiakov. Ak niektorý chýba v škole, spolužiaci preberajú zodpovednosť za chýbajúceho študenta, poskytujú mu informácie o práci v škole, o domácich úlohách a podporujú ho v tom, aby sa čo najskôr vrátil do školy. Spolužiak sa nekontaktuje so zástupcom riaditeľa a neželá si, aby bol spolužiak potrestaný.
<b>Možnosť voľby</b>	Učitelia zostavia súpis možných volieb, z ktorých si môžu študenti vybrať spôsob, akým budú informovať o svojich vedomostiach.
<b>Týždenné portfólio</b>	Študenti si vedú poznámkový zošit, kde si robia poznámky z predášok, domáce úlohy, píšú testy a projekty; v priebehu týždňa získavajú za ne body. Študentom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami sa poskytnú upravené štandardy.
<b>Spoločné projekty</b>	Učitelia vyzývajú študentov k spolupráci na projektoch; aby brali ohľad na študentov, ktorí sa od nich odlišujú; učia ich chápať aj ich etnické odlišnosti.
<b>Nový systém robenia si pozn.</b>	Študenti si môžu vybrať, akým spôsobom si budú robiť poznámky z preberaného učiva. Môžu si aj kresliť obrázky a nemusia sa striktné držať predpisov.
<b>Objektívne hodnotenie</b>	Učitelia povzbudzujú študentov k tomu, aby sa aktívne zapojili do vyučovacieho procesu prostredníctvom skupinových projektov, rolových hier, študentských videozáznamov, umeleckých projektov, hudobných ukážok, štvrtročných a polročných písomných prác, čitateľských deníkov, čo prispieva k ich objektívnemu hodnoteniu.
<b>Prémiové body</b>	Aby učitelia stimulovali aktívnu účasť študentov na vyučovaní, odmeňujú ich za aktivitu prémiovými bodmi, ktoré môžu prispieť k zlepšeniu výslednej známky.
<b>Kolektív triedy</b>	Študenti sa učia spolupracovať so spolužiakmi v triede, kde majú možnosť okamžite aplikovať situácie z každodenného života, o ktorých sa učia. Učia sa tiež vyjadrovať svoje kritické postoje k miestnym obchodným inštitúciám a úradom.

## Výsledky študentov

Výsledky riešenia problémov znevýhodnených študentov boli pozoruhodné. Najskôr bolo potrebné zaviesť do praxe model spolupráce učiteľov pri vyučovaní a prvky, ktoré sme uviedli v tabuľke 1. Výsledné známky študentov v triedach, kde sa vyučoval dejepis sveta svedčili o neprospechu a nízkej morálke študentov. V minulom školskom roku **49 % študentov bolo hodnotených známku "dostatočne" (D) alebo "nedostatočne" (F)** a ani jeden študent so špeciálnymi vzdelávacími potrebami nemohol navštevovať takéto triedy, pretože obsah učiva bol pre neho príliš náročný. V tomto roku z 270 študentov, ktorí postupovali podľa modelu spolupráce učiteľov, **len 9 % neprospele, len 11 % - 14 % dostalo známku "dostatočne" a 19 z 20-tich študentov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami prospelo!** Pociť "spolupatričnosti" a pociť "zodpovednosti" za svoje študijné výsledky zohral veľmi dôležitú úlohu. Tým, že si študenti navzájom pomáhali a podporovali sa, zlepšila sa aj ich školská dochádzka, následkom čoho bolo možné vidieť ich lepšie študijné výsledky

a sebahodnotenie. Okrem toho, že študenti dosahovali lepšie výsledky, stali sa aktívnejšími na hodinách, a tak demonštrovali vyššiu úroveň vyučovania. Týmto úspešne podporili úsilie svojich učiteľov navrhnúť kreatívne spôsoby učovania.

## Celoživotné vzdelávanie učiteľov

Školská správa vyčlenila malú finančnú odmenu pre tých učiteľov, ktorí pracovali počas letných prázdnin (alebo si našli voľný čas počas školského roka) na revidovaní a modernizovaní učebných osnov. Učitelia predstavili svoj model spolupráce učiteľov na vyučovaní školskej rade a podali správu o svojom profesionálnom raste a stimulácii k práci.

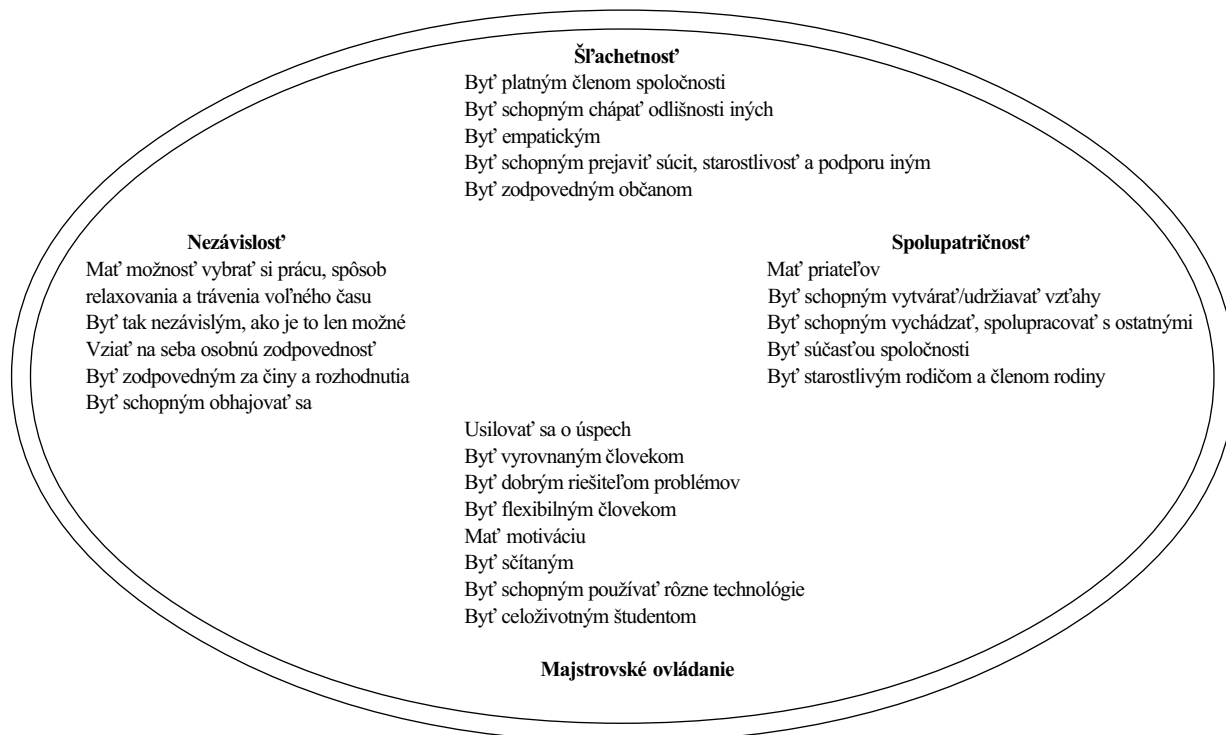
## Záver

Ciele štátneho vzdelávacieho systému, ako to ukazuje obrázok č.1, sa môžu začať robiť obsahom vyučovania majstrovského ovládania, nezávislosti, šľachetnosti a spolupatričnosti, čo popísal Brendtro a iní. Učitelia strednej školy v Atwateri úspešne zmenili svoje vyučovacie prostredie a systém výuky a dosiahli rovnováhu týchto cieľov. Podľa nášho názoru, musia predovšetkým učitelia prejavovať starostlivosť a záujem o študentov takým spôsobom, že priebežne hodnotia úsilie študentov, oceňujú ich úspechy a vytvárajú úspešné vzdelávacie prostredie. Vyučovanie a preukazovanie starostlivosti zodpovednosti si vyžaduje starostlivú

<sup>1</sup> Tabuľku navrhli: J. Jantzen, E. Nagaoka a S. Wine (1994), Atwater High School, Merced, California

prípravu učiteľov a nepretržité usmerňovanie študentov počas ich školskej kariéry.

Obr. č.1: Najčastejšie určované ciele štátneho vzdelávacieho systému<sup>1</sup>



Obr. č. 2: Prehľad<sup>2</sup>

<p><b>ÚČEL</b>          Ako môžu "osnovy pre vyučovanie k zodpovednosti" prispieť k zväčšeniu kapacity učiteľov tým, že zúžitkujú vlastnú odlišnosť, ako aj odlišnosť svojich študentov ?</p>	<p>Prečítajte list učiteľovi</p>	<p><b>POUŽITE 3 R</b>          Čítanie (Reading)          Aritmetika ('Rithmetic)          "ZODPOVEDNOSŤ"          (responsibility)</p>	<p>Vyhradte si čas 1 min          Stručne popíšte VAŠU DEFINÍCIU "ZODPOVEDNOSTI"          Spolpracujte s partnerom          Buďte pripravený parafrázovať myšlienky Vášho partnera</p>
<p><b>POPIS MYŠLIENOK ÚČASTNÍKOV ATEE '94</b>          Uznajte si svoje činy a buďte za ne zodpovední          Milujte svojho suseda tak , ako seba samého          Uvedomte si význam vzájomných vzťahov          Určite si ciele a zámery, uvedomte si následky Vášho správania          Prejavujte ochotu pracovať          Riešte svoje problémy/ robte svoje vlastné rozhodnutia          Uvedomujte si svoju vnútornú silu          Nepočítajte s pomocou vlády</p>	<p>Ako sa tieto odpovede zhodujú s Vašou hypotézou?</p>	<p>Naša hypotéza:          ZODPOVEDNOSŤ = OSOBNÁ ZODPOVEDNOSŤ          A          FLEXIBILITA (schopnosť reagovať)</p>	
<p>? AKO SA ZHODUJÚ UČITELIA Z MERCEDU S VAŠOU HYPOTÉZOU?          UČITELIA: Vytvorili tím          Prispôbili sa podmienkam          ŠTUDENTI: Navzájom spolupracovali a obhajovali sa          Vybrali si rôzne projekty          UČITELIA A ŠTUDENTI          DOKAZUJÚ SVOJU ZODPOVEDNOSŤ</p>	<p>??? MOŽU UČITELIA UČIŤ zodpovednosť /schopnosť reagovať ? (zodpovednosť/flexibilita)          My hovoríme, že "môžu"          MODELOVANIE SITUÁCIÍ UČITEĽMI (tímové vyučovanie, spoločné riešenie problémov )          PRIAME NÁVODY NA (získanie sociálnych zručností, vyjednávanie, zvládnutie hnevu a autoreguláciu)          ZMENA DISCIPLÍNY V ŠKOLE A TRIEDE</p>		

<sup>1</sup> Ciele navrhli Erendtro, Erokenleg a van Bockern (1990) podľa **Kruhu odvahy**.

<sup>2</sup> Prehľad vyhotovili Nevin, Thosand a McNeil, Praha, Konferencia ATEE 1994.

**Literatúra:**

1. Brendtro, L., Brokenleg, M., Van Bockern, S.(1990). *Reclaiming youth at risk. Our hope for the future.* Bloomington, In: National Education Service.
2. Curwin, R., Mendler, A.(1988). *Discipline with dignity.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
5. McNeil, M.E.(1994). *Creating powerful partnership through partner learning.* In: J.S.Thousand, R.A.Villa, A.I.Nevin (Eds.) *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp.243-260). Baltimore, MD: Brookers Publishing Co.
6. Schruppf, F.(1994). *The role of students in resolving conflicts in the school.* In: J.S.Thousand, R.A.Villa, A.I.Nevin (Eds.) *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp.275-291). Baltimore, MD: Brookers Publishing Co.
7. Villa, R., Thousand, J. (1994). *One divided by two or more.* In: J.S.Thousand, R.A.Villa, A.I.Nevin (Eds.) *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp.70-102). Baltimore, MD: Brookers Publishing Co.
8. Villa, R.A. Udis, J., Thousand, J.S.(1994). *Responses for children experiencing behavioral and emotional challenges.* In: J.S.Thousand, R.A.Villa, A.I.Nevin (Eds.) *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp.369-390). Baltimore, MD: Brookers Publishing Co.

---



---

## RECENZIE

---



---

# HREŠENIE PROTI MATERČINE BUDÚCNOSŤ NEODPUSTÍ !

**AKO NEHREŠIŤ PROTI SLOVENČINE.** Bratislava, Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov 1995. s. 148

J. Lomenčík, Metodické centrum Banská Bystrica

S demokratizáciou života našej spoločnosti má dnes každý možnosť vystupovať na verejnosti, či už v ústnej alebo písomnej podobe. Pri vystúpení vo verejnom prostredí treba venovať prejavu primeranú pozornosť. Ved' prostredníctvom jazyka, ktorý umožňuje komunikáciu, prezentujeme istú kultúrnosť ducha. Preto si treba ctiť tento fenomén, ktorý u nás má viac ako 150 rokov kodifikovanú podobu. Za posledné roky slovenčina prekonáva prudký vývin, lebo aj búrlivá doba rozvoja vedy, techniky a spoločnosti zaznamenáva v našich končinách transformačné procesy. V rámci nich sa prispôsobujeme vyspelému svetu. Nemožno to robiť cestou zatracovania a miestami doslova prznenia vlastného spisovného jazyka.

Postavenie slovenského jazyka sa v nových demokratických časoch mení aj na základe právnych noriem. Národná rada Slovenskej republiky sa 15. novembra 1995 uzniesla na Zákone o štátnom jazyku. Slovenský jazyk sa tu definuje ako najdôležitejší znak osobitosti slovenského národa a najvzácnejšia hodnota jeho kultúrneho dedičstva. Táto právna norma však nezabezpečí jeho fungovanie vo všetkých komunikačných sférach bez zvýšeného úsilia po skultivovaní materinskej reči. Záleží len na používateľoch, ako pomocou tohto nástroja funkčne a účinne komunikovať tam, kde sa žiada spisovné vyjadrovanie.

V zákone sa uvádza, že "pedagogickí pracovníci na všetkých školách a školských zariadeniach na území Slovenskej republiky .... sú povinní ovládať a používať štátny jazyk slovom i písmom"<sup>1</sup>. Nakoniec už oddávna sa vyžadovalo, aby o rozvoj jazyka sa starala hlavne škola. V nej predovšetkým slovenčinár, ktorý vedie aj kolegov k tomu, aby prejavom žiakov venovali pozornosť. Zvlášť v súčasnosti, kedy prenikaním napríklad tzv. amerikanizácie sa jazykové vedomie slovenčiny

znehodnocuje používaním nesprávnych výrazov (slov a slovných spojení) v súvislých jazykových prejavoch. Preto so zadosťučinením správnosti vyjadrovania možno prijať iniciatívu Ministerstva kultúry SR vydať jednoduchú praktickú príručku správnych a nesprávnych výrazov pre potreby širokej verejnosti AKO NEHREŠIŤ PROTI SLOVENČINE. V úvode Daniela Števeczková píše, že "za základ príručky poslúžila Slovenčina pre podnikateľov a iných Slovákov od známeho básnika, prekladateľa a redaktora Vojtecha Miháliku, ktorá vychádzala v Slovenských pohľadoch"<sup>2</sup> (s. 5). Táto útlá brožúrka obsahujúca viac ako tisíc výrazov má jednoduchú formu abecedného usporiadania slov rozdelených na každej strane na dve polovice - najskôr výrazy nesprávne a oproti polotučne vytlačené správne. Určite sa stane dobrou jazykovou príručkou pre každého, kto chce dodržiavať "dynamický jazykový zákon svojho srdca"<sup>2</sup>.

Bezchybný spisovný prejav by mal byť vizitkou hlavne učiteľov pri výchove novej generácie, ktorá je najviac na verejnosti ohrozovaná nekultúrnosťou v tejto oblasti. Vplyvy, ktoré ohrozujú jazyk v komunikácii mladých, sú silné, preto škola v nasledujúcich rokoch má čo robiť, aby skultivovala toto najvzácnejšie dedičstvo našich predkov. Ak učitelia túto dôležitú úlohu vo výchove a vzdelávaní podcenia, nepomôže potom ani jazykový zákon!

Keď učiteľ oboznamuje žiakov s normami spisovného jazyka, naráža vždy na ich bežný hovorový jazyk. Ale systematické štúdium tohto jazyka je jeho úlohou. Preto pri odstraňovaní chýb v komunikácii žiakov sa stane pre každodennú prax tento slovník dobrou pomôckou, ktorú by mal vlastníť každý učiteľ. Lebo v školskej komunikácii je tiež čo naprávať. Napríklad nesprávne hovoríme Jan Ámos Komenský - správne Amos (s. 9). Každý školský rok zahajujeme namiesto sloven-

<sup>1</sup> Zákon Národnej rady SR o štátnom jazyku. Slovenské pohľady. IV. + 112, 1996, č. 2, s. 106.

ského **otvárame** alebo **začínáme** (s. 138). Často behom týždňa - **v priebehu** (s. 12) - vyžadujeme na niekom niečo namiesto **od niekoho nič**. To už nehovorím o výrazoch žiakov ako "to bolo práma", "senzačne sme sa bavili" atď.

Ako teda bojovať za čistotu a správnosť jazyka žiakov? Ako dosiahnuť, aby si žiaci osvojili spisovný jazyk, jazyk Štúra, Hviezdoslava, Smreka, Rúfusa ... tak, aby sa im stal návykom a životnou nevyhnutnosťou? Prvou podmienkou toho je vzorný spisovný jazyk samého učiteľa a. musí mať prísne požiadavky hlavne sám na seba. Nemá právo byť nedbalým v reči. Nesmie žiakom hovoriť "kde ste bol?", ale **boli**, nesmie text deliť na odstavce, ale **odseky** (s. 72) atď. Mal by si to všetko **rozmyslieť** a nie nechať si prejsť hlavou (s. 64), aby na hodine nebol nekludný, ale **nepokojný** (s. 64). Jednoducho treba na sebe pracovať aj z hľadiska jazyka, lebo nemať nič na práci - správne **nemať čo robiť, nemať nijakú robotu** (s. 65) je taká **choroba**

- nie nemoc, na ktorú sa zomiera už začíva. Druhou podmienkou je vyvolať u žiakov **opravdivý** - nie opravdový (s. 75) záujem o to, čo sa povie, ale i to, ako to povedať. Vypestovať ich jazykový cit, čiže zmysel pre správnosť, primeranosť a krásu vlastnej a následne i cudzej reči.

**Naozaj** - nie opravdu - mať jazykový zákon hlboko v srdci, aby tá reč naša materinská bola skutočne "krásotou". Lebo ak v snahe po svetovosti budeme proti nej hrešiť, môžeme ju nevhodným dotykom pokaziť ... Ale história nám na opravu už nemusí dať šancu.

*Kaz  
Jazykovedec  
tým si imidž kazí,  
že neouľáda  
žiadny ženský jazyk.  
J. Bíly*

**Literatúra:**

*Zákon Národnej rady SR o štátnom jazyku. Slovenské pohľady. IV. + 112, 1996, č. 2, s. 106.*

*Findra, J.: Jazykový zákon a jazyková prax. Nové slovo bez rešpektu, VI., 1996, č. 7, s. 31.*

## PRÍSPEVOK K DEJINÁM FILOZOFIE

F. Mihina: **KLASICKÁ POZITÍVNA FILOZOFIA. Prešov, MANACON 1995.**

M. Murecko, Metodické centrum Prešov

Klasickej a poklasickej západoeurópskej filozofii je vo výučbe dejín filozofie na stredných školách venovaná osobitná pozornosť. Poznanie tejto filozofie sa z určitého hľadiska stáva predpokladom osvojenia si duchovnej kultúry celej súčasnej trans-atlantickej civilizácie.

K dominantným smerom poklasickej filozofie vo Francúzsku a Anglicku patrí pozitívizmus. Jeho analýza a interpretácia tvorí obsah monografie doc. PhDr. Františka Mihinu, CSc., s názvom Klasická pozitívna filozofia, ktorá si nesporne zasluhuje pozornosť aj zo strany stredoškolských učiteľov občianskej náuky a náuky o spoločnosti.

Autor predstavuje problematiku klasickej pozitívnej filozofie v relatívne širokom tematicko-explikačnom zábere. V úvodnej kapitole skúma predpoklady, resp. ideové zdroje, pozitívnej filozofie, pričom pozitívizmus vymedzuje ako "filozofiu zvláštneho druhu", ktorej "stúpenici sa stávajú tribúnmi zániku kráľovskej filozofickej disciplíny - metaphysiky specialis a ostrie svojho antitradicionalizmu obracajú aj proti súdobej epistemológii, filozofii vedy, sociálnej a politickej filozofii, tradičnému náboženstvu a podobne" (s.4). Nasledujúce tri kapitoly sú venované najvýznamnejším predstaviteľom klasickej pozitívnej filozofie -

Augustovi Comteovi, Johnovi Stuartovi Millovi a Herbertovi Spencerovi. V tejto súvislosti autor detailne prezentuje Comtovo chápanie filozofie, jeho epistemológiu vedy, projekt dejinného vývoja ľudstva, koncepciu sociológie i pozitívno-filozofický variant náboženstva humanity. V prípade Johna Stuarta Milla - tvorcu anglickej verzie pozitívnej filozofie, analyzuje jeho systém deduktívnej a induktívnej logiky, komentuje jeho etiku, sociálnu a politickú filozofiu. Interpretácie produktívnym spôsobom je predstavený aj systém syntetickej filozofie Herberta Spencera.

Vyústením autorových reflexií pozitívnej filozofie je záverečná časť práce venovaná kritike pozitívizmu, ktorú ilustruje na anti-pozitivistických prístupoch E. Husserla a K.R.Poppera.

Celú problematiku napokon autor sumarizuje v týchto (a podobných) záverečných stanoviskách: "Pozitivistickí boli realisti v ontológii, v epistemológii však stáli na stanovisku fenomenalisticky orientovaného agnosticizmu ... pozitivistické epistemologické obmedzenia boli nakoniec odmietnuté ... bez viery v to, že je možné zmocniť sa reality nášho sveta, a to v univerzálnom i v parciálnom zmysle, nemôže existovať nijaká veda" (s. 139).

Práca je napísaná filozoficky zrozumiteľným jazykom. Autorove analytické sondy a interpretačné závery sú primerane hlboké a argumentačne presvedčivé. Monografia ako celok spĺňa všetky kritéria kladené na tento druh vedeckej publicistiky. Vzhľadom na svoju informačnú hodnotu môže plniť funkciu študijného textu tak pre učiteľov, ako aj študentov filozofie na stredných a vysokých školách. Aktuálne môže byť využitá nielen na hodinách občianskej náuky a náuky o spoločnosti, ale tiež v rámci tematicky koherentných spoločensko-vedných seminárov.

## PRE TVORIVÝCH A VYNALIEZAVÝCH PEDAGÓGOV INTEGROVANÁ UČEBNICA PRÍRODOVEDY

I. Hantabálová - K. Čumová - D. Dérerová: PRÍRODOVEDA pre 9. ročník základných škôl. Bratislava, SPN 1995.

A. Zimániová, Prievidza

V polovici minulého roku vyšla v Slovenskom pedagogickom nakladateľstve nová učebnica PRÍRODOVEDA pre 9. ročník základných škôl. Prvú pozornosť vzbudila už v júni v Nitre na výstave učebných pomôcok Medacta. A pretože jej prvý osemtisícový náklad objektívne nemohol uspokojiť všetkých záujemcov a ani informácie o tejto, v našich podmienkach bezosporu unikátnej učebnej pomôcke sa nemohli dostať ku všetkým tým, ktorí by ju chceli a vedeli vo svojej pedagogickej praxi využiť, ponúkame vám jej základnú charakteristiku a cieľ.

Prírodoveda pre 9. ročník je integrovanou učebnicou, ktorej cieľom je v nových vzťahoch systematizovať a upevniť základné učivo z prírodopisu, chémie a fyziky 5. až 8. ročníka základných škôl. Jej veľkým pozitívom je pomáhať žiakom vytvárať komplexný pohľad na prírodu a pôsobenie človeka v nej. Ďalším integrujúcim činiteľom učebnice, ktorá slúži súčasne aj ako cvičebnica, je ochrana životného prostredia a ekológia ako taká. Jej prednosťou je, že je vhodnou a prítlačivou pomôckou pre učiteľov a pedagógov pri výklade učiva v prírodopise už od 5. ročníka, na hodinách fyziky od 6. ročníka a chémie od 7. ročníka.

Učebnica je zostavená do 6 kapitol, tvoriacich samostatné tematické okruhy: Častice neživej a živej hmoty; Vlastnosti látok, telies a organizmov; Jednota a mnohotvárnosť pohybu v prírode; Energia v prírode, technike a spoločnosti; Javy a procesy v prírode a Zem. Každá kapitola sa začína vstupnými listami a metodickými pokynmi s odporúčaním tém na vypracovanie referátov, prípravu cvičení a dlhodobých úloh. Je nasmerovaná na **opakovanie** učiva formou otázok a problémových úloh.

Autorkám nechýbala pri jej zostavovaní nápadistosť či už z hľadiska formy alebo obsahu predkladaného učiva, vhodne doplneného názornými ilustráciami, kresbami, grafmi. Najmä názornosť, prístupnosť a vtípnosť sú charakteristické črty novej učebnice prírodovedy. V každom prípade učiteľia s aprobáciou na spomínané predmety ju môžu len a len uvítať. Nielen kvôli spetreniu učebných hodín, ale predovšetkým z dôvodu upevnenia vedomostí svojich žiakov, a to prítlačivejším spôsobom, ako je na našich školách zvykom. A v neposlednom rade aj z dôvodu vzbudiť u svojich žiakov záujem nielen o prednášaný predmet, ale súčasne v nich prebudiť schopnosť vnímať a chápať prednášané, resp. už naučené, učivo vo vzájomných súvislostiach a závislosti.

Autorkami prírodovedy pre 9. ročník sú učiteľky, ktoré sú súčasne vo svojich predmetoch aj okresnými metodičkami. Autorské trio je z Hornej Nitry. Prvé dve z Prievidze, D. Dérerová učí v Handlovej. Pri zrode novej učebnice stáli takí renomovaní pedagogickí odborníci, ako sú RNDr. Viera Lapítková CSc., PhDr. Ľubomír Held CSc. a RNDr. Alžbeta Korábová. Vari netreba zdôrazňovať, že ich odborná a pedagogická fortiteľnosť prispela k tomu, že prvou **inetrovanou** učebnicou s ekologickým podtextom sa urobil v systéme vzdelávania na slovenských školách výrazný krok vpred. Zároveň treba odporúčať len jedno: vezmite si učebnicu do rúk! Moje presvedčenie, že sa stane vašou trvalou pomôckou v pedagogickej práci - je skalopevné. Stane sa pre vašich žiakov bohatým zdrojom poučenia formou, ktorá je pre žiakov základného stupňa nielen najpriateľnejšia, ale aj najprítlačivejšia.

### INFORMÁCIE

## STRETNUTIE TVORIVÝCH PEDAGÓGOV

L. Kopinová, Metodické centrum Bratislava

Úspešný učiteľ sa vo svojej práci so žiakmi nezaobíde bez vlastného tvorivého potenciálu. Pozitívne skúsenosti, ktoré vďaka nemu pri riadení výchovno - vzdelávacieho procesu dosahuje, môže prezentovať v pedagogickom čítaní. Táto forma pedagogickej tvorivosti má v konečnom dôsledku podnietiť iných učiteľov k skvalitneniu ich pôsobenia na žiakov. Zabezpečuje však zároveň autorov osobný rast.

Uvážme len neľahkú každodennú prácu učiteľ a vrátane príprav, permanentného štúdia odbornej i pedagogickej literatúry ako nevyhnutného predpokladu kvalitného vyučovania. Ak k tomu prirátame hodiny a hodiny voľného času nad náročným písomným stváňovaním svojich skúseností, je jasné, že práca autorov pedagogického čítania si zaslúži uznanie a obdiv. Vyjadriť im ho bolo hlavným zámerom usporiadateľov **slávnostného vyhodnotenia 39. ročníka regionálneho kola pedagogického čítania**, ktoré sa uskutočnilo dňa 12. februára 1996 v **Metodickom centre v Bratislave na Tomášikovej ulici**.

Po priebežne uskutočnených pracovných stretnutiach s kolegami - učiteľmi v jednotlivých sekciách sa tu stretli jednásti autori vo vskutku slávnostnej atmosfére. Popri oceňujúcich slovách vedenia MC ju umocnil kultúrny program - Beethovenova hudba v podaní poslucháčok Konzervatória, ale aj vystúpenie gymnazistov z Nitry, ktorí zatancovali originálnu choreografiu ich profesorky - jednej z autoriek pedagogického čítania - **Mgr. Magdy Griesbachovej**. Prácu nazvala jednoducho **Moje choreografie** a prispela ňou do estetickéj i telesnej výchovy.

Potom už prezentovali v krátkych príspevkoch svoje práce ďalší píšuci pedagógovia. Zastupovali rôzne typy stredných škôl s pomerne širokým tematickým záberom.

Najbohatšie bola spracovaná problematika etickej výchovy. Prínosom práce **Etické hodnoty Biblie** od **Mgr. Heleny Vonykovej** zo SOU v Šamoríne je originálny prístup k hľadaniu spoločných styčných plôch medzi Bibliou a etickou výchovou. **Mgr. Jana Jančurová** zo SOU v Bánovciach

n. Bebravou v práci **Využitie epiky v etickej výchove** ponúkla zaujímavé aktivity vhodné na realizáciu v obidvoch predmetoch. Témou **Realizácia foriem a metód mravnej výchovy v demokratickej spoločnosti** sa zaoberal **Ing. Ivan Slezák**. Ako riaditeľ Strednej poľnohospodárskej školy v Tmave ponúkol tu podnety na prácu učiteľského kolektívu.

Sekciu elektrotechnických predmetov prezentovali dve práce. **Ing. Alexander Murín** a **Ing. Peter Žubor** zo SPŠ elektrotechnickej vypracovali rozsiahly text **Elektrotechnika - odborný-metodický príručku pre 1. a 2. ročník SPŠ** a adresovali ho začínajúcim učiteľom tohto predmetu. **Ing. Štefan Švarc** z SPŠ elektrotechnickej v Nových Zámkoch nadviazal na úspešné ped. čítanie odmenené v ústrednom kole v r. 1993/94 s názvom **Efektívne počítačom podporované vzdelávanie** a doplnil ho o Metodické pokyny.

Sekcia poľnohospodárskych predmetov ponúkla tiež dve práce. **Ing. Mária Vadovičová** zo SPOŠ v Tmave sa zamerala na **Prípravu učiteľa v predmete účtovníctvo** pre študijný odbor Agropodnikanie s metodickým modelom piatich vybraných tém. Atraktívnou témou - ako dopestovať ekologicky neškodnú zeleninu - sa zaoberal **Ing. František Buranovský** v práci **Poradca ekologického pestovateľa**.

**Mgr. Ludmila Kapišovská** so SPŠE v Piešťanoch zastupovala sekciu matematiky. Jej práca **Vyučovanie analytickej geometrie** na SPŠ prezentuje úmysel podeliť sa s dlhoročnými skúsenosťami z vyučovania tejto súčasti matematiky.

Oblasť výpočtovej techniky je obsahom pedagogického čítania **Ing. Milana Dúbravu** zo SOU v Tmave. Rozpracoval súbor 10 vyučovacích testovacích programov z oblasti strojárstva motorových vozidiel.

Tri z uvedených prác (autorov H. Vonyikovej, E. Kapišovskej a M. Griesbachovej) postúpili do ústredného kola pedagogického čítania.

Pre autorov, ďalších zúčastnených učiteľov a metodikov bolo cenné nazrieť do tvorivej dielne kolegov rovnako zariadených pre vytváranie lepších podmienok pre žiakov v škole. Preto ešte dlho neformálne a zaujate spolu diskutovali. Viacerí z nich sa rozhodli písať ďalej. Oni i pracovníci hosťiteľskej organizácie si želajú, aby sa rady tvorcov pedagogického čítania v jubilejnom 40. ročníku tejto tvorivej aktivity rozšírili. Stačí oznámiť svoj záujem a pracovníci príslušného Metodického centra všetkým potencionálnym tvorcom radi pomôžu.

## PEDAGOGICKÁ PRAX ŠTUDENTOV GERMANISTIKY V B. BYSTRICI "UČITEĽ JE PERMANENTNÝM EXHIBICIONISTOM"

Z. Bohušová, Fakulta humanitných vied UMB B.Bystrica

Katedra germanistiky Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici mala v minulom roku svojich prvých absolventov - germanistov. Rovnocoennou súčasťou študijného plánu študentov germanistiky je aj náčuvová, priebežná a súvislá pedagogická prax na základných a stredných školách. Teda popri nadobúdaní teoretických odborných vedomostí z jazykovedných a literárnovedných disciplín robia študenti už počas štúdia prvé relatívne samostatné kroky na druhej strane katedry - v role učiteľa, kedy sa v nich prejavujú prirodzené talenty i "antitalenty" pre pedagogický post.

Prínos pedagogickej praxe je pre študentov, respektíve - väčšinou študentky, nenahraditeľný.

Učia sa celý vyučovací proces pozorovať cez didaktické kritériá a snažia sa nielen DÍVAŤ, ale aj VIDIEŤ. Na hospitácie potom nadväzujú ich vlastné výstupy, pri ktorých zisťujú, že to, čo je jednoduché a samozrejmé z pozície žiaka, vyžaduje prípravu a logické premyslenie z pozície učiteľa, že to, čo je z pozície žiaka smiešne...

Čerstvé nápady, smelosť a študentská kreativita, ktoré študenti prinášajú do škôl, pravdepodobne osviežia aj ich cvičných učiteľov (profesorov) - teda mentorov, takže spoločné posedenie po hodine, ktoré sa honosí názvom ROZBOR, je prínosom aj pre skúsených pedagógov. Ved' vieme o tom trpkom úskalí i zázračnom medikamente, ktorý prebúdzá ospalé žiactvo a bur-

cuje k mozgovej činnosti pri osvojovaní (nielen) cudzieho jazyka - MOTIVÁCIA, pokiaľ možno trvalá pozitívna motivácia. A preto určite platí motto: Učiteľ, chtiac-nechtiac, je permanentným exhibicionistom.

Bohužiaľ, hovorí sa aj toto: V školstve dnes ostávajú iba entuziasti alebo blázni. Preto by som týmto spôsobom rada podakovala všetkým entuziastom a nemčinárkam a nemčinárom na banskobystrických školách, ktorí neľutujú čas a energiu a venujú sa aj našim odchovancom - študentom germanistiky.

V školskom roku 1995-96, teda v letnom a zimnom semestri, nám s pedagogickou praxou študentov 3. a 4. ročníka pomáhali:

- pani učiteľky **Luptáková** a **Kellerová** zo ZŠ Moskovská,
  - pani učiteľka **Kvaššayová** zo ZŠ Sitnianska,
  - pani učiteľka **Fašková** zo ZŠ Dumbierska,
  - pani učiteľka **Michalovičová** zo ZŠ Bakossova,
  - pani učiteľka **Jad'ud'ová** zo ZŠ Moysesovo nám.,
  - páni profesori **Molnárová, Šufliarska, Lichtner** a **Iždinský** z Gymnázia A.Sládkoviča,
  - pani profesorka **Matonoková** z Vojenského gymnázia,
  - pani profesorky **Gregorová** a **Lauková** z Obchodnej akadémie Skuteckého a ďalší nomenovaní v minulosti alebo iných mestách (súvislá pedagogická prax 5. ročníka).
- Tešíme sa na ďalšiu výbornú spoluprácu v budúcom školskom roku 1996-97.

### Vážení čitatelia,

*ako ste si už iste všimli, v tomto čísle časopisu sa zmenil výtvarný rukopis. Jednotlivé kresby tematicky nesúvisia s obsahom príslušného článku. Popri snahe o "prevzdušnenie" textovej náplne časopisu nám ide najmä o predstavenie tvorby výtvarníkov z radov učiteľov. Preto sme privítali ochotu výtvarníčky A. Kadlečíkovej, ktorá nám poskytla výber zo svojich kresieb.*

*Ehli by sme radi, keby sa ozvali ďalší záujemcovia, aby sme v každom čísle mohli prezentovať výtvarnú tvorbu iného autora (honorujeme).*

*V rubrike Predstavujeme ... súčasne uverejníme krátku informáciu o jeho výtvarnej činnosti a smerovaní.*

*Blížšie informácie o podmienkach získate v redakcii (O. Eúryová, č. t. 403 112). Uvitame aj Vaše pripomienky a návrhy.*

Redakcia



## Predstavujeme... Alena Kadlečíková

Výtvarná činnosť Aleny Kadlečíkovej predstavuje mnohostrannú orientáciu vo výbere výtvarných techník a námetov. Kresba, maľba grafika - najmä úžitková, textilná tapiséria, keramika v jej tvorbe dominujú. Do popredia osobitne vystupujú ilustrácie, ktoré nachádzame v geografických učebniciach pre základné školy, gymnáziá, obchodné akadémie a vysoké školy, ktoré v Bratislave vydalo SPN, vydavateľstvo Litera a vydavateľstvo Univerzity Komenského.

Okrem ilustrácií robí úžitkovú grafiku - plagáty, napr. pre Slovenskú komoru zubných lekárov v spolupráci s firmami Reach, Jonson & Jonson, ďalej logá, napr. logo pre Spoločnosť pre predškolskú výchovu na Slovensku, logo Slovenského zväzu vidieckeho turizmu a agroturizmu, a diplomy pre súťaže - súťaž v prednese poézie a prózy Štúra Modra, Celoslovenská prehliadka detských dychových hudieb atď.



Výber námetov A. Kadlečíkovej má filozofický podtext, s dôrazom na medziľudské vzťahy, vzťah k príro-

de a veciam. Autorka používa symbol, kompozíciu a výtvarnú techniku na dosiahnutie osobitného výrazu. V jej výtvarnej tvorbe dominuje najmä kresba. Krajinky a kvety vedené tenkou citlivou linkou ako záznam prvých kontaktov s krajinárskou inšpiráciou presne odhaľujú autorkino videnie a tvorivé myslenie. Sú to lyrické zápisy, zjednodušené a pritom graficky čisté.

A. Kadlečíková je aj autorkou námetu pre prácu s deťmi pod názvom Cesta svetom ilustrácií. Je úspešná aj ako autorka pedagogických čítaní, ktoré boli celoštátne ocenené 1. miestom: O. Kokavec

- Výtvarná výchova v príprave pre vstup do ZŠ
- Využitie pobytu v škole v prírode vo výtvarných činnostiach

Aj to je dôkazom jej pedagogickej a metodickej práce. Autorka sa svojimi prácami pravidelne predstavuje na výstavách, ktoré uskutočňuje Metodické centrum mesta Bratislavy. Samostatné výstavy mala v Bratislave a v Slovenskom Grobe.

múzy  
m  
v škole

### ČASOPIS

- prináša štúdie z oblasti umeleckej pedagogiky, diskusné príspevky, informácie, kritiky, recenzie, notovú prílohu
- predstavuje osobnosti domácej kultúrnej scény
- oboznamuje so skúsenosťami z vyučovania hudobnej, výtvarnej a estetickej výchovy
- prezentuje výsledky žiakov z výtvarnej výchovy

### OBJEDNÁVKA

Objednávam si časopis Múzy v škole na rok 1996 ..... výtlačkov (Ročné predplatné 4x30 Sk + distribúcia = 140 Sk)

Meno a priezvisko (inštitúcia) .....

Ulica ..... Miesto (PSČ) .....

Predplatné uhradím: poštovou poukážkou, bankovým prevodom na číslo účtu: SŠTSP Banská Bystrica 167 349 - 319/0900

Dátum: ..... Podpis (+ pečiatka) .....

Objednávku a doklad o zaplatení pošlite na adresu: Múzy v škole, redakcia, Tajovského 40, 974 01 B.Bystrica, P.O.BOX 263

---

<b>Úcta k zákonom a zákonnosti ...</b>	<b>1</b>
V. Hoffmanová	
<b>Literárna výchova, štandardy a pohľad za roh ...</b>	<b>2</b>
M. Lapitka	
<b>Živá kultúra či praktická estetika? ...</b>	<b>4</b>
M. Žilková	
<b>Vyučovanie filozofie a filozofické vzdelanie na stredných školách a gymnáziách ...</b>	<b>7</b>
J. Šlosiar	
<b>Motivácia žiakov k učeniu sa na obchodných akadémiách a stredných odborných učilištiach ...</b>	<b>8</b>
J. Kačániová	
<b>Ako zlepšiť funkčnosť hodnotenia učebnej činnosti žiakov? ...</b>	<b>10</b>
G. Rötling	
<b>K efektívnosti výučby odborných predmetov s využitím výpočtovej techniky v SPŠ strojníckej ...</b>	<b>12</b>
J. Valocký	
<b>K organizácii odbornej praxe v SOŠ ...</b>	<b>14</b>
J. Lauko	
<b>Biológia v závoze ...</b>	<b>16</b>
V. Franc	
<b>Z výsledkov prieskumu nealkoholovej toxikománie na vzorke gymnaziálnych študentov ...</b>	<b>18</b>
Š. Kováč	
<b>Asertivita v rodine a škole ...</b>	<b>21</b>
J. Lešňovská	
<b>Výchova žiakov k zodpovednosti na amerických školách ...</b>	<b>24</b>
J. Thousand - A. Nevin - M. McNeil	
<b>Príspevok k dejinám filozofie ...</b>	<b>30</b>
M. Murcko	
<b>Pre tvorivých a vynalievavých pedagógov ...</b>	<b>31</b>
A. Zimániová	
<b>Stretnutie tvorivých pedagógov ...</b>	<b>31</b>
E. Kopinová	
<b>Pedagogická prax študentov germanistiky v Banskej Bystrici ...</b>	<b>32</b>
Z. Bohušová	
<b>Epigramy</b>	
J. Bily	
<b>Kresby</b>	
A. Kadlečíková	