

UNIVERZITA ČI VYSOKÁ ŠKOLA UČITEĽSKÁ

Beata Kosová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Anotácia: *Súčasná tendencie v učiteľskom vzdelávaní. Zmena charakteru učiteľského vzdelávania. Osobnostne orientovaný holandský model prípravy učiteľov.*

Kľúčové slová: *paradigma učiteľského vzdelávania, model širokej profesionality učiteľa, pedagogická kompetencia, odborná vysoká škola učiteľská, model KIVAS*

Súčasná tendencie v učiteľskom vzdelávaní

Pri verejnej diskusii k projektu Milénium sa otvorila aj otázka zmeny koncepcie, ba až zmeny paradigmy učiteľského vzdelávania na Slovensku. V súčasnom vyspelom svete existuje niekoľko významných paradigiem učiteľského vzdelávania. Podľa Š. Šveca je to predovšetkým týchto päť (Švec, 1999, s. 13 - 16):

1. učiteľ ako **dobrý zamestnanec** - s behavioristickým dôrazom na výcvik pre reálnu prax;
2. učiteľ ako **vedec** - s akademickým dôrazom na štúdium teoretických základných disciplín a na uplatňovanie vedeckých metód v praktickej činnosti;
3. učiteľ ako **inovátor** - s dôrazom na výcvik v netradičných inovačných projektoch, najnovších teóriách, v pedagogickom laboratórnom prostredí a s dôrazom na budúcnosť;
4. učiteľ ako **reflektívny profesionál** - s dôrazom na kritické uvažovanie o vlastnej práci, praktický výskum, situačnú teóriu, interpretáciu a tvorbu vlastných rozhodnutí;
5. učiteľ ako **plne funkčná osobnosť** - s personalistickým dôrazom na sebaopoznanie, objavovanie vlastných hodnôt a vlastného učiteľského štýlu vo vyučovaní.

V troch posledných modeloch, práve tak ako v dnešnej dobe aj u nás (i keď zatiaľ viac v teórii) sa silne presadzuje **humanistická orientácia učiteľského vzdelávania**. Jej hlavným cieľom je dosiahnuť spôsobilosť porozumieť procesom ontogenetického vývoja dieťaťa, procesom vzdelanostného a osobnostného rozvoja žiaka, spôsobilosť meniť vlastný prístup k žiakom ako k individualitám a uplatňovať ich potreby v procese výučby a výchovy.

Podobne aj v medzinárodnom kontexte sa stále častejšie hovorí o takých nosných základoch učiteľskej profesie, ako je porozumenie sebe ako predpoklad porozumenia iným, chápanie podstaty a zmyslu svojej práce, sociabilita, komunikatívnosť, flexibilita, otvorenosť pre zmeny, kooperatívnosť, uvedomovanie si všetkých kontextov svojej práce (Coolahan, 1991). V jednom z hlavných záverov Medzinárodnej konferencie o vzdelávaní v októbri 1996 v Ženeve, zameranej na posilnenie roly učiteľa v meniacom sa svete, sa hovorí, že vzhľadom na také aktuálne úlohy ako multietnická výchova, výchova k tolerancii, zvládaniu nerozhodnosti, rozvoju kreativity, sociálnej súdržnosti a aktívnej demokratickej účasti, budú *“osobné kvality učiteľa stále viac a viac považované za nevyhnutnú technickú podmienku pre zvládnutie učiteľského povolania”* (Tedesco, 1996, s.1). Dôraz sa teda presúva na **inter-**

personálne a intrapersonálne kvality učiteľa.

V celoeurópskom kontexte osobitne vystupuje do popredia tendencia **k profesionalizácii učiteľskej profesie**, ktorá chápe učiteľstvo nie ako technologický proces presne naprogramovaného priebehu s istými výsledkami, ale ako “zložitý a menlivý proces osobného stretávania sa učiteľa a žiaka prostredníctvom obsahu vzdelávania”, pričom jadrom tejto profesionality je poňatie učiteľa ako “vedecky školeného odborníka v riadení procesov vzdelávania” (Spilková, 1999, s. 33). V tomto ponímaní sa za dôležité považujú predovšetkým didaktické a psychodidaktické spôsobilosti učiteľa, pod ktorými rozumieme schopnosť didaktickej transformácie obsahu učiva vzhľadom na vekové a individuálne zvláštnosti detí. S tým ale súvisia diagnostické spôsobilosti učiteľa, ktorými ich odhaľuje.

Táto tendencia je však doplnená druhou všeobecnou tendenciou, ktorou je rozšírenie pôsobnosti učiteľa, t. j. **model širokej profesionality** (Spilková, 1999, s. 36), pod ktorou sa rozumie nielen riadenie procesu výučby a vzdelávania, ale ovplyvňovanie procesu socializácie dieťaťa a procesu formovania jeho celistvej osobnosti. Tu sa za dôležitý považuje opäť komplex interpersonálnych spôsobilostí učiteľa, kde do popredia vystupujú schopnosti učiteľa tvoriť pre učenie prospešnú socio-emočnú klímu, tvoriť pozitívne interpersonálne vzťahy so žiakmi, komunikačné schopnosti, schopnosti tímovej práce.

Profesionalita učiteľa sa vníma veľmi **dynamicky**, ako jeho otvorenosť voči zmenám, vďaka ktorej môže stále zlepšovať svoju prácu a tvorivo riešiť vzniknuté problémy. V tomto kontexte vystupujú do popredia spôsobilosti, ktoré možno pomenovať ako intrapersonálne, napr. spôsobilosť sebareflexie, t. j. schopnosť na vedeckom základe analyzovať a hodnotiť vlastnú pedagogickú prácu, vlastné postoje k žiakom, vlastné osobnostné kvality, spôsobilosť sebaregulácie ako schopnosť projektovať a realizovať vlastnú zmenu a seba vzdelávanie. Toto poňatie sa označuje ako model reflektívneho praktika, t. j. učiteľa schopného teoreticky reflektovať vlastné praktické skúsenosti, čo pomerne jasne naznačuje, aké má byť prepojenie teórie a praxe v učiteľskom vzdelávaní a čím sa má jeho teoretická zložka zaoberať. To, že nejde len teoretické poznatky o obsahu vyučovacích predmetov, je veľmi evidentné.

V pedeutologickej literatúre je otázka spôsobilostí (alebo kompetencií) učiteľa jednou z najčastejšie rozpracúvaných otázok. V ich vymedzení však nepanuje zhoda, čo vychádza z rôznorodosti modelov prípravy učiteľov,

ako aj z neujasnenosti šírky pojmov, čo je kompetencia, čo spôsobilosť alebo schopnosť. **Pedagogická kompetencia** je široký pojem a je prienikom všetkých sfér učiteľskej profesie. Rozumiem ňou **komplexnú vybavenosť učiteľa tvorivú a riadiť proces vzdelávania a osobnostného rozvoja žiakov a vybavenosť zdokonaľovať seba ako učiteľskú osobnosť**. Kompetencia je sýtená širokým spektrom spôsobilostí, pričom každá spôsobilosť predstavuje komplex schopností, vedomostí a zručností učiteľa.

Kasáčová v tomto zmysle systematicky vymedzuje trojdimenzionálny model spôsobilostí učiteľa, vychádzajúc pri tom z troch sfér učiteľskej profesie. Vo *sfére výkonnej* vyzdvihuje spôsobilosť plánovaciú, realizačnú a evaluačnú, vo *vzdelanostnej* spôsobilosť pedagogickú, odbornopredmetovú a metodickú a vo *sfére funkčnej* teoreticko-poznatkovú, personálno-sociálnu a prakticko-činnosťnú (Kasáčová, 1999, s. 110 - 112). Sféry predstavujú akoby 3 strany kocky, t. j. pri pochopení ich prienikov vzniká komplexný pohľad na súbor spôsobilostí z hľadiska každého dôležitého aspektu, ktoré pri troche flexibility môžu pre každý druh učiteľskej profesie ponúknuť inú požadovanú proporčnosť. S tým súvisia dve otázky, a to: Aký charakter má mať učiteľské vzdelávanie a ako toto vzdelávanie koncipovať, aby absolvent počas pregraduálnej prípravy skutočne tieto spôsobilosti získal?

Univerzita, či vysoká škola učiteľská

V súčasnosti je vo viacerých krajinách Európy zrejma snaha o realizáciu prípravy učiteľov všetkých stupňov na pôde univerzít. Vyvíera z úsilia o dôstojné postavenie učiteľa v spoločnosti a o nepochybniteľný vysokoškolský status tejto profesie. Tendencia "univerzitarizácie" je podporená zdôrazňovaním nutnosti postaviť vzdelávanie učiteľov na vedecký základ, dať tomuto vzdelávaniu hlboké teoretické základy a rozvinúť jeho vedecké skúmanie. Popri tejto tendencii je ale v krajinách západnej Európy silne etablovaná aj príprava učiteľov na vysokých školách neuniverzitného typu, na tzv. odborných VŠ, ktoré sú určené pre vysokoškolskú prípravu na konkrétnu profesiu (v Holandsku napr. ekonómovia, chemici, technici, ale aj učelia). Tento typ prípravy je v niektorých krajinách považovaný za plnohodnotné vysokoškolské vzdelanie, je oceňovaný a žiadaný najmä zo strany praxe, v niektorých krajinách sa však chápe ako nižší stupeň vzdelania (Veľká Británia - teacher training college). Niekde existujú oba typy učiteľského vzdelávania súbežne vedľa seba, t. j. učelia tých istých stupňov (ide zvlášť o základnú školu aj s jej primárnym stupňom, ba aj s materskou školou) sa pripravujú aj na pedagogických fakultách univerzít, aj na učiteľských vysokých školách.

Na Slovensku sa v súčasnosti stále viac a viac hovorí o diverzifikácii vysokých škôl a v tejto súvislosti sa objavujú úvahy o tom, že učiteľská príprava by mohla prebiehať

inde ako na univerzitách. Prvá reakcia býva obyčajne veľmi negatívna pod dojmom ohrozenia a degradácie aj tak priveľmi nízkeho spoločenského statusu a finančného ohodnotenia učiteľa. Je však potrebné túto otázku bez predpojatosti preskúmať a posudzovať pri tom predovšetkým vplyv na kvalitu učiteľskej prípravy. Máme na to aj historické predpoklady, veď donedávna existovali u nás samostatné pedagogické fakulty, ktoré poskytovali rovnocennú a aj rovnakú prípravu ako pedagogické fakulty na univerzitách a nikto ich nespochybňoval.

Pri diverzifikácii vysokých škôl podľa európskeho vzoru by však nemalo ísť o rovnakosť prípravy. V slovenských podmienkach vzhľadom na existenciu samých univerzít nie je dostatočne odlišené, čo je idea univerzity a ako sa odlišuje od odbornej vysokej školy. Pre klasické **univerzitné vzdelávanie** je skôr typické vzdelávanie v jasne definovaných vedných odboroch, prípadne ich v aplikčných odvetviach, ktoré má poskytnúť absolventovi hlboký teoretický vhl'ad do daného odboru, širšiu znalosť jeho paradigmatických, filozofických, či iných východísk, metodológiu jeho budovania a tvorby jeho poznatkovej štruktúry, ďalej tiež spojenie výskumu, vývoja, prípadne aplikácie s univerzitnou výučbou, kontinuálna nadväznosť na ďalšie akademické vzdelávanie. Študent sa teda pohybuje v prostredí momentálneho vrcholu akademického bádania, ktoré by mal ovládnuť, pričom prioritná nie je otázka, či takto koncipované vzdelávanie využije v konkrétnej praktickej profesii. Študijné programy sa teda významne odvíjajú od potrieb, logiky, štruktúry danej vedy a jej príbuzných či východiskových vied.

Odborné vysoké školy si budujú svoje špecifické postavenie na inom základe. Odvíjajú svoje študijné programy od potrieb nevyhnutných na výkon vysoko špecializovaných profesií. Tieto profesijné činnosti sa často opierajú buď o detailnú znalosť základov profesie, alebo o viaceré vedné odbory, vyžadujú ich praktickú aplikáciu na rôznych úrovniach, často aj pregraduálnu prípravu v praktickom prostredí. Cieľom vysokých odborných škôl je teda prioritne príprava absolventov na výkon určitého povolania.

Môže učiteľské vzdelávanie naplniť charakter klasického univerzitného vzdelávania? Tu je namieste otázka, v ktorom vednom odbore má byť absolvent majstrom (magistrom), ak sa počas prípravy zákonite stretne s viacerými, často veľmi odlišnými vednými odbormi, ale všetky pre výkon svojej profesie potrebuje. Doteraz je najrozšírenejšou tendenciou čo najširšia príprava študenta z *vedných odborov, ktoré sú základom vyučovacích predmetov*. Táto tendencia je však oprávnene kritizovaná, pretože na výkon profesie je prílišná teoretická predmetová príprava až nadbytočná a na prípravu vo vednom odbore zas nedostatočná. Snaha pripraviť absolventa vo vednom odbore predmetu na univerzitnej úrovni, vytláča z prípravy jej ostatné nevyhnutné súčasti. Osobitne je táto cesta

neschodná pri príprave učiteľov 1. stupňa ZŠ. Druhá možnosť je, že by to bola *pedagogika a psychológia*, čo by lepšie zodpovedalo tendenciám profesionalizácie. Avšak univerzitný charakter štúdia aj týchto disciplín vyžaduje široký antropologický a filozofický základ, pochopenie rôznych paradigiem a metodológií týchto vied a to tiež nie je cesta práve pre učiteľa. Tej by najviac vyhovovali *odborové didaktiky*. Odborové didaktiky však dosiaľ nedosiahli žiadúci vedecký status a balansujú niekde medzi obsahovou orientáciou starajúcou sa o predmet a medzi procesúalnou orientáciou starajúcou sa o ovplyvňovanie učiteľa a žiaka, ktorá však často zostáva kopírovaním všeobecnej didaktiky. Podľa Hejného by pri vedeckom etablovaní odborových didaktík mala prevážiť práve procesúalna orientácia, to by však vyžadovalo hlboko ovládnuť pedagogiku, psychológiu, ale aj kultúrnu antropológiu. Sám autor túto orientáciu vo svojom predmete nazýva "antropomatematika" (Hejný, 1999, s. 55). Hrozí tu však nízka znalosť vedného odboru príslušného predmetu alebo odklon od spojenia s praxou.

Nech akokoľvek pozeráme na tento problém, ukazuje sa, že budúci učiteľ potrebuje každú zo spomínaných súčastí a každú proporcionálne vyváženú v určitej hĺbke a šírke, nie však v polohe vedecko-akademickej, ale skôr metodicko-praktickej, výsledkom ktorej nemá byť spôsobilosť vedecky bádať a písať o tom vedecké práce, ale byť expertom v pedagogickej praktickej činnosti, nehovoriac už o získaní učiteľských skúsenosti a rozvoji pedagogického majstrovstva v rámci širšie zastúpenej praxe na škole. Zdá sa preto, že idea odbornej vysokej školy učiteľskej by pre riešenie učiteľského vzdelávania bola pravdepodobne primeranejšia.

Z dosiaľ uvedeného možno zhrnúť, že nech by sa učiteľské vzdelávanie realizovalo na akomkoľvek druhu školy, potrebuje predovšetkým **zmenu paradigmy**, t. j. zmenu celkového prístupu a východiska ku koncipovaniu modelu prípravy, a to **vychádzanie z charakteru a potrieb učiteľskej profesie** a nie vedy. Potom sú možné dve cesty:

1. Ak zostane učiteľské vzdelávanie na univerzitách, potrebuje hlbokú sebareflexiu a transformáciu v zmysle tejto paradigmy. Vyše 40-ročná história nášho vysokoškolského učiteľského vzdelávania a snaženia o prepojenie teórie s praxou však ukazuje, že takáto premena stále naráža na hranice vedného poňatia jednotlivých zainteresovaných odborov, či vedecko-pedagogických požiadaviek na univerzitného učiteľa.

2. Vytvorenie úplne nového modelu prípravy učiteľov v súvislosti s novým modelom odbornej vysokej školy učiteľskej, vychádzajúceho z tejto paradigmy. Treba však

zdôrazniť, že ide o plnohodnotné vysokoškolské vzdelávanie rovnocenné s magisterským, príkladom čoho môžu byť vysoké školy pedagogické s viacerými fakultami, ako tiež existujú vo svete. Na nich môže absolvent univerzity získať pedagogickú spôsobilosť vo svojom vednom odbore, ich absolventi si zas na univerzitách môžu doplniť akademické vzdelanie, pri existencii kreditného systému aj súbežne. Pedagogické fakulty na univerzitách by sa potom mohli venovať hlbšiemu rozvoju vied o výchove než dosiaľ.



Z výstavy *Hlava a Klobúk*

Jedna európska skúsenosť

V súlade s doteraz vyslovenými myšlienkami sa javí ako významné vychádzať v príprave učiteľov z potrieb učiteľskej profesie a z osobnostného prístupu. Ten predpokladá, že východiskom pre tvorbu koncepcie a učebných plánov štúdia nebude počet vedných odborov a učebných predmetov, ktoré má ovládať, ale požiadavky pedagogickej kompetencie, postupný vývoj učiteľskej osobnosti, proces premeny roly študenta na rolu učiteľa. Tento proces prebieha v určitých fázach a krokoch. Jeden inšpiratívny model predstavuje koncepcia prípravy učiteľov KIVAS, ako ju realizujú na učiteľskej fakulte neuniverzitnej vysokej školy Hogeschool Ijselland v Deventeri v Holandsku.

Základom koncepcie je myšlienka pripraviť interaktívneho a adaptívneho učiteľa základnej školy, ktorý spolu so žiakmi rozmýšľa a pomáha im v rozvoji.

KIVAS má 5 fáz:

- K** (Kennen) • 1. rok: Poznať seba a svoje predpoklady byť učiteľom
- I** (Insicht) • 2. rok: Vhľad do vyučovania
- V** (Versetzen) • 3. rok: Vžitie, vcítenie sa do iného
- A** (Abründung) • 4. rok : Uzavretie štúdia
- S** (Schulung) • Doškolenie, ďalšie vzdelávanie učiteľa.

Program nie je teoretický, ale je vedený rozvojom

dieťaťa, praxou a reflexiou študenta o seba, o triede, o svojej praktickej činnosti. V každom roku má súbežne 3 súčasti: vedomostný základ štúdia, prax a sprevádzanie študenta, čím sa myslí všestranná poradenská a konzultačná pomoc študentovi v odborných i osobných problémoch. Keďže prax v školách je v 1. semestri 9 dní priebežne a od 2. semestra blokovo 2 týždne, v 3. semestri 3 týždne, vo 4., 5., a 6. semestri po 5 týždňov a v priebehu 4. ročníka 120 dní, tvorí skutočnú tretinu štúdia.

1. rok štúdia je venovaný problematike poznania seba, žiakov a predmetov. Preberá sa teória odborných predmetov (vyučovacích i pedagogických), vývinová psychológia orientovaná na žiaka, ale aj na samotného študenta, pozornosť je venovaná sebareflexii, sebaregulácii a komunikácii študenta, slobodnému vyjadrovaniu. Študent dostáva veľa menších tvorivých či umeleckých úloh a projektov na vlastnú sebarealizáciu. Na praxi učí najprv kratšie sentencie vyučovania (vedie komunikatívny kruh, rozprávkou, cvičenie) alebo celú hodinu, pozoruje deti, učiteľa, robí kritickú reflexiu seba i iných študentov. Zmyslom je premýšľať o seba, pochopiť, či študent má predpoklady byť učiteľom, či si dobre zvolil budúce povolanie, súčasne zabezpečiť, aby sa mohol cítiť slobodne v triede a čo najviac sa mohol prostredníctvom projektových aktivít slobodne vyjadriť, pretože za najdôležitejší sa považuje osobný proces stávania sa učiteľom.

2. rok štúdia sú predmetom pozornosti relevantné faktory pre vyučovanie v triede, triedna organizácia a správanie učiteľa pri práci v triede a rozvoji detí. Preto najväčšia pozornosť je venovaná pedagogike a riešeniu reálnych situácií v triede. Naučenú teóriu, osobitne obsah a metodiku vyučovania skúša študent na praxi. V tomto období je už študent celý deň s deťmi, učí tematické bloky, sériu hodín v jednom predmete, učí sa organizovať skupinovú prácu detí a prispôbovať ju individuálnym potrebám žiakov. Hľadá vlastné postupy práce podľa stupňa ich rozvoja, ale tak, aby sa deti mohli rozvíjať čo najviac samostatne. Študuje tiež problematiku tvorby klímy triedy, cvičí si schopnosť vcítiť sa do postavenia malého dieťaťa, skúmať rozdiely medzi jednotlivými vekovými kategóriami detí. Najdôležitejším výstupom tohto obdobia je naučiť sa stavať si ciele vo vzdelávacej a výchovnej oblasti a zisťovať napr. vhodnými diagnostickými metódami prípadne tvorbou vlastných testov, či sa dajú skutočne reálne splniť.

V tomto období je dôležité, aby študent spolurozhodoval o štúdiu prostredníctvom vlastných študentských orgánov, aby sa rozvíjala diskusia o rôznych problémoch štúdia, aby študenti nielen kritizovali, ale aj akceptovali mienku iných a niečo pre riešenie problému urobili. Tým sa sami stávajú tvorcami vlastnej školy, na ktorú by mali byť hrdí. Je to proces učenia sa demokracii, ktorý je ale ponímaný súčasne aj ako rast odbornosti, schopnosti riešiť problémy.

3. rok štúdia sa orientuje na individuálnu osobnosť

žiaka, a preto teoretické štúdium obsahuje veľa psychológie, sociológie, ale aj špeciálnej pedagogiky. Študent má byť schopný registrovať a diagnostikovať špecifické problémy a potreby žiakov, vžiť sa do roly dieťaťa, ale aj rodiča. Učí sa počúvať a komunikovať s rodičmi, ale aj s inými predstaviteľmi verejnosti. Na praxi realizuje plnú výučbu, za pomoci poradcu na škole vypracováva plán pomoci v rozvoji konkrétnych žiakov s problémami. Zúčastňuje sa tímových porád učiteľov o žiakoch a učí sa pracovať v tíme. Podrobne si osvojuje dokumenty školy a plne sa zapája do procesu jej chodu a tvorby jej podnetného prostredia.

Osobitná pozornosť sa venuje kreativite študenta, ktorý musí v tomto období spolu s ďalšími maximálne 15 študentmi na praxovej škole vytvoriť a zrealizovať jeden veľký projekt z umeleckej oblasti, napr. v piatok popoludní alebo v sobotu. Nie však v jednom predmete, ale pre celú školu, pričom musí všetko naplánovať, zorganizovať a uskutočniť tak, aby to bolo inak ako dosiaľ, avšak deti sa musia tešiť a mať z toho úžitok pre svoj rozvoj. Obdobie 3. ročníka sa sústreďuje aj na hlbokú sebareflexiu vyučovania. Pre študentov je k dispozícii systém poradenstva (nie hodnotenia), aby lepšie zvládali detaily výchovno-vzdelávacej práce. Spolupráca vysokej školy a základných škôl je v tomto období veľmi úzka.

4. rok označujú holandskí kolegovia v Deventeri názvom "učiteľ v rozvoji". Študent neukončuje svoje štúdium diplomovou prácou, ale 24-týždňovou praxou, kde je prevažne sám v triede ako samostatný učiteľ. Tých 24 týždňov nemá na to, aby dokázal, že už je hotový učiteľ, ale aby zistil, čo ešte nevie, čo musí ešte zlepšiť, v čom má zmeniť svoj postoj. Vedie celé vyučovanie v jednej triede pod stále sa zmenšujúcim až žiadnym dohľadom uvádzajúceho učiteľa a poradcu z vysokej školy, ktorí na záver spolu so študentom zhodnotia jeho prácu. Toto obdobie je charakteristické slobodnou voľbou študenta v procese vyučovania i v procese výchovy žiakov, avšak za jeho vysokej osobnej zodpovednosti za dosiahnuté výsledky. Jeho zmyslom je dosiahnuť nezávislosť, robiť zodpovedné rozhodnutia tak, aby čo najviac vyhovovali dieťaťu.

Celý 4 roky má študent k dispozícii podporný systém vedenia zo strany učiteľov vysokej školy. Jeho podstatou je myšlienka, že študent má na seba prežiť vývojový proces. Celý čas je vedený, aby predovšetkým on rozoberal a hodnotil vlastnú prácu. Ide o päť krokov, ktoré sa učí robiť. Najprv *popisovať* ako učí, ako pracuje, potom *analyzovať* prečo to tak robí, hľadať *vzťahy, súvislosti*, tak subjektívne, ktoré závisia od neho, ako aj objektívne vonkajšie vplyvy, *integrovat'* to všetko cez vlastné myslenie, city, postoje, konanie a na základe toho *plánovať* vlastné projekty, to, čo je preňho dôležité a ako to urobiť.

Už toto stručné popísanie modelu neuniverzitetného štúdia poukazuje na výrazné možné odlišnosti od našich doterajších skúseností. Okrem významného prepojenia

s praxou je pre nás inšpiratívny úplne iný postoj školy k celému procesu prípravy učiteľov. Tak ako obsahom štúdia je naučiť študenta realizovať **výchovné vedenie**

usmerňované vývinom dieťaťa, tak procesom jeho štúdia zo strany školy je **vedenie k profesionalite usmerňované vývinom študenta - stávajúceho sa učiteľa**.

Zoznam bibliografických odkazov:

- COOLAHAN, J. (Ed.): *Teacher Education in the Nineties: Towards a New Coherence. Papers from The 15th Annual Conference of ATEE. Limerick, College of Education 1991.*
- HEJNÝ, M.: *Jsou oborové didaktiky vědecké disciplíny. In. Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století. Praha : 1999, s. 53 - 57.*
- HILTEN, C.: *Model vzdelávania učiteľov KIVAS. Prednáška na seminári o inováciách v školstve. Zeist : apríl 1996.*
- KASÁČOVÁ, B.: *Pedagogické spôsobilosti v kontexte prípravy učiteľov elementárnych škôl. In: Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ. Banská Bystrica : PF UMB 1999, s. 109 - 115.*
- SPIPKOVÁ, V.: *Základní trendy ve vzdělávání učitelů primárních škol v zemích Evropské unie. In: Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ. Banská Bystrica : PF UMB 1999, s. 33 - 43.*
- (Ostatné bibliografické odkazy sú k dispozícii v redakcii.)

Summary: *The author focuses on current trends in the pre- service teacher training in Slovakia. She stresses a need for a change in our teacher training and presents the Dutch system - teacher's personality oriented model of teacher preparation - KIVAS.*

ALTERNATÍVNY UČEBNÝ PLÁN PRE GYMNÁZIÁ AKO CESTA K NOVEJ KVALITE ŠKOLY

Alica Dragulová, Metodické centrum Prešov

Anotácia: *Alternatívny učebný plán pre gymnáziá - nový, humanistickejší, verejnosťou akceptovateľnejší model výchovy a vzdelávania. Nevyhnutnosť rešpektovania pri vypracovaní nového modelu maturitnej skúšky.*

Kľúčové slová: *alternatívny učebný plán, humanizácia školy, profilácia žiaka, maturita po novom*

J. A. Komenský ako zástanca humanistickej školy tvrdil, že človek má právo dostať také vzdelanie, ktoré najviac vyhovuje jeho osobnosti a pomôže jej plnému rozvoju. Škola plnila a v súčasnosti aj naďalej plní množstvo úloh, avšak len zriedkavo poskytovala a poskytuje priestor pre harmonický rozvoj osobnosti. V podstate až zmeny v spoločnosti po novembri 1989 vytvorili priestor aj na zmeny v škole. V tej škole, ktorá prezentuje zaužívaný klasický systém práce a ktorá prestáva vyhovovať rastúcim nárokom spoločnosti, záujmom a potrebám jej "užívateľov", teda žiakom aj ich rodičom.

Súčasná škola prežíva krízu, a to naraz z niekoľkých hľadísk:

- klasická škola vedie žiaka k vynútenej disciplíne a seba-výchova zohráva len malú úlohu;
- v súčasnej škole sú žiaci vedení k výraznému individualizmu a nedoceňujú sa význam kolektívnej spolupráce;
- súčasná škola je "školocentrická" a nie "žiacko-centrická" (Krajňák, 1999), skutočným centrom záujmu musí byť žiak, ináč nie je možné hovoriť o humanizácii školy;
- nutné je rozšíriť reálne väzby medzi ZŠ, SŠ a VŠ;
- potreba zblíženia sa tých komunit, ktoré školu robia školou v pravom slova zmysle: riaditeľ, pedagogický kolektív, žiak a rodič.

Jedným z dôvodov, prečo vzniklo to, čomu sa hovorí alternatívny učebný plán (AUP) pre gymnáziá, je skutočnosť, že sa právom, niekedy aj neprávom, vytýka škole, že učí len veľmi málo toho, čo človek potrebuje pre dnešný život, na druhej strane sa jej vytýka, že učí až príliš veľa. Myšlienke AUP sa "oddali" tri gymnáziá: Gymnázium

J. A. Raymana v Prešove, Gymnázium na Konštantínovej ul. v Prešove a Gymnázium na Metodovej ul. v Bratislave.

M. Valica v Pedagogických rozhľadoch (1998, č.3), presne definuje základné problémy súčasného školstva, príčiny stavu, a naznačuje aj východiská. V závere zastáva názor, že riešenie existujúcich rozporov v našom školstve má za následok negatívnu emocionálnu atmosféru a preťažovanie žiakov, ktoré je možné odstrániť len začatím komunikácie s humanistickou filozofiou školy.

Presne na takomto princípe, princípe humanistickej školy, je založený alternatívny učebný plán pre gymnáziá, ktorý je schválený MŠ SR od 1. 9. 1998. AUP prešiel obdobím experimentálneho overovania od šk. roku 1994/95 až do júna 1998. Zodpovedným riešiteľom je ŠPÚ Bratislava (RNDr. Eva Tomanová), návrhy predkladali vtedajší riaditelia škôl, výskumná vzorka pozostávala zo 14 tried. Na celom overovaní AUP som sa podieľala ako učiteľka Gymnázia J. A. Raymana v Prešove a metodička MC v Prešove. Zároveň som bola garantom pre učebný predmet geografia spolu s Dr. Máriou Nogovou zo ŠPÚ v Bratislave.

AUP sleduje v maximálnej miere zefektívnenie a modernizáciu gymnaziálneho vyučovania. Je významným krokom v myšlienke naplňovania súčasnej školy princípmi humanizácie, demokratizácie a pozitívneho rozvoja osobnosti žiaka ako aj jeho zodpovednosti za spolurozhodovanie svojej budúcnosti. Žiaci tým, že sa im presúva veľmi významná škála voliteľných predmetov v rozsahu 18 hodín do štvrtého ročníka, dostávajú nové možnosti:

1. uvedomelejšie sa rozhodnúť o svojej profilácii v nadväz-

nosti na zvolenú vysokú školu;

2. sú pozitívne motivovaní, pretože študujú to, čo ich zaujíma a čo považujú za potrebné v kontexte ich ďalšieho štúdia;
3. pracujú s učiteľom v homogénnejších skupinách z aspektu záujmu o daný učebný predmet;
4. samotná príprava žiakov na maturitnú skúšku má úplne iný rozmer, ktorý sa nepremieta len do množstva získaných vedomostí, ale predovšetkým do schopnosti získané vedomosti aplikovať.

Súčasný učebný plán č. 3597/1990-20 je monoplánový systém, ktorý s inštrumentom voľby predmetov narába, ale vo veľmi limitujúcej miere, pričom nie je zabezpečená optimálna profilácia absolventa gymnázia v súvislosti s jeho ďalším štúdiom. AUP umožňuje práve diverzifikovať štruktúru učebného plánu v tom zmysle, že vyučovanie povinných predmetov, okrem slovenského jazyka a literatúry, telesnej výchovy a dvoch cudzích jazykov, sa sústreďuje do prvých troch ročníkov, tým nastalo korigovanie tak obsahu, ako aj rozsahu učiva v jednotlivých predmetoch. Vo štvrtom ročníku si žiak môže voľiť spolu až 18 hodín týždenne, ktoré majú nadštandardný, prehĺbujúci a rozširujúci obsah. Žiak si pritom môže voľiť z jedného predmetu maximálne 7 hodín (cudzí jazyky). Rozširujúce hodiny, ktoré sú uvedené v učebnom pláne z roku 1990 v druhom až štvrtom ročníku, sú v AUP zaradené do štvrtého ročníka v podobe voliteľných predmetov. Podľa AUP majú žiaci v štvrtom ročníku povinný len jazyk slovenský a literatúru, telesnú výchovu a dva cudzie jazyky. V rámci voľby si volia tri štvorhodinové predmety z nasledovnej ponuky: matematika, fyzika, chémia, biológia, informatika, alebo programovanie, geografia, dejepis, náuka o spoločnosti, cudzí jazyk. Okrem toho podľa záujmu majú k dispozícii tri dvojhodinové predmety, ktoré sú v učebnom pláne, resp. podľa záujmu a požiadaviek žiakov. V takejto podobe rozpracovaný učebný plán v značnej miere odstraňuje stresujúce faktory s ktorými sa žiaci počas štúdia na tomto type školy (a nielen tomto) stretávajú. Ide nielen o štúdium, ale predovšetkým aj o maturitnú skúšku napr. z matematiky, ktorú AUP posúva výlučne len do roviny voliteľnosti podľa záujmu a potrieb žiaka v kontexte jeho ďalšieho štúdia.

Ako príklad uvediem obsahové zameranie **štvorhodinového** predmetu geografia, ktorý pozostáva z týchto tematických celkov: Hospodárske a politické zoskupenia sveta, Integračné procesy vo svete, Súčasná politická mapa sveta, Religiózne geografia, Geografia obyvateľstva, Geografia priemyslu a poľnohospodárstva, Regionálna geografia svetadielov, Regionálna geografia

Slovenskej republiky. Obsahové zameranie **dvojhodinového** predmetu seminár z geografie pozostáva z týchto tematických celkov: Astronómia, Fyzická geografia, Geológia, Mineralógia, Krajinná ekológia. Na základe takejto ponuky, s ktorou sú žiaci oboznámení v druhom polroku tretieho ročníka a vzhľadom na svoje ďalšie štúdium si žiak má možnosť vybrať buď štvorhodinový predmet alebo dvojhodinový predmet, môže si voľiť aj obidva, ale nemusí si vybrať ani jeden.

Skúsenosti z experimentálneho overovania AUP sú nasledovné:

- časová dotácia hodín v počte 18 vo 4. roč. je akceptovateľná a dobre realizovateľná na tých gymnáziách, ktoré majú dostatočný počet paralelných tried - minimálne 4;
- integrácia vyučovania do prvých troch ročníkov sa ukazuje ako prínos, predovšetkým z pohľadu medzipredmetových vzťahov napr.: M - F, CH - B - G, D - Nos;
- voliteľné formy vyučovania umožňujú efektívnejšiu prípravu žiakov, predovšetkým z pohľadu prípravy na vysokoškolské štúdium, rovnako aj vzhľadom na maturitnú skúšku;
- na základe získaných skúseností a po procese overovania je možné hodnotiť ho ako progresívny tak z hľadiska humánneho, ako aj výchovného a vzdelávacieho, teda je alternatívou pre gymnáziá so štvorročným štúdiom;
- od 1. 9. 1999 prejavilo viacero gymnázií záujem o tento AUP, pričom Gymnázium J. A. Raymana v Prešove s týmito školami ochotne spolupracuje, predovšetkým prostredníctvom vedenia školy.

Na záver

Výchova a vzdelávanie na gymnáziách bude tým účinnejšie, čím viac budú ciele a obsah štúdia uznávať žiaci, rodičia a celá spoločnosť. Je nevyhnutná vzájomná komunikácia a spolupráca celého pedagogického kolektívu. Celý pedagogický proces musí byť nasmerovaný na žiaka, ktorému je potrebné ponechať miesto na jeho sebarealizáciu, a preto je potrebné voľiť vhodné formy a metódy práce. Je nevyhnutné aby tieto aspekty boli zohľadnené aj v pripravovanom návrhu novej koncepcie maturitnej skúšky. V rámci AUP sa javí práca triedneho učiteľa ako veľmi špecifická, žiaci väčšinu času v škole netrávia so spolužiakmi z triedy, ale pohybujú sa v oveľa väčšom kolektíve. Samozrejme, o množstve ďalších výhod, ale aj o problémoch, s ktorými je potrebné zápasiť, sa dá ešte dlho polemizovať, všetko ukáže prax a viacročné realizovanie AUP, ktoré je ale určite a bezpochyby veľkým krokom k naplneniu myšlienky humanistickej školy.

Zoznam bibliografických odkazov:

- DRAGULOVÁ, A.: *Alternatívny učebný plán z geografie*. Prešov : Metodické centrum, 1998.
 KRAJŇÁK, M.: *Stratégia vlastnej cesty, koncepcia výchovno-vzdelávacej práce školy vo svetle ideí humanistickej výchovy a vzdelávania*. Prešov : Metodické centrum, 1999.
 MATLOVIČOVÁ, T.: *Stratégia vlastnej cesty*. Prešov : Metodické centrum, 1994.
 TUREK, Ivan: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava : Metodické centrum, 1997.
 VALICA, Miroslav: *Staronový problém – preťažovanie žiakov na základných a stredných školách*. In: *Pedagogické rozhľady*, 1998, č. 3, s. 1 - 4.

Summary: The author presents an alternative study plan for gymnasium that offers 18 optional lessons weekly.

VOLITELNOSŤ VYUČOVACÍCH PREDMETOV POČAS ŠTÚDIA NA GYMNÁZIUM A PRI JEHO UKONČOVANÍ

Miroslav Krajňák, Gymnázium J. A. Raymana Prešov

Anotácia: Zvyšovanie kvality Gymnázia J. A. Raymana experimentálnym overovaním alternatívneho učebného plánu. Vlastné skúsenosti a poznatky získane v procese overovania.

Kľúčové slová: alternatívny učebný plán, voliteľnosť predmetov, inovácia a integrácia vyučovania, efektívnosť, sloboda a zodpovednosť žiaka

Škole sa často (právom i neprávom) vytýka na jednej strane to, že poskytuje málo vedomostí a spôsobilostí potrebných človeku pre život, ale na druhej strane sa poukazuje na to, že učí až príliš veľa. Úspešné pedagogické pokusy o vyvážený súlad integračných a diferenciacných zreteľov sú stále vzácne. Úsilie o výraznejšiu integráciu a diferenciaciu výchovy a vzdelávania zostane vždy procesom rozporným, v ktorom sa stretávajú najrozmanitejšie záujmy - užšie i širšie, špeciálne i všeobecnejšie, prítomné i budúce. Cieľom tohto príspevku je stručne opísať rozvíjanie stratégie našej školy v zornom uhle neustálych zmien a potrieb spoločnosti.

Stratégia vlastnej cesty Gymnázia J.A.Raymana v Prešove mala niekoľko etáp. Základné údaje o experimente - zodpovednom riešiteľovi, o hypotéze experimentu, výskumnej vzorke, predkladateľovi návrhu a riešiteľoch (pedagogickí pracovníci Gymnázia na Konštantínovej ulici v Prešove, Gymnázia J. A. Raymana v Prešove, Gymnázia na Metodovej ul. v Bratislave) možno nájsť napr. v publikácii Samostatnosť a samosprávnosť školy (Beňo, 1994), ďalej v správach ŠPÚ alebo v Učiteľských novinách z 1.februára 1996.¹⁾

Experimentálne overovanie AUP začalo jeho schválením na MŠ SR v roku 1994, nasledovala etapa tvorby nového učebného plánu, štandardov a učebných osnov vo všetkých povinných predmetov podľa vtedy platného učebného plánu. Treťou etapou bolo prezentovanie experimentom získaných skúseností a poznatkov z jednotlivých predmetov v podobe záverečných prác funkčného štúdia a 1. i 2. kvalifikačnej skúšky (spolu sedem prác). V minulom školskom roku publikovalo MC Prešov tri práce zamerané na zvyšovanie kvality gymnázia experimentálnym overovaním učebného plánu (všeobecné zameranie, zameranie na fyziku a francúzsky jazyk). Autormi sú pedagogickí pracovníci školy. V roku 1998, teda po schválení AUP ako plánu č.813/1998-152, sme na škole začali s vyučovaním aj na osemročnom type štúdia, kde sme implantovali získané skúsenosti z AUP. V školskom roku 2000/2001 sme začali s vyučovaním v triede so zameraním na IKT, kde sme modifikovali AUP (tam je potrebné zabezpečiť povinné dve hodiny informatiky aj vo štvrtom ročníku, teda žiak si z ponuky vyberá "len" 16 hodín).

Máme vypracovanú stratégiu súčasného vyučovania na štvorročnom aj osemročnom type štúdia tak, aby sme zachovali základné myšlienky AUP. V súčasnosti veľmi ochotne odovzdávame skúsenosti iným učiteľom (prevažne na seminároch v rámci MC Prešov) a školám, ktoré o to požiadajú - či už osobnou návštevou, telefonicky alebo písomne. Doteraz sme takto urobili takmer v dvadsiatich prípadoch (v Prešovskom kraji, ale aj Gymnázium vo Zvolene a Považskej Bystrici). Základné myšlienky AUP, učebný plán, a iné fakty súvisiace s AUP nájdete na našej webovskej stránke. Š.Harkabus uvádza (Pedagogické rozhľady, 2000, č. 4, s. 15), že asi 10% škôl v SR vyučuje podľa AUP.

Ako sme spomenuli, podľa AUP vyučujeme od roku 1994, teda v tomto školskom roku budeme maturovať v systéme AUP už po piatykrát. Doterajšie skúsenosti, poznatky získané dotazníkovou metódou (dotazník pre žiakov 3. a 4. roč. školy), rozhovory s rodičmi žiakov a v neposlednom rade vysoké percento úspešnosti našich žiakov pri prijímacích pohovoroch na vysoké školy, nás oprávňujú k nasledujúcim záverom:

- **Hypotéza experimentu bola potvrdená.** Uskutočnené úpravy základnej časovej dotácie v niektorých učebných predmetoch so súčasným využitím rozširujúcich hodín (v počte 18) v 4. ročníku sa ukázali ako účinné, akceptovateľné a realizovateľné v gymnáziách s dostatočným počtom paralelných tried v ročníku (najmenej tri).
- V zmysle potreby **inovácie a integrácie vyučovania** sa ukazuje vyučovanie väčšiny povinných predmetov v prvých troch ročníkoch štúdia (vrátane matematiky) ako prínosné - predovšetkým z dôvodu lepšej možnosti vzájomného medzipredmetového využívania získaných poznatkov na vyššej úrovni vo voliteľných formách vyučovania v 4. ročníku. Prejavilo sa to hlavne vo vzájomnom využívaní matematiky a fyziky, vzájomne fyziky, chémie, biológie a geografie alebo dejepisu a náuky o spoločnosti.
- Voliteľné formy vyučovania v 4. ročníku, porovnateľné študijné predpoklady a záujem zo strany žiakov umožňujú **efektívnejšie** a vo väčšom rozsahu **využívať metódy a formy práce**, ktoré sú dôležité nielen z hľadiska prípravy žiaka na úspešné ukončenie stredoškolského štúdia, ale aj prípravy na štúdium na vysokej škole.

¹⁾ Poznámka redakcie: Bližšiu špecifikáciu voliteľných predmetov podľa AUP pre gymnáziá uvádza A. Dragulová v predchádzajúcom príspevku, preto sme príspevok M. Krajňáka o túto časť skrátili.

• **Organizácia voliteľného vyučovania** pri povinnosti žiakov si vybrať 6 voliteľných predmetov z predloženej ponuky je veľmi náročná. Po záväznej voľbe predmetov sú žiaci zadelení do 6 blokov a v rámci nich do skupín v jednotlivých predmetoch. Organizácia vyučovania počas celého školského roka je závislá od schopnosti a zručnosti pedagogického zástupcu.

• **Výchovná a vzdelávacia práca gymnázia** je vo všeobecnosti tým účinnejšia, čím viac žiaci uznávajú ciele a obsah vyučovania za nepostrádateľné a významné pre ich súčasný a budúci život. **Najvyššou hodnotou je slobodný a zodpovedný žiak.** Žiaci sú vedení k tomu, aby získali správny obraz o cieľoch vyučovania, o význame predmetu a o tom, aké výkony od nich očakávajú učители i aké sú kritériá ich hodnotenia. Žiaci sa učia najradšej vtedy, ak sa podieľajú na scenári hodiny. Osnovy každého predmetu v 4. ročníku ponúkajú takúto príležitosť.

V zmysle vyššie uvedených výsledkov práce nemenovaných pedagogických pracovníkov a žiakov, ktorí už maturovali v systéme maximálne možnej miery voliteľnosti vyučovacích predmetov konštatujeme, že:

• nemôžeme súhlasiť s vyjadrením že "projekt Maturita po novom nevychádzal aj z faktu reálnej existencie škôl

aplikujúcich AUP", ktoré odznelo na seminári pedagogických pracovníkov konanom v MC Prešov 5. októbra 2000; • súhlasíme so Š. Harkabusom (PR, 2000, č. 4, s. 15), že "ak chceme, aby škola vychovávala žiakov k samostatnosti a zodpovednosti za svoje rozhodnutia a správanie, musíme posilňovať systém voliteľnosti jednotlivých, resp. integrovaných vyučovacích predmetov tak počas štúdia, ako aj pri jeho ukončení".

Podľa nášho názoru by absolvent gymnaziálneho vzdelávania mal mať schopnosť komunikovať predovšetkým v rodnom jazyku (od toho odvodzujeme potrebu, aby rodný jazyk bol povinným maturitným predmetom) a aktívne používať súčasné komunikačné a informačné technológie (z toho vychádza potreba posilniť časovú dotáciu aspoň jedného cudzieho jazyka a informatiky počas štúdia - čo je v systéme AUP bezproblémové).

Ak akceptujeme požiadavku, aby mladí ľudia prijímali vlastné rozhodnutia, za ktoré si budú niesť aj osobnú zodpovednosť, potom stačí jeden povinný maturitný predmet. Požadovanú mieru všeobecnosti vzdelania je možné zabezpečiť "primeraným" počtom voliteľných predmetov maturitnej skúšky s možnosťou dvoch úrovni obtiažnosti, napríklad podľa V. Jodasa (Pedagogické rozhľady, 2000, č. 4).

Zoznam bibliografických odkazov:

BEŇO, M. et al.: *Samostatnosť a samosprávnosť školy*. Bratislava : ÚIPŠM a TV, 1994.

HARKABUS, Š.: *Opakom voliteľnosti vyučovacích predmetov na gymnáziách je manipulácia so žiakmi*. In: *Ped. rozhľady*, 9, 2000, č. 4, s. 15.

Summary: *The author presents his first-hand experience of introducing alternative study plan at Gymnazium of J. A. Rayman in Prešov.*

ALTERNATÍVNY UČEBNÝ PLÁN NA GYMNÁZIU VERZUS NOVÝ MODEL MATURITY

Štefan Harkabus, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: *Alternatívny učebný plán pre gymnáziá - priestor pre slobodné rozhodnutie a z neho vyplývajúcu zodpovednosť za vlastné vzdelávanie. Interpretácia výskumu zisťujúceho postoje žiakov k dôležitosti vyučovacích predmetov. Predpokladané kroky pri uvádzaní alternatívneho učebného plánu do života školy - tézy.*

Kľúčové slová: *alternatívny učebný plán, právo žiakov a rodičov, interpersonálne vzťahy, informačný systém školy, rozhodovací proces, postupnosť krokov*

Alternatívny učebný plán (schválený bol pod číslom 3597/1990-20, platí od 1. 9. 1998, začína 1. ročníkom) vyvolal medzi riaditeľmi gymnázií a pedagogickými pracovníkmi rozpornú diskusiu a rôzne stanoviská. Najčastejšie sa hovorilo o ohrození všeobecného vzdelania, ktoré má garantovať štát. Objavili sa pochybnosti, či znížená hodinová dotácia povinných vyučovacích predmetov neohrozí plnenie platných učebných osnov. Časté boli tvrdenia, že študent - stredoškolák sa nevie správne rozhodnúť, čo vlastne bude potrebovať pre ďalšie štúdium. Svojou "troškou do mlyna" prispela aj obec zástupcov riaditeľov škôl, ktorí správne predpokladali potrebu získať

nové zručnosti potrebné pre prácu s rozvrhom hodín a ekonomikou vykazovania odučených hodín. Zaujímavé na tejto diskusii je to, že v nej absentujú názory dvoch najpočetnejších skupín ľudí v škole – **žiacov a rodičov.**

V protiklade s princípmi tzv. "jednotnej školy" práve tieto skupiny ľudí očakávajú také legislatívne i organizačné zmeny, ktoré zvyšujú priestor pre slobodné rozhodnutia a z nich vyplývajúcu zodpovednosť za vlastné vzdelávanie. Vyššie uvedený alternatívny učebný plán takýto priestor utvára. Okrem toho dnes už existujú praktické skúsenosti manažérov a učiteľov škôl, ktoré v záujme splnenia očakávaní rodičov a žiakov s princípom maximálne možnej

voliteľnosti vyučovacích predmetov úspešne experimentujú už niekoľko rokov. V zmysle zásady, že je lepšie raz vidieť ako stokrát počuť, odporúčam všetkým, ktorí chcú začať, absolvovať odbornú stáž na nasledujúcich gymnáziách: v Žiline na Hlinskej ul., v Dubnici nad Váhom, na Metodovej ul. v Bratislave, Konštantínovej ul. v Prešove, na Gymnázium V. Paulínyho–Tótha v Martine, na Gymnázium J. A. Raymana v Prešove, resp. v prípade 5-ročného štúdia na príslušnom bilingválnom gymnázium.

Prečo to vedúci pedagogickí pracovníci, učители, žiaci a rodičia týchto škôl robia? Uvedomili si totiž skôr ako iní, že princípy demokratizácie života našich stredných škôl nestačí iba deklarovať, je potrebné ich realizovať. Pre všetkých tu platia 4 základné princípy:

- Žiak a rodič majú právo po získaní potrebných informácií zvoliť si, čo bude žiak študovať.
- Žiak a rodič majú právo participovať na projektovaní, riadení a hodnotení procesov učenia sa v škole.
- Škola musí poskytovať štátom garantovanú minimálnu úroveň vedomostí a zručností pre všetkých žiakov gymnázia.
- Žiak má právo určovať svoju individuálnu vzdelávaciu cestu vo vzťahu k maturite a k vysokoškolskému štúdiu.

Čitateľ si iste všimol, že 3 z týchto princípov sú spojené s právom rodičov, resp. žiakov. Výskumom (Novák - Valica, 1999) boli na vzorke 3925 žiakov všetkých stredných škôl zisťované postoje žiakov k dôležitosti vyučovacích predmetov pre ich ďalší život. Na otázku "Posúďte, ako sú dôležité jednotlivé vyučovacie predmety pre Váš život", odpovedali študenti bez ohľadu na typ strednej školy, nasledovne (škála pre odpovede: 1 – veľmi málo, 2 – v malej miere, 3 – v dost veľkej miere, 4 – vo veľkej miere):

Tabuľka č. 1: Všetky typy stredných škôl (3 925 žiakov)

Predmet	Škála odpovedí	SJL	CJ	MAT	NOS	Prírodné vedy
Celkom v %	1	4,35	2,76	7,32	10,54	18,82
	2	12,81	7,06	21,22	28,78	39,37
	3	39,06	27,51	41,69	41,09	30,93
	4	43,77	62,65	29,74	18,82	10,86

Aj keď výsledky na vzorke 1136 študentov gymnázií sú dosť podobné, uvádzam aj tieto zistenia:

Tabuľka č. 2: Gymnázia (1 136 žiakov)

Predmet	Škála odpovedí	SJL	CJ	MAT	NOS	Prírodné vedy
Celkom v %	1	4,50	0,61	9,21	9,45	12,04
	2	14,50	1,92	21,59	29,32	35,18
	3	42,65	19,85	41,00	39,75	35,88
	4	38,35	77,59	28,18	21,46	16,53

Interpretácia zisteného hovorí, že:

- 97% študentov gymnázií považuje za dôležité pre život štúdium **cudzích jazykov**,
- 70% študentov gymnázií považuje za dôležité pre život štúdium **matematiky**,
- 61% študentov gymnázií považuje za dôležité pre život štúdium **nauky o spoločnosti**,
- 53% študentov gymnázií považuje za dôležité pre život štúdium **prírodovedných predmetov** (fyzika, chémia, biológia).

Zároveň študenti gymnázií jasne a zrozumiteľne hovoria kompetentným svojej školy, že za málo dôležité pre ďalší život považujú štúdium:

- cudzích jazykov – 3% žiakov,
- matematiky – 30% žiakov,
- nauky o spoločnosti – 39% žiakov,
- prírodných vied (fyzika, chémia, biológia) – 47% žiakov.

Ak manažment školy a pedagogickí pracovníci deklarujú, že ich škola je demokratickou inštitúciou, musia na zistené záujmy vlastných študentov reagovať. Ako? Prijatím a uvedením do praxe alternatívneho učebného plánu pre gymnáziá. Takéto rozhodnutie znamená zmenu v troch základných oblastiach života školy:

- oblasť interpersonálnych vzťahov,
- oblasť informačného systému školy,
- oblasť rozhodovacích procesov.

V oblasti **interpersonálnych vzťahov** tak učители, ako aj žiaci a ich rodičia, získavajú status slobodných ľudí, ktorí môžu pri rovnosti šancí pre všetkých voliť vyučovacie predmety v súlade s plánovanou individuálnou profiláciou stredoškolského, prípadne vysokoškolského štúdia. Takéto možnosti oslobodzujú všetkých: učiteľov preto, lebo budú pracovať vo svojom predmete len so študentmi, ktorí daný predmet študovať chcú, žiakov preto, lebo budú študovať to, čo si vybrali a pre čo majú vlastné motívy. Spoločný záujem a vzájomná dohoda učiteľov a žiakov zblízuje pri plnení stanovených cieľov.

V oblasti tvorby **informačného systému školy** sú spracovávané a v aktuálnom čase poskytované externé a interné informácie podporujúce dobrú voľbu zo strany učiteľov (ponukový list vyučovacieho predmetu) i zo strany žiakov (výber voliteľného predmetu).

V oblasti **rozhodovacích procesov** je vytvorený taký priestor, aby učiteľ robil dobré rozhodnutia pri tvorbe žiadanej a študentmi akceptovanej ponuky vyučovacích predmetov a študent aby niesol zodpovednosť za takú voľbu voliteľných predmetov, ktorá rešpektuje dohodnuté pravidlá a zodpovedá jeho individuálnej predmetovej profilácii.

Čo a ako je potrebné urobiť? Keďže uviesť podrobný súpis jednotlivých postupov a činností by bolo nad možnosťami

rozsahu tohto článku, uvádzam tézovité vyjadrenie predpokladaných krokov spojených s uvedením alternatívneho učebného plánu do života školy:

1. **pripraviť návrh koncepcie** ponuky voliteľných predmetov na konkrétnej škole (august/projektový tím);
2. **predložiť pripravený návrh koncepcie** do celoškolskej diskusie pre učiteľov (tematické zasadanie PK), žiakov (tematické triednické hodiny), rodičov (tematické ZRPŠ - september/ZRŠ);
3. **vyhodnotiť spätnú väzbu** od učiteľov, žiakov a rodičov (polovica októbra/vedúci PK a ZRŠ);
4. **vypracovať vlastný projekt** (Ponuka voliteľných predmetov na gymnáziu XY - koniec októbra/projektový tím);
5. funkčnými informačnými kanálmi **poskytnúť potrebné aktuálne informácie** všetkým učiteľom, rodičom a žiakom školy (november/vrcholový a stredný manažment školy);
6. **pripraviť predbežné ponukové listy** podľa predtlaču (november/predmetoví učitelia);
7. **zverejniť predbežné ponukové listy** žiakom príslušných ročníkov na všeobecne dobre prístupnom mieste v škole (začiatok decembra/ZRŠ);
8. **uskutočniť 1. kolo výberu voliteľných predmetov** formou písomnej prihlášky (predtlač) v jednotlivých ročníkoch (december/triedni učitelia, žiaci);
9. **spracovať písomné prihlášky z 1. kola** a o výsledkoch písomne informovať učiteľov i žiakov v jednotlivých ročníkoch (január/ZRŠ);
10. **vyhodnotiť** v PK existujúci záujem žiakov o **ponúkané predmety** a pripraviť záväzné ponukové listy, na jeden predmet môže byť vypracovaných viacero ponukových listov (február/vedúci PK a predmetoví učitelia);
11. **zverejniť** na všeobecne prístupnom mieste v škole **záväzné ponukové listy** pre žiakov jednotlivých ročníkov (marec/ZRŠ);
12. **uskutočniť tematické triednické a rodičovské schôdzky** a na nich informovať o aktuálnej ponuke, o rozšírení ponuky predmetov za účasti potrebných pedagógov a ZRŠ (apríl/ZRŠ, triedni a predmetoví učitelia)
13. **uskutočniť 2. kolo (záväzné) výberu voliteľných predmetov** v triedach jednotlivých ročníkov (máj/triedni učitelia a žiaci);
14. **spracovať písomné prihlášky** od žiakov jednotlivých ročníkov a zverejniť výsledky - zoznamy žiakov prihlásených na jednotlivé voliteľné predmety (máj/ZRŠ);
15. **uskutočniť 3. kolo** pre žiakov, ktorých záujem o zvolený predmet nebol pre nedostatok prihlásených uspokojený (jún/ZRŠ - osobným rozhovorom);
16. **pripraviť delenie žiakov do skupín** podľa platnej legislatívy pre potreby prípravy úväzkov učiteľov a rozvrhu hodín (jún/ZRŠ).

Poznámky

K bodu 8: Prvé kolo výberu voliteľných predmetov má charakter monitoringu a je orientačné, jeho cieľom je monitorovať záujem žiakov o voliteľné predmety v ponuke, ktorá sa z roka na rok mení. V "nezáväznej" prihláške majú žiaci tiež priestor na vyjadrenie záujmu o taký pred-



Z výstavy *Hlava a Klobúk*

met, ktorý sa v ponuke neobjavil. Žiaci tu môžu písomne podať návrhy na korekciu cieľa, obsahu či osoby vyučujúceho.

K bodom 6 a 8: Predtlač ponukového listu a prihlášky je možné získať priamo na experimentujúcich gymnáziách a upraviť podľa špecifických podmienok vlastnej školy.

K bodu 15: U žiakov, ktorých záujem nie je možné uspokojiť ani po 3. kole výberu voliteľného predmetu (nizky počet – 3 až 5 žiaci), je potrebné osobným rozhovorom dosiahnuť obojstranne výhodnú dohodu.

Po vypracovaní, schválení a realizácii projektu voliteľných predmetov je nutné v spolupráci vedenia školy, učiteľov, rodičov a žiakov posledných dvoch postupových ročníkov pripraviť projekt ukončovania štúdia na gymnáziu v systéme maximálne možnej voliteľnosti vyučovacích predmetov.

V takomto projekte musí byť akceptovaný 4. princíp o práve žiaka určovať svoju individuálnu vzdelávaciu cestu vo vzťahu k maturitným skúškam a k vysokoškolskému štúdiu. V systéme, ktorý umožňuje alternatívny učebný plán pre gymnázia, je maturitná skúška a príprava na prijímacie pokračovanie na vysoké školy iba kontinuálnym pokračovaním projektu (ponuka voliteľných predmetov na gymnáziu XY). Povedané inak: nikto okrem žiaka

samotného, ktorý zvyčajne v poslednom ročníku štúdia na gymnáziu dosiahne aj právny vek dospelosti, nemá právo administratívnym rozhodnutím prikazovať celoplošne záväzný predmet pri ukončovaní štúdia na strednej škole. Nepublikovaný výskum (Novák, M - Valica, M., 1999) ukazuje, že:

- dôležitosť štúdia cudzích jazykov na strednej škole je žiakmi vnímaná na úrovni 97%;
- snaha koncipovať matematiku ako povinný maturitný predmet na gymnáziu znamená reálne nerešpektovanie práva 30% študentov slobodne rozhodovať a niešť za svoje rozhodnutie zodpovednosť;
- pri snahe prijať koncepciu jedného povinného prírodovedného predmetu percento porušovania legálneho práva študentov na voľbu vyučovacieho predmetu v gymnaziálnej populácii stúpne až na 47% a v prípade jedného povinného humanitného na 39%.

Domnievame sa, že z uvedeného môžu vyplývať dva závery týkajúce sa kurikula a slobodnej voľby žiakov gymnázií:

Zoznam bibliografických odkazov:

Alternatívny učebný plán gymnáziá k učebnému plánu č. 3597/1990-20 platný od 1. 9. 1998 začínajúci 1. ročníkom.

Učebný plán gymnázia – študijné zameranie: 74 bilingválne štúdium pre Bilingválne anglicko-slovenské gymnázium v Sučanoch, platný od 1. 9. 1997. BOŠANSKA, L.: Poňatie voliteľného vyučovania na Bilingválnom anglicko-slovenskom gymnáziu, Sučany. Záverečná práca vzdelávacieho projektu "Riadenie školy". Banská Bystrica : Metodické centrum, 1998.

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

Summary: *The author presents the results of his survey among secondary school students and steps to be taken in designing optional subjects on schools.*

DIDAKTICKÝ TEST AKO NÁSTROJ ROZVOJA ŽIAKA

Gustáv Rötling, Metodické centrum Banská Bystrica

Anotácia: *Objektivita didaktického testu (DT). Učivo vhodné na testovanie. Spolahlivosť a účelnosť DT. Motivačná funkcia DT. Prekážky v používaní DT. Základné kroky tvorby učiteľského testu. Silné a slabé stránky DT.*

Kľúčové slová: *didaktický test, objektívne a subjektívne hodnotenie, konvergentné a divergentné poznávacie procesy, kognitívne učenie, úrovne učenia*

Je didaktický test objektívnejší prostriedok kontroly a hodnotenia ako iný spôsob skúšania? Do akej miery je DT spoľahlivým nástrojom hodnotenia žiaka? Ktoré prvky v učive sú vhodné na testovanie? Má učiteľ vedieť zosťaviť DT? Kedy je vhodné použiť DT?

Uviedol som niektoré základné otázky, ktoré sú v poslednej dobe a v súčasnosti často diskutovanými medzi učiteľmi. Cieľom môjho príspevku bude odpovedať na tieto otázky. Základnou otázkou, ktorá podnecuje úvahy o testovaní žiakov, je to ako efektívne a zároveň spoľahlivo získať informácie o výsledkoch učebnej činnosti žiaka. Pritom sa často zabúda na proces učenia sa žiaka na vyučovaní. *V popredí úvah je objektivita hodnotenia.* V úvode by som chcel vyjadriť zásadnú myšlienku. *Objektivita hodnotenia nie je cieľom, ale prostriedkom. Cieľ spočíva vo vytvorení kvalitného pedagogického*

- získanie štátom garantovaného minimálneho všeobecného vzdelania pre všetkých študentov stredných škôl s maturitou je potrebné projektovať v 1. – 3. ročníku štúdia;
- slobodná a zodpovedná voľba študenta je pri jasných pravidlách systému voliteľných predmetov na škole jediným zrozumiteľným argumentom pre podobu maturitnej skúšky.

Záver

V súčasnom období sa pod garanciou ŠPÚ Bratislava uskutočňuje celoslovenská verejná diskusia k "Návrhu novej maturitnej skúšky" (pozri JODAS, V.: Návrh novej maturitnej skúšky, Pedagogické rozhľady č. 4, 2000, s. 17-19). Na alternatívnom návrhu novej maturitnej skúšky pracuje pod odbornou garanciou MC Banská Bystrica a MC Prešov skupina pedagógov. Výstup z práce tejto skupiny bude konzultovaný s vedením vysokých škôl a odovzdaný ministrovi školstva Slovenskej republiky v podobe alternatívneho "Návrhu novej maturitnej skúšky" a zverejnený v najbližšom čísle Pedagogických rozhľadov.

procesu. Potom vzniknú aj predpoklady pre objektívne hodnotenie.

Je DT objektívnejším prostriedkom hodnotenia ako iná forma skúšania?

Pojem objektivita hodnotenia sa môže rôzne interpretovať. Preto bude vhodné najskôr vysvetliť ako treba chápať tento pojem. Možno ho interpretovať vzhľadom na presnosť a jednoznačnosť merania. *Miera objektivity je potom podmienená zisťovaním výsledkov, ktoré sa dajú jednoznačne hodnotiť.* Objektívne hodnotenie bude také, pri ktorom odpoveď alebo úloha žiaka je jednoznačne správna alebo nesprávna. Na objektívne hodnotenie sa potom následne viaže potreba objektívnej normy slúžiacej na porovnávanie. Objektívna norma hodnotenia má teda vopred stanovený predpis, podľa ktorého je

možné jednoznačne posudzovať. Objektivita sa bude vzťahovať na úlohy, činnosti žiaka, ktoré sa dajú jednoznačne posúdiť. Objektívne hodnotenie sa potom vzťahuje na hodnotenie konvergentných (zatvorených) procesov. Týmto procesom zodpovedajú úlohy, činnosti, ktoré majú jednoznačný výsledok. V oblasti kognitívneho učenia (vzdelávania), sú to úrovne učenia v oblasti reprodukcie poznatkov, porozumenia poznatkom, algoritmickej aplikácie a úrovne racionálneho hodnotiaceho myslenia. Pôjde napr. o jednoznačne riešiteľné úlohy z matematiky, fyziky, gramatické a tvaroslovné úlohy v jazyku, úlohy na aplikáciu algoritmických postupov a pod. Uplatnením systematického postupu pri návrhu DT a jeho použitia je možné zvýšiť platnosť, presnosť a spoľahlivosť zistených výsledkov učenia sa žiaka. Miera objektivitu i v prípade testových úloh na tvorbu odpovede je zaručená tým, že úlohy sú "úzke", s krátkou odpoveďou alebo krátkym riešením. Objektívnosť didaktického testu podporuje aj jeho forma. Žiak musí pracovať samostatne, nemôže sa spoliehať na usmernenie či pomoc od učiteľa.

Okrem objektivitu, ktorá bola interpretovaná zo zisťovania výsledkov, je z hľadiska *pedagogického dôležitšie interpretovať ju vo vzťahu k procesom učenia sa*. Znamená to potom zaujímať sa jednak o poznanie a uznanie individuálnych rozdielov učebných štýlov žiakov a jednak aj o vytváranie podmienok, aby bol podporovaný a zaručovaný proces osvojovania vedomostí a zručností na vyučovaní. Objektivitu orientovanú na žiaka by bolo vhodné vyjadrovať pojmom spravodlivosti. Objektivita orientovaná na proces by odpovedala na otázku, či sa vytvoril dostatok času na osvojovanie, či boli použité vhodné postupy a pomôcky, či žiaci získavali počas osvojovania spätnú informáciu potrebnú na riadenie vlastného učenia sa a pod.

Môže používanie DT vytvárať aj iné funkcie okrem funkcie hodnotenia a klasifikácie?

DT je jedným z nástrojov kontroly a hodnotenia učebnej činnosti žiakov. Kontrolná funkcia sa vzťahuje na získavanie spätnej väzby, informácie potrebnej na reguláciu vyučovania a učenia sa. Pre učiteľa je to informácia potrebná na prípadnú korekciu plánu vyučovania. Okrem učiteľa majú najmä žiaci vedieť, čo sa na vyučovaní, prípadne po určitom celku učiva naučili. *Konkrétna a pravdivá informácia určená žiakovi má charakter posilnenia učenia sa*. Je rozhodujúcim prvkom regulácie jeho vlastného učenia sa. Z tohto hľadiska majú potom tzv. priebežné testy, v ktorých sa výsledky v zásade neklasifikujú, motivačný účinok na učenie sa. *Žiaci obľubujú testy, ak sú zaujímavé zostavené a neznámujú sa*. Požiadavku rýchlej spätnej väzby určenej pre všetkých žiakov v triede, skupine môže dobre zastúpiť autotest, aj keď úplnosť jeho zistení je obmedzená. *Používanie autotestov na vyučovaní vytvára možnosť sebakontroly a seba-*

hodnotenia žiaka. Predpokladá to orientáciu metodiky na riadenie procesu učenia sa žiakov na vyučovaní, čo v podstate môže viesť k vyučovaniu, ktoré viac uspokojuje a motivuje žiakov k seba-vzdelávaniu.

Aká forma skúšky odpovedá testovaniu?

DT je bežne označovaná buď krátkou písomná skúška alebo skúška zostavená len z úloh na výber odpovede. V oboch prípadoch ide o zužovanie významu pojmu DT. DT nemusí byť len krátkou skúškou v závere vyučovacej hodiny (priebežný test). Môže byť v trvaní jednej vyučovacej hodiny, ak je určený na zistenie výsledkov kognitívneho učenia v dlhšom časovom období (výstupný test). Didaktický test nemusí byť len písomnou skúškou. Môže byť zameraný na zistenie úrovne psychomotorických zručností. Tento druh testov môže časovo zaberať aj viacej hodín. Testy nebývajú zostavené len z úloh na výber odpovede, ktoré sa najľahšie vyhodnocujú. Tento prístup so snahou o redukovanie formy testových úloh na výber správnej odpovede vopred jednostranne orientuje požiadavku len na určitú úroveň poznávacích funkcií. Testové úlohy bývajú zamerané aj na tvorbu, produkciu. Za DT nemôžeme označiť tradičné písomné práce, aké sa píše napr. zo slovenského jazyka, dejepisu alebo prípadne štvrtročné písomné práce z matematiky. Tieto práce majú "širokú odpoveď" bez požadovanej štruktúry a v prípade matematiky sú to úlohy komplexné.

Didaktickým testom je každá objektivizovaná skúška. To znamená: zisťuje sa to, čo sa učilo. Objektivizovaná skúška je vopred navrhnutá, overená, prípadne externe posúdená a uplatnená podľa vopred stanovených pravidiel. Podľa týchto pravidiel sa tiež interpretujú aj výsledky zisťovania.

Ktoré učebné požiadavky sú vhodné na testovanie?

Použitie DT má svoje optimálne miesto vzhľadom na ciele, učivo v predmete, na úrovne riadenia a tiež na funkciu, akú môžu plniť z hľadiska regulácie učenia a potvrdenia určitej úrovne vzdelania a zručností. Z týchto pohľadov bude niekde nevhodné použiť DT. DT má svoje obmedzenia. Preto je potrebné najskôr vymedziť tie úlohy a činnosti, ktoré sa dajú objektívne hodnotiť. Vhodné je testovať vedomosti faktov, údajov, názvov, definícií, poučiek, vzorcov, výpočtov, algoritmických postupov a procesov s jednoznačným výstupom.

Ktoré učebné požiadavky nie sú vhodné na testovanie?

Sú to tie, ktoré majú charakter subjektívneho hodnotenia. Subjektívne hodnotenie je také, pri ktorom nie je možné posúdiť, či úloha je jednoznačne správne alebo nesprávne vyriešená alebo vykonaná. Sú to úlohy, činnosti, na ktoré nie je možné vopred stanoviť jednoznačný hodnotiaci predpis. Subjektívne hodnotenie sa bude vzťahovať na divergentné procesy. V oblasti kognitívneho učenia to budú úlohy na hodnotiace myslenie etické a estetické

a na tvorivé myslenie. V oblasti psychomotorického učenia, v zručnostiach, pôjde o tvorivú manuálnu činnosť žiaka. K subjektívne hodnoteným úlohám a činnostiam budú patriť aj komplexnejšie práce žiakov, ako sú napr. kompozície, správy, návrhy, projekty, záverečné práce a pod. V podstate sa subjektívne hodnotenie vzťahuje na žiacke výkony, v ktorých sa očakáva originálny a tvorivý prejav žiaka. *Modelovým príkladom môže byť situácia z vyučovania cudzieho jazyka. Objektívne sa dajú testovať vedomosti slovnej zásoby, gramatiky a tvaroslovia. Komunikačná spôsobilosť nemá charakter normatívnosti a na jej hodnotenie treba použiť odlišnú formu.*

Do akej miery je DT spoľahlivým nástrojom?

Pod pojmom spoľahlivosť DT chápeme jeho presnosť ako meradla, ale aj spoľahlivosť v zmysle formy skúšky. Chceme mať istotu, že získané výsledky v DT primerane presne zisťujú skutočné vedomosti alebo zručnosti žiakov. Miera presnosti je ovplyvnená viacerými činiteľmi, ktoré nie je možné úplne odstrániť. Výsledky v DT môžu byť ovplyvnené únavou, nepozornosťou žiaka, odpisovaním, odhadovaním, vysokou mierou dôležitosti pre vážne rozhodovanie (napr. maturitná skúška, skúška pre prijatie na vyšší stupeň školy), ale aj kvalitou vlastného DT. Mieru presnosti v DT je možné zlepšiť počtom úloh zoradených do testu.

Ako dosiahnuť, aby sa výsledky v teste zhodovali s účelom testu?

V testovanom učive, ktoré je krátke, nebýva problém v jeho účelnosti. V tomto prípade je možná zhoda obsahu testu s učivom. Ťažkosti vznikajú s väčším rozsahom učiva, ktoré sa má testovať. Podstata spočíva vo výbere takých prvkov, indikátorov, úloh z učiva, ktoré ho budú reprezentovať. Okrem požiadavky účelného pokrytia učiva v teste je dôležité sledovať aj úroveň poznávacej funkcie, ktorá sa testuje. V tejto súvislosti sa hovorí o graduovaných testoch. Ak by sme chceli DT zistiť napr. úroveň vedomostí v oblasti algoritmickej aplikácie (postup riešenia úlohy), ale úlohy by boli neprimerane zaťažené počtárskymi výkonmi, tento test by nebol vhodný na daný účel. Ďalším príkladom neúčelnosti testu je situácia, ak chceme zistiť úroveň porozumenia, ale testové úlohy sa dajú zodpovedať pamäťovo. Aby sme DT zistili to, čo zistiť chceme, je potrebné vopred čo najpresnejšie definovať, vymedziť a konkrétne opísať učebné požiadavky. Dôležité je, aby učebné požiadavky boli formulované na činnosť žiaka a s ohľadom na koniec učenia sa. Na tomto základe sa potom budú navrhovať testové úlohy, čím sa zabezpečí účel testovania. Testové úlohy budú korešpondovať s učebnými požiadavkami a ich realizovaním na vyučovaní.

Má učiteľ vedieť zostaviť DT?

Ak vychádzame z požiadavky poskytovania efektívnej spätnej väzby v procese učenia sa, z požiadavky na uplat-

ňovanie sebakontroly a rozvoja sebahodnotenia žiaka, potom by mal učiteľ vedieť zostaviť DT. Mal by to byť test neštandardizovaný, najmä priebežný, a z hľadiska vyjadrovania výkonu žiaka v teste test overujúci, kritériálny. Učiteľ, ktorý používa DT, vie si ich navrhnuť a overiť, získava cenné a častokrát aj nové súvislosti v dobre známom učive. Má možnosť dostať sa k zamysleniu o učebných cieľoch, o zefektívnení procesu učenia sa a jeho hodnotenia.

Čo odrádza učiteľa, čo mu bráni používať DT?

Môže ísť o vopred vytvorenú predstavu zložitej procedúry zostavovania DT. Táto predstava môže byť ovplyvnená požiadavkami na tvorbu štandardizovaných rozlišovacích testov. Ďalšou prekážkou uplatnenia testovania je zmena didaktického myslenia, kde sa do popredia dostáva práca s cieľmi, riadením procesu učenia sa a otázka spätnej väzby. Je potrebné vopred vymedzovať učebné ciele, zabezpečovať učenie sa, zostavovať testové úlohy, vyhodnocovať ich a podľa toho aj korigovať proces.

Aké sú základné kroky pri tvorbe učiteľského overujúceho testu?

1. Formulovať cieľ a špecifické ciele v tematickom celku, prípadne v uzavretej časti učiva.
2. Vymedziť a formulovať učebné úlohy ako indikátory naplnenia cieľov. Formulovať ich v operacionalizovanej forme na preukázanie činnosť žiaka na konci učenia s podmienkami výkonu a normy výkonu žiaka.
3. Určiť úlohy, ktoré bude vhodné testovať a poznávaciu operáciu, ktorá sa bude testovať.
4. Transformovať učebné úlohy do adekvátnej formy testovej úlohy. (Krátka produkčná úloha, doplňovacia úloha, úloha s alternatívnym výberom a pod.)
5. Skórovať testové úlohy a určiť kritérium úspešnosti žiaka v DT.
6. Po použití DT ho vyhodnotiť a urobiť analýzu úloh.
7. Korigovať proces učenia sa a zlepšiť kvalitu DT.

Záver

Didaktické testy majú svoje silné i slabé stránky. K slabým stránkam patrí to, že získané údaje je potrebné následne správne interpretovať vzhľadom na podmienky a proces vyučovania. Učivo, ktoré chceme úsporne testovať, často sa v teste rozdeľuje a môže chýbať kontextuálna vedomosť. Komplexnejšie úlohy je možné rozčleniť na čiastkové a jednoduchšie úlohy, ktoré sa potom dajú objektívne hodnotiť. Zvládnutie týchto úloh je síce nutnou, ale nie postačujúcou podmienkou zvládnutia komplexnej vedomosti či zručnosti. DT spoľahlivo zisťujú nižšie poznávacie funkcie, základné vedomosti a zručnosti, ktoré sú predpokladom na zvládnutie komplexnejších úloh. Preto sa učiteľ nemôže spoliehať iba na výsledky testov.

Významnou pozitívnou stránkou testovania je jeho väčšia objektívnosť, efektívnosť a poskytovanie rýchlejšej

spätnej väzby v procese učenia sa. Súčasné zámery v uplatňovaní autonómnej pedagogickej koncepcie na ško-

lách by mali smerovať k rozvoju sebahodnotenia žiaka. Na tieto zámery učiteľovi dobre posluží autotest.

Zoznam bibliografických odkazov:

SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současní škole*. Praha : Portál, 1999.

RÖTLING, G.: *Metodika tvorby učiteľského didaktického testu*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2000.

TUREK, I.: *Učiteľ a didaktické testy*. Bratislava : Metodické centrum, 1996.

Summary: *The author presents possibilities of various use of a didactic test and how it can be used for learner's development in teaching and learning process.*

KEĎ DVAJA ČÍTAJÚ TO ISTÉ, NEMUSIA SA DOČÍTAŤ TO ISTÉ

Vladimír Burjan, EXAM Bratislava

Anotácia: *Nová forma maturitnej skúšky – významný krok vpred. Čo by mohla priniesť nová forma maturitnej skúšky? K niektorým argumentom oponentov návrhu novej maturitnej skúšky.*

Kľúčové slová: *reforma maturitnej skúšky, projekt Milénium, standardizovanosť a diferencovanosť, štátna maturita, evaluácia, sebaevaluácia, validita, reliabilita*

M. Valica vo svojom príspevku Nová maturita podľa starej filozofie výchovy (Pedagogické rozhľady, 2000, č. 3) vytýka pripravovanej reforme maturitných skúšok, že jej "chýba zreteľná filozofia výchovy", že chce riešiť iba "sekundárne, inštitucionálne, predmetové a technologické problémy", no najmä to, že "návrh je kontraproduktívny a hodnotovo v opozícii k projektu Milénium". Autor navrhuje "vypracovať nový projekt v kontexte tvoriacej sa koncepcie stredných škôl na báze Milénia".

V priebehu uplynulého školského roka som pri rôznych príležitostiach verejne obhajoval pripravovanú reformu maturitných skúšok. Hoci som nebol pri zrode tejto myšlienky a ani mi z ničoho nevyplýva povinnosť obhajovať ju, niekoľkokrát som vystúpil, resp. publikoval stanoviská na obhajobu celého projektu a postupne som sa nechal vtiahnuť do "epicentra" celej polemiky. Diskusia ma dosť unavuje a málo uspokojuje, takže už som bol takmer rozhodnutý prenechať v nej svoje miesto tým, ktorí sú za prípravu novej maturity (a teda aj za jej obhajobu) oficiálne zodpovední. Príspevok M. Valicu však nedokážem nechať bez odpovede. So všetkými tromi autormi Milénia sa dlhé roky osobne dobre poznám, veľa krát sme spoločne na rôznych konferenciách a seminároch prezentovali svoje názory na rôzne problémy nášho školstva a vždy som mal pocit, že naše videnie tejto problematiky je veľmi blízke a že v pedagogike vyznávame rovnakú hierarchiu hodnôt. Len ťažko preto dokážem pochopiť, ako som sa mohol (svojou podporou reforme maturit) ocitnúť "v opozícii" k projektu MILÉNIUM. Tento dokument samozrejme poznám, dôkladne som ho preštudoval a na rozdiel od kolegu Valicu som naďalej presvedčený, že **prípravovaná reforma maturitnej skúšky je v úplnej zhode s týmto dokumentom**. Ďalej sa o tom pokúsím presvedčiť aj čitateľov.

Najlepšie bude začať priamo niekoľkými citátmi

z Milénia. Medzi hlavnými konkrétnymi úlohami, ktoré tento dokument formuluje, nájdeme aj túto:

"Štandardizovať a diferencovať maturitné skúšky, zaviesť štátne maturity. *V súčasnosti maturitné skúšky nie sú porovnateľné, nie je možné podľa nich určovať kvalitu vzdelávania, majú iba malý význam v prijímaní na vysoké školy. Maturitnú skúšku rozdeliť do dvoch častí: jednu na úrovni školy a druhá by mala byť štandardizovaná na celoštátnej úrovni, a to pre každú široko vymedzenú kurikulárnu oblasť."*

Presne to je vari jadrom navrhovanej reformy maturitnej skúšky. Explicitnejšiu podporu tejto reforme vari Milénium ani nemohlo dať. Ako môže byť plnenie tejto konkrétnej požiadavky Milénia hodnotovo v opozícii k tomuto dokumentu? Ak by sme to pripustili, znamenalo by to, že jednotlivé časti Milénia si protirečia a sú v opozícii samé voči sebe. Čítajme však v Miléniu ďalej:

"V SR žiaľ nikto objektívne, validne (platne) a reliabilne (spoľahlivo) nezisťuje a nepozná skutočný stav školstva, výchovy a vzdelania. Aké sú skutočné výsledky práce škôl?... Ktoré činitele najviac ovplyvňujú kvalitu výchovy a vzdelávania a ich riadenia?... Bez odpovedí na tieto a podobné otázky nemožno hovoriť o vedeckom riadení školstva ani o cieľavedomom zvyšovaní jeho kvality, jeho optimálnej adaptácii na meniace sa politické, spoločenské, ekonomické podmienky... Je zarádzajúce, že ak v hospodárstve výroba aj najjednoduchšieho výrobku musí garantovať jeho kvalitu, ak chce tento výrobok predať, naše školy negarantujú kvalitu svojich výrobkov - vzdelania absolventov, že nikto to od nich nevyžaduje ani nezisťuje kvalitu a že dokonca táto kvalita ani nie je určená. Preto je nevyhnutné:

- **Vytvoriť ucelenú koncepciu a stratégiu hodnotenia**

kvality vzdelávacieho systému a jeho prvkov, vytvoriť optimálne inštitucionálne, personálne a materiálne



Z výstavy Hlava a Klobúk

podmienky pre tvorbu nástrojov hodnotenia kvality vzdelávania, najmä štandardov, ako aj pre vlastné hodnotenie (evaluáciu) - externé i interné (sebaevaluáciu) - vzdelávacieho systému. Rozvinúť osobitnú pedagogickú vednú disciplínu - edukometriu - zameranú na zisťovanie kvality a efektívnosti vzdelávania.

• ***Vyvinúť nástroje na meranie učebných výsledkov žiakov v priebehu celej školskej dochádzky na základné a stredné školy a súčasne zaviesť povinné externé hodnotenie úrovne žiakov. Zverejňovanie výsledkov tohto hodnotenia má viesť k tvorbe verejne prístupnej "mapy kvality" škôl, sprehľadneniu, zviditeľneniu i porovnateľnosti škôl, vytvoreniu konkurenčného prostredia, má podnecovať učiteľov i školské orgány ku skvalitňovaniu vyučovania. Výsledky môžu slúžiť aj na prijímanie na stredné a vysoké školy. Rodičia získajú argumenty na požadovanie nápravy nedostatkov škôl.***

• ***Posilniť monitorovanie a evaluáciu vzdelávania, školskú inšpekciu, ktorá by bola zodpovedná nielen za hodnotenie jednotlivých škôl, ale aj za hodnotenie vzdelávacieho systému ako celku.***"

Nová forma maturitnej skúšky by bola významným krokom presne požadovaným smerom:

- Vniesla by do hodnotenia škôl odbornosť, objektivnosť,

exaktnosť, validitu a reliabilitu, ktoré súčasnému modelu tak zjavne chýbajú.

- Nové maturity by sa mohli stať požadovaným nástrojom monitorovania reálnych výstupov práce škôl a ich evaluácie, ako aj cenným zdrojom spätnej väzby pre školy samotné.

- Zverejňovanie výsledkov tohto hodnotenia by významne prispievalo k vytvoreniu konkurenčného prostredia, ktorého vznik autori *Milénia* odporúčajú a podporujú na mnohých miestach dokumentu. *Milénium* požaduje, aby rodičom a žiakom bola poskytnutá možnosť slobodného výberu školy. Výber však musí byť nielen slobodný, ale aj informovaný - založený na objektívnych informáciách a podkladoch. Nový systém maturitných skúšok by takéto informácie umožňoval získať.

- Autori *Milénia* opodstatnene prízvukujú, že rezort školstva (ale aj každý iný) musí byť riadený na základe objektívnych dát, údajov, informácií, faktov. Akékoľvek iné riadenie je nevedecké a nemôže byť efektívne. Objektivizácia merania výstupov stredného vzdelávania, ktorú by priniesla nová podoba maturitnej skúšky, by bola pre riadenie rezortu, opierajúce sa o reálne údaje veľkým impulzom a prínosom.

- Akékoľvek periodické objektívne meranie výsledkov vzdelávania (či už maturantov alebo v iných ročníkoch) umožňuje sledovať trendy v kvalite výstupov a dopady rôznych systémových zásahov do vzdelávania (napr. kurikulumných reforiem, zmien v hodinových dotáciách predmetov, zvyšovania úväzkov, znižovania reálnych miezd učiteľov a pod.).

Pán Valica presviedčal vo svojom príspevku čitateľov, že navrhovaná reforma maturitných skúšok je hodnotovo v opozícii k *Miléniu*. Ja som v tomto dokumente, naopak, našiel mnoho pasáží, ktoré explicitne alebo implicitne túto reformu plne podporujú, ba dokonca požadujú. Ukazuje sa teda, že keď dvaja čítajú to isté, nemusia sa dočítať to isté.

Keď už som však porušil svoje súkromné predsavzatie a znovu som sa zapojil do polemiky o maturitách, nedá mi, aby som sa nezmiel o niektorých jej aspektoch, ktoré sa mi nepáčia. Som totiž sklamaný zo spôsobu, akým sa na Slovensku vedie verejná diskusia o odbornom probléme. Hoci o budúcej podobe maturít diskutujú vysokoškolsky vzdelaní ľudia, intelektuáli, pedagógovia, polemika prebieha spôsobom, za ktorý by sa ani známy starogrécky sofista Protagoras nemusel hanbiť. V žiadnom prípade nechcem oponentom reformy upierať ich legitímne a nespochybniteľné právo na prezentovanie svojich kritických názorov. Diskusia by však mala byť vecná, racionálna. Nemalo by sa v nej argumentovať nepravdami a polopravdami. Jej účastníci by mali prezentovať svoje pozície jasne a jednoznačne a nevnašať do polemiky nič, čo s meritom veci nesúvisí. Uvedomujem si, že nechcem málo.

Niektorí oponenti sa napríklad snažia naladiť proti reforme rôzne skupiny ľudí tým, že využívajú (či už vedome

alebo nevedome) ich nedôveru k inej skupine ľudí. Znie to príliš abstraktne? Tu je pár príkladov:

Celá reforma je dielom matematickej lobby!

Po prvé: nie je to pravda. Medzi iniciátormi reformy bolo veľa ľudí, ktorí s matematikou nemajú nič spoločné. Po druhé: keby to aj hneď bola pravda, akú by to hralo rolu? Posudzovať predsa treba navrhovanú reformu, nie jej autorov. Ak je návrh pre slovenské školstvo dobrý, treba ho podporiť - bez ohľadu na aprobáciu jeho iniciátorov. Ak je zlý, treba ho kritizovať - tiež bez ohľadu na to, kto s ním prišiel. Prečo sa teda vyťahuje táto "matematická karta"? Možno aj preto, že niektorým pedagógom (najmä spoločenskovedného zamerania) stačí počuť takúto (dez)informáciu, aby zaujali k reforme negatívny postoj.

Celá reforma je dielom Bratislavčanov!

Je pravdou, že doposiaľ sa na tvorbe testov pre pilotné testovania maturantov zúčastňovali iba pedagógovia z Bratislavy a Trnavy. Dôvody boli veľmi prozaické: organizačné a finančné. Autorské tímy sa stretávali často a na celé poobedia, ba neraz aj po víkendoch. Ktorý učiteľ z Michaloviec by mohol na tieto stretnutia niekoľko mesiacov dochádzať? Pokiaľ viem, perspektívne sa však počíta s takým modelom tvorby testov, na ktorom budú môcť participovať učitelia z ľubovoľného miesta Slovenska. Napriek tomu mi takto formulovaná námietka pripadá iracionálna. Musím sa opakovať: posudzovať treba samotnú reformu a konkrétne testy. Trvalé bydlisko iniciátorov či autorov je irelevantné. Tým, že v autorských kolektívoch pre tvorbu testov budú pomerne zastúpené jednotlivé kraje, sa testy nestanú automaticky lepšími. Prečo sa teda zdôrazňuje, že reforma je "čisto bratislavskou záležitosťou"? Možno aj preto, že niektorým ľuďom v iných končinách Slovenska stačí počuť takúto informáciu, aby zaujali k reforme negatívny postoj.

Súčasná podoba maturitnej skúšky má celý rad nedostatkov. Nová koncepcia sa snaží odstrániť tie z nich, ktoré považuje za najvážnejšie, a tie, ktoré odstrániť dokáže. Nemôže však - a ani si nekladie za cieľ - odstrániť všetky. Je preto nesprávne poukazovať v diskusii o novom modeli na také jeho nedostatky, ktoré má súčasná maturita už celé desaťročia a ktoré navrhovaný model (vedome) nerieši vôbec alebo rieši nedostatočne. Jeden príklad za všetky: M. Valica kritizuje nový model maturity okrem iného aj preto, že podporuje prekonané delenie učiva na predmety, neponúka možnosť maturovať z integrovaných predmetov. Má pravdu. Ibaže taká možnosť už neexistuje dlhé roky. Prečo sa teda doposiaľ nikto neozýval s kritikou súčasného stavu? Prečo všetky takéto "vážne nedostatky" odporcovia reformy už dlhé roky mlčky tolerujú v súčasnej podobe maturitnej skúšky, ale voči novému modelu sú takí nekompromisní? Niektoré z problémov (napríklad aj otázku integrovaných predmetov) však navrhovaný model nerieši zámerne, a to najmä preto, že nejde

o problém skúšky samotnej, ale celkovej koncepcie vyučovania, ktoré jej štyri roky predchádza. Hoci vo všeobecnosti je pravda, že každá externá skúška je vhodným a mocným nástrojom na zavádzanie zmien v pojmách vyučovania, posun vpred musí prebiehať opatrne a malými krokmi. Pokiaľ by sa akákoľvek záverečná skúška príliš odlišovala od bežnej školskej praxe, bola by pedagogickou verejnosťou odmietnutá s poukazom na jej nesúlad s aktuálnym obsahom a metódami vyučovania. Ak teda chceme, aby vyučovanie bolo tvorivé, objavné, aby v ňom boli previazané rôzne oblasti ľudského poznania, aby súviselo s praktickými problémami, keď chceme, aby rozvíjalo široké spektrum kognitívnych funkcií žiakov, dajme sa do práce! Zaučať však treba v triedach, na hodinách, v učebniciach, osnovách, štandardoch. Nie na maturitnej skúške. Na tú budeme môcť klásť takéto "inovačné" požiadavky až vtedy, keď sa nám ich podarí uskutočniť na vyučovacích hodinách. Maturitné testy by vždy mali z väčšej časti odrážať existujúcu prax a iba v istej (akceptovateľnej) miere by mali obsahovať náznak nového smerovania. Mali by byť dostatočne "konzervatívne", aby boli pedagogickou verejnosťou "stráviteľné", ale zároveň dostatočne "inovačné", aby prispievali k posunu celkového pojmá vyučovania žiaducim smerom.

Hlavným pilierom navrhovanej reformy je rozšírenie existujúcej maturitnej skúšky o externú časť v podobe písomného testu. Toto je základná "axióma" reformy. Všetky jej ostatné aspekty sú v porovnaní s touto hlavnou tézou iba detailmi, pre ktoré - pevne verím - je možné postupným doladovaním nájsť optimálnu formu prijateľnú pre väčšinu zainteresovaných. Jedným z vážnych nedostatkov doterajšej diskusie je aj to, že viacerí oponenti publikovali ostré kritiky pripravovanej reformy ako celku, hoci pozorný čitateľ sa z ich článkov dozvedel iba to, že majú výhrady voči istým konkrétnym aspektom nového modelu (napr. voči forme testov, voči prípadnému zavedeniu povinnej maturity z matematiky a pod.). V porovnaní s hlavnou ideou reformy ide pritom v istom zmysle o "detaily", o ktorých navyše neboli doposiaľ urobené žiadne záväzné rozhodnutia. Pre priebeh diskusie by bolo veľmi prospešné, keby každý diskutujúci najskôr jasne vyjadril, aký postoj zaujíma k základnej myšlienke reformy - k zavedeniu externej písomnej časti maturitnej skúšky. Ak tento kľúčový aspekt reformy nespochybňuje, potom by ju nemal kritizovať ako celok. Mal by svoje stanovisko formulovať presnejšie: "Som za reformu, bude to krok vpred, ale tento konkrétny aspekt navrhovaného modelu sa mi nepáči a navrhujem riešiť ho takto." Ak, naopak, neexistuje konsenzus ani v tejto kľúčovej otázke (zavedenie externej časti skúšky), nemá zmysel strácať čas polemikami o ďalších detailoch. V tomto druhom prípade by však oponenti reformy mali dať jasnú odpoveď na ďalšie otázky: považujú súčasný stav maturitnej skúšky za vyhovujúci? Existuje všeobecný konsenzus aspoň v tom, že

súčasná podoba maturitných skúšok je prekonaná? Je rozpor iba v konkrétne navrhovanej metóde riešenia? Alebo je problém celého sporu v tom, že sa chystá zmena niečoho, s čím je väčšina celkom spokojná?

Giordano Bruno nehovoril nesprávne veci, ale hovoril ich v nesprávnom čase. Minister Ftáčnik a jeho Ministerstvo urobili závažné rozhodnutie: rozhodli o tom, že v horizonte niekoľkých rokov dôjde na Slovensku k reforme maturitnej skúšky. Po mnohých rokoch, počas ktorých sa agenda rezortu postupne zredukovala na hasenie akútnych ekonomických problémov, sa tak konečne objavuje konkrétny, zmysluplný a koncepčný projekt, týkajúci sa pedagogickej práce učiteľov. Presný termín ani konkrétna podoba (so stovkami rôznych detailov) ešte stanovené neboli. Plánujú sa ďalšie pilotné testovania, ktoré budú dôkladne vyhodnocované a analyzované. Bude verejná diskusia. Budú sa zisťovať názory učiteľov, žiakov, rodičov (?) a bude sa hľadať model, ktorý získa najširšiu akceptáciu. Napriek tomu vôbec nie je jasné, či sa reformu podarí

uskutočniť. Bez podpory prevažnej väčšiny škôl a pedagógov to totiž pôjde iba ťažko. A nech je problém maturitnej skúšky akokoľvek odborný, má aj nezanedbateľnú dimenziu spoločenskú, dokonca aj sociálnu, a v neposlednom rade politickú. Kritické reakcie z niektorých škôl už vyvolali vážnu otázku: je dnes na túto reformu vhodná doba? Nie je vopred odsúdená na zánik iba preto, že rozhodnutie začať s ňou v tomto - pre školstvo nepochybne boľavom - období bolo chybné? Niektorí učitelia zaujali k celému projektu zásadný postoj: "Kým nám strechy padajú na hlavu a nemáme na kriedu, nie je experiment s maturitnými skúškami to podstatné." Je učiteľská obec v situácii, v ktorej sa nachádza, vôbec ochotná spolupracovať na akomkoľvek veľkom projekte, či už pôjde o reformu maturit alebo čokoľvek iné? O to viac, že ide o projekt, ktorý vnáša do vzdelávania silný prvok verejnej kontroly, transparentnosti, zverejňovania dosahovaných výsledkov? Najbližšie roky isto dajú odpovede na mnohé z týchto otázok.

Summary: The author participates in the discussion on the new form of the matura exam.

FILOZOFIA VÝCHOVY A KONCEPT NOVEJ MATURITY NA GYMNÁZIÁCH

Miroslav Valica, Metodické centrum Banská Bystrica

Hneď na úvod svojej reakcie na článok pána Burjana považujem za vhodné oddeliť od seba dva problémy:

1. evaluáciu kvality školy, školstva
2. nový projekt maturity

Domnievam sa, že toto oddelenie tém nám umožní vzájomne si utriediť naše názory, kde konvenujú a kde sú odlišné.

K problému 1:

Evaluáciu kvality školy, školstva považujem za dôležitú súčasť transformácie slovenského školstva z dôvodov, ktoré sú uvedené v Miléniu. Postoj k tomuto problému som deklaroval vo svojich článkoch v Pedagogických rozhľadoch. Domnievam sa, že je nutné vyvážiť získaný stupeň autonómie škôl systematickou evaluáciou vzdelávacích výsledkov, ktoré školy dosahujú, aby bola zaistená kvalita a efektivita ich práce. Asi je nevyhnutné uskutočňovať aj evaluáciu na úrovni vzdelávacieho systému, aby ho bolo možné porovnávať s inými krajinami. Pre vznik diferencovanejšieho evaluačného prostredia by sa malo uplatniť, okrem externej evaluácie, aj hodnotenie školskej inšpekcie, prípadne súkromných auditorských firiem, a čo je podstatné - autoevaluácia školy. Podmienkou fungovania tohto systému je vývoj evaluačných štandardov a nástrojov, čo predstavuje u nás mnohoročný vývoj z hľadiska času, prostriedkov, odborníkov. Hovorím to preto, že existuje snaha urýchľovať tento vývoj a nerešpektovať základné požiadavky serióznej evaluácie. Myslím

tým i na monitorovací projekt "Monitor", ktorý má ambíciu porovnávať výsledky žiakov gymnázií a na základe porovnania vyvodzovať určité odporúčania pre decízne, výskumné metodické inštitúcie a samotné školy. Pri absencii štandardov však nemá, podľa môjho názoru, Monitor žiadnu evaluačnú hodnotu.

K problému 2:

Reakciu na moju kritiku nového modelu maturity na gymnáziách som čakal od garantov - vedenia ŠPU prípadne koncipientov z radov najmä bratislavských riaditeľov gymnázií - matematikov. Pre mňa je to identifikačný znak skupiny, ktorá vytvorila daný model. Odmietam pripisovanie manipulatívnej motivácie na moju adresu a považujem ho za prejav "psychologického jasnoviectva". Viaceré návrhy v tomto projekte sú technologicky a organizačne zaujímavé. Veľmi dôležitá je snaha objektivizovať maturitné skúšky, štandardizovať výstupy na gymnáziách (žiaľ, zatiaľ štandardy chýbajú!).

To, čo mi však v tomto modeli chýba, je to najpodstatnejšie - **z akých hodnôt, cieľov model vychádza a akú filozofiu výchovy tento examinačný materiál reprezentuje.**

Milénium deklaruje ako základné hodnotové zmeny nasledujúce:

1. zmenu filozofie výchovy, kde vzdelávanie je jej súčasťou; od tradičného poňatia výchovy prejsť k tvorivo-humanistickej výchove. Vzdelávaním nemajú žiaci získať len poznatky, ale súčasne sa naučiť pozitívne cítiť,

motivovať, chuť žiť aj v sťažených podmienkach, získať spôsobilosti pre spoločný život, dobré medziludské vzťahy.. nejde len o podávanie výkonu, ale celkovú kvalitu života;

*2. vytvorenie prostredia slobodnej voľby vzdelávacích príležitostí - ide o to, aby sa odhalilo a maximálne rozvinulo **nadanie, talent, schopnosti každého jedinca**, pretože nerozvinutie každého talentu je stratou pre celú spoločnosť. Ide o uplatnenie princípu humanizácie vzdelávania - orientácie na osobnosť vzdelávajúcего sa ako ľudskej individuality s právom na **vlastné rozhodovanie, vlastný rozvoj** (Rosa, V. et all., 2000).*

Uplatňovanie týchto hodnôt MILÉNIA sa musí prejavovať v konštrukcii modelu novej maturity pri aplikovaní ďalších požiadaviek evaluácie výsledkov žiakov, školy, systému (objektivita, štandardizácia, porovnateľnosť) či organizačných požiadaviek (štátna - školská maturita, varianty A a B ...).

To, čo je prioritné, teda filozofia výchovy či filozofia a psychológia chápania žiaka vo vzťahu k slobode a zodpovednosti za vlastnú voľbu počas i na konci svojho školovania na gymnáziu, rešpekt a úcta k jeho slobodnej voľbe naráža na nepochopenie zo strany koncipientov maturity týchto základných hodnôt MILÉNIA. Vyplýva to zo špekulatívneho modelu povinných a povinne voliteľných piatich vyučovacích predmetov, kde v mene všeobecno-vzdelávacieho princípu (čo sem patrí - ktoré vyučovacie predmety - kto to vie?) uskutočňuje malá skupina koncipientov zjavne diktát, kde zodpovedná voľba žiakov slovenských gymná-

zií je ilúziou. Ale veď to tu už bolo! Po roku 1989 sa presadila zmena, keď sa povinným maturitným predmetom na gymnáziách stal len slovenský jazyk. V r. 1998 sa uviedol do praxe aj alternatívny učebný plán pre gymnáziá, ktorý poskytuje vo 4 ročníku vysokú dotáciu vyučovacích hodín pre voliteľné predmety v rozsahu až 18 hodín.

Perspektívne sa v Miléniu navrhuje uvoľnenie voliteľnosti v celom priereze gymnaziálneho štúdia. Skúsenosti v ďalších gymnáziách, v ktorých sa už 3. rok uplatňuje tento učebný plán, naznačujú významné zmeny v motiváciách žiakov, v jasnejšej profesijnej profilácii na vysokú školu, zvýšenej spolupráci rodičov. Navyše, ako to potvrdzujú skúsenosti zistené na pilotných školách, znížila sa preťaženosť žiakov vo 4 ročníku gymnázií a neúnosná fluktuácia žiakov. Možno to povedať aj inak - škola musí získať záujem žiaka tým, že bude pre neho zmysluplná, podnecujúca jeho aktivitu a tvorivosť, výchova bude mať pre neho osobný význam. Poskytnite mu miesto pre experimentovanie a hľadanie seba bez rizika a strachu, vytvorí priestor na sebarealizáciu a dá mu príležitosť, aby zažil úspech. Škola tak dostáva nové funkcie a motivuje žiaka, aby sa chcel vzdelávať celý život.

Ponúkam Vám, pán Burjan i koncipientom nového modelu maturity na gymnáziách, hodnotové videnie rozvoja osobnosti žiaka pred zúženým evaluačným videním rozvoja len jeho kognitívnych schopností. Pozývam Vás k spolupráci s metodikmi a pedagógmi z Banskej Bystrice, z Prešova, zo všetkých častí Slovenska. Možno naše rôzne vnímania, rôzne riešenia prispejú k naozaj novému projektu maturity.

Zoznam bibliografických odkazov:

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

VYUČOVANIE ZAMERANÉ NA ŽIAKA A TVORIVÉ DIMENZIE OSOBNOSTI

Lenka Mazurová, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Anotácia: Aplikácia Rogersovej koncepcie (Person-Centered-Education, ďalej P-C-E) na podmienky výchovy a vzdelávania. Jej vplyv na schopnosti tvorivého myslenia.

Kľúčové slová: humanizácia, facilitácia, učenie, osobnosť učiteľa, sloboda, zodpovednosť, tvorivosť

Posledné desaťročie je poznačené úvahami o tom, akú podobu by vzdelávanie malo mať a akú rolu by malo plniť. Existuje množstvo teórií vzdelávania, ktoré riešia otázky cieľov vzdelávania, roly učiteľa, postavenia žiaka, významu učiva a sociokultúrneho významu vzdelávania (Bertrand, 1998).

Napriek tejto pluralite tieto "nové trendy" zotrávajú prevažne v rovine teoretickej. Akosi nepružne lipneme na tradícii, starých a "osvedčených" postupoch, metódach a ponímaní vzťahu učiteľ – žiak. Nehovorím o absolútnom "kopírovaní", to ani nie je možné vzhľadom na etnické, ekonomické, historické a ďalšie špecifiká každého národa, ale o účelnom prispôbení nových koncepcií na podmienky nášho vzdelávania.

Mne konvenuje vyučovanie zamerané na žiaka, ktoré znamená ozajstnú humanizáciu školy. Pôvod má v terapii zameranej na klienta, ktorá sa spája s menom C. R. Rogersa. On sám (i jeho nasledovníci) aplikoval základné princípy psychoterapie i v ďalších sférach spoločenského života, ale najmä vo vzdelávaní. Podľa Rogersa (1995) je významné to učenie, ktoré ovplyvňuje správanie sa, konanie, postoje, a to, ktoré si človek osvojí sám. Vyučovať v zmysle "poskytovať niekomu vedomosti" nemá zmysel v prostredí, kde jedinou konštantnou je zmena, pokrok. Vzdelaný človek je ten, ktorý sa naučil učiť sa, adaptovať a meniť sa, ktorý si uvedomil, že žiadne vedomosti nie sú isté, že len proces hľadania vedomostí poskytuje základ

istoty. Cieľom vzdelávania je teda facilitovanie učenia sa. Znamená to uvoľniť zvedavosť, dovoliť jednotlivcom voľný pohyb novým smerom podľa vlastného záujmu, povoliť uzdu fantázii, umožniť o všetkom pochybovať a skúmať to a uvedomiť si, že všetko je v procese zmeny.

Prvky prítomné vo významnom učení sú (Rogers, 1998, s. 63-64):

- kvalita osobného zážitku (súčasťou je celá osoba s pociťovými i rozumovými stránkami);
- vlastná iniciatíva (aj keď podnet prichádza zvonka, pocit objavovania, porozumenia prichádza zvnútra);
- prenikavosť (spôsobí rozdiel v správaní, postojoch alebo v osobnosti);
- hodnotenie zážitku samotným učiacim sa (zvýznamňuje ho sám).

Charakteristiky, ktoré facilitujú učenie sa a ktoré by nemali chýbať vo vzťahu učiteľa k žiakovi, sú kongruencia, akceptácia a empatia. Byť kongruentný znamená byť sám sebou, zbaviť sa sterilnej masky experta, uvedomovať si svoje pocity a vhodne ich sprostredkovať, byť aj v škole človekom s presvedčením, pocitmi, slabosťami, pochybnosťami. Akceptácia vyjadruje bezpodmienečné prijatie, dôveru a úctu k žiakovi. Neznamená to so všetkým súhlasiť. Aj keď nesúhlasím, mal by som akceptovať pocity, názory, postoje, črty osobnosti a jej zrelé i menej zrelé prejavy. Ide o akceptovanie inej bytosti, ktorá má svoju vlastnú cenu a o vyjadrenie záujmu, ktorý sa nespája so žiadnymi podmienkami ("Budem mať záujem, ak..."). Empatia je schopnosť porozumieť žiakovi zvnútra, pochopiť a precítiť (rozumová i emocionálna zložka), ako sa proces vzdelávania a učenia javí jemu. Výrazne sa líši od obvyklého hodnotiaceho porozumenia ("Viem, čo u teba nie je v poriadku."). Tri uvedené dimenzie sa dajú rozvíjať, a tým, že ich manifestuje učiteľ, ktorý je identifikačným modelom pre svojich zverencov, osvojujú a pestujú si ich i jeho žiaci. Ak by mal učiteľ naplniť tieto požiadavky, mal by disponovať aj takými osobnostnými charakteristikami, ktoré mu umožnia, aby ich dokázal realizovať. Ako uvádza S. Kariková (1999), práve humanistická psychológia vychádza z predpokladu, že "zdravú osobnosť môže formovať taktiež len zdravá osobnosť" - teda facilitujúci učiteľ by mal byť v prvom rade osobnostne zrelý a psychicky zdravý.

Okrem vyššie spomenutého procesu učenia sa výrazne posilňujú i ďalšie podmienky. Jednou z nich je styk s problémami. Učiteľ by nemal žiakov chrániť pred problémami a postaviť ich pred hotové fakty, ale uvádzať ich do reálnych problémových situácií, navodiť okolnosti, ktoré by boli pre nich výzvou. Je to možné v intenciách každého predmetu. Druhou podmienkou je využívanie prirodzenej sebaaktualizačnej tendencie žiakov ako základného motívu učenia sa. Inak povedané, ide o automotiváciu (vychádza zvnútra), žiaci sa chcú učiť, rásť, hľadať a objavovať, túžia vedieť a tvoriť (Rogers, 1998).

Apropo, tvorivosť. Spontánnym, konštruktívnym, nápaditým a originálnym prejavom sa najlepšie darí v milu-

júcom, nehodnotiacom a stimulujúcom prostredí. Ja som sa vo svojom malom experimente pokúsila overiť vplyv aplikácie týchto teoretických poznatkov na tvorivosť. Ako teoretické východiská mi poslúžili práce C. R. Rogersa (1995, 1998) a M. Zelinu (1993, 1997) z oblasti výchovy a vzdelávania a tvorivosti, pretože budúcnosť nášho národa i celej planéty závisí od toho, ako budeme podporovať tvorivú životnú silu v každom jednotlivom dieťati. Cieľom experimentálnej činnosti teda bolo zistiť, či vyučovanie podľa princípov P-C-E pozitívne ovplyvní tvorivosť. Experiment v rozsahu 20 vyučovacích hodín zo slovenského jazyka a literatúry podstúpilo 14 žiakov 5. ročníka z jednej triedy. Kontrolnou skupinou s tradičným vyučovaním bola paralelná trieda s 9 žiakmi. Testy sa administrovali skupinovo v dvoch etapách – na začiatku a na konci 20-hodinového experimentálneho bloku. Administroval ich experimentátor, ktorý zároveň vyučoval 20 hodín v experimentálnej triede podľa princípov P-C-E.

Ukazovateľom úrovne verbálnych schopností tvorivého myslenia bolo skóre v pôvodnom teste – "teste koncoviek slov", zostavenom podľa Guilfordových testov dievergentnej produkcie. Ukazovateľom úrovne figurálnych tvorivých schopností bolo skóre v Schürerovom kresbovom teste Kreatos. V oboch testoch sa hodnotili 3 faktory tvorivosti (fluencia, flexibilita, originalita) a ich suma predstavovala výsledné skóre. Štatisticky som zisťovala významnosť rozdielov medzi prvým (pred experimentom) a druhým (po experimente) meraním v rámci súboru a medzi dvoma súbormi – experimentálnym a kontrolným.

Rovnocennosť tried v oblasti tvorivosti na začiatku experimentu potvrdilo I. meranie, kedy rozdiely medzi triedami neboli štatisticky významné. Druhé meranie však potvrdilo, že rozdielny štýl vedenia vyučovania sa odrazí v rozdielnom vplyve na tvorivosť v zmysle pozitívneho nárastu v prospech P-C-E a odhalilo štatisticky významný rozdiel vo verbálnej tvorivosti a vysoko významný rozdiel vo figurálnej tvorivosti v prospech experimentálnej triedy. Tento rozdiel možno pripísať vplyvu tvorivosti podnecujúceho experimentálneho bloku, vedeného P-C-E štýlom. V rámci neho sa osvedčilo kreslenie ilustrácií k príbehom a textom, aplikácia početných úloh divergentného charakteru (napr. tvorenie slovných spojení; dopĺňanie atribútov; tvorba synonym, antonym; opisy; tvorenie mikropříbehov, osnov textov; dopĺňanie replík; tvorenie reklám; dramatizácia ...). Okrem týchto postupov stimulovala u detí spontánnosť a invenčnosť atmosféra slobody a bezpečia a akceptujúci a nehodnotiaci prístup. Žiaci mali možnosť voľby v určitých častiach hodiny, alebo pri konkrétnych úlohách, čím si privykali nielen na slobodu, ale i zodpovednosť, ktorá by mala byť jej organickou súčasťou. Tým, že sa učiteľ dokáže vzdať absolútnej moci, učí deti preberať zodpovednosť za seba a vlastné učenie, a to je neoceniteľné pre ich ďalší duševný vývin.

Okrem tvorivosti P-C-E rozvíja u detí i hodnotenie, napomáha pri vytváraní kritérií hodnotenia, učí ich argu-

mentovať, obhajovať svoj názor. Nestavia deti pred vonkajšie hodnotenie, ale zdokonaľuje schopnosť sebahodnotenia, ktoré je pre zrelú osobnosť nevyhnutné.

Túto koncepciu vyučovania nezaujíma ani tak výkon či výsledný produkt, cieľovou hodnotou je samotný tvorivý, heuristický proces a účasť osobnosti na ňom. V centre stojí sebapoňatie žiaka, jeho postoj ku škole, emócie, nezávislosť, kritické myslenie, zvedavosť, spolupráca, jeho potreby a kreativita.

Rogersova koncepcia je možnou alternatívou v zmysle humanizácie školstva. Učiteľ, ktorý zvolí eklektický prístup, dokáže si z bohatej ponuky P-C-E vybrať a efektívne využiť tie prvky, ktoré považuje za plodné.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BERTRAND, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání. Praha : Portál, 1998.*
 KARIKOVÁ, S.: *Osobnost učitele. Banská Bystrica : PF UMB, 1999.*
 ROGERS, C. R.: *Ako byť sám sebou. Pohľad terapeuta na psychoterapiu. Bratislava : Iris, 1995.*
 ROGERS, C. R. - FREIBERG, H. J.: *Sloboda učiť sa. Modra : Persona, 1998.*
 ZELINA, M.: *Ako sa stať tvorivým. Metódy a formy tvorivého riešenia problémov. Šamorín : Fontana Kiadó, s.r.o., 1997.*

Summary: *The author presents P-C-E as humanistic approach to education and points out its positive impact on creativity as result of her experiment.*

V čase, keď poznanie postupuje obrovskými krokmi, naozajstná tvorivá adaptácia je jedinou možnosťou, ako človek môže udržať krok s rýchlymi premenami sveta. Potrebujeme mladých ľudí, ktorí budú rozmýšľať a konať tvorivo, ktorí si budú čítať ľudský život, ktorí budú vedieť činiť múdre rozhodnutia, namiesto bojovania komunikovať a uzatvárať dohody. Ak chceme ustrážiť tieto hodnoty, je našou povinnosťou vytvárať také prostredie, ktoré podporuje *slobodu a zodpovednosť*.

Poznanie

*Aj takí ľudia
občas sa nájdu,
čo chcú mať cenu
za každú pravdu.*

J. Bily

OSOBNOSTNÉ PREDPOKLADY VÝCHOVNÉHO PORADCU

Kinga Horváthová, Pedagogická fakulta UK Bratislava

Anotácia: *Podstata pojmov výchovný poradca a osobnostné predpoklady učiteľa vo funkcii výchovného poradcu. Kompetencie výchovného poradcu. Potreba posilniť odborný a spoločenský status výchovného poradcu.*

KLúčové slová: *výchovný poradca, kompetencie výchovného poradcu, osobnostné charakteristiky výchovného poradcu*

Pozíciu výchovného poradcu v systéme základného a stredného školstva Slovenskej republiky stanovil Zákon NR SR č. 279 z 21. 10. 1993 o školských zariadeniach, ktorý v časti 4 paragrafu 20, ods. 3 taxatívne určuje účasť výchovného poradcu na poskytovaní odborných služieb v oblasti výchovného poradenstva. Konkrétne znenie paragrafu je takéto: "Výchovný poradca plní úlohy školského poradenstva v otázkach výchovy, vzdelávania a profesionálnej orientácie detí v oblasti prevencie problémového a delikventného vývinu detí Sprostredkúva prepojenie školy s odbornými zariadeniami, ktoré sa zaoberajú starostlivosťou o deti. Poskytuje metodickú a informačnú pomoc pedagogickým pracovníkom školy a zákonným zástupcom dieťaťa."

Rovnako významná pre prácu výchovného poradcu je aj Vyhláška MŠ SR z 26. januára 1996 o podrobnostiach vo výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach č. 43/1996. Táto vyhláška podrobnejšie opisuje koncepciu práce výchovného poradcu v škole a špecifikuje činnosť výchovného poradcu vo vzťahu k žiakom, pedagogickým pracovníkom, rodičom a ku škole. Koncepcia práce výchovného poradcu je vo vyhláške formulovaná

tak, aby si prostredníctvom nej mohol každý výchovný poradca pripraviť vlastný plán práce a činností, rešpektujúc špecifické podmienky školy a svoje profesionálne a osobnostné predpoklady.

Z vyhlášky vyplýva, že výchovný poradca:

- plní úlohy školského poradenstva v otázkach výchovy, vzdelávania a profesionálnej orientácie detí, ako aj v oblasti prevencie problémového a delikventného vývinu detí,
- venuje osobitnú pozornosť žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia, žiakom so zmenenou pracovnou schopnosťou, nadaným a talentovaným žiakom,
- poskytuje konzultácie žiakom a ich zákonným zástupcom pri riešení výchovných a vzdelávacích problémov, informuje ich o otázkach štúdia na stredných školách, ako aj pri voľbe povolania,
- sprostredkúva prepojenie školy s poradenskými zariadeniami a inými odbornými zariadeniami zaoberajúcimi sa starostlivosťou o deti.

Z vyhlášky je zrejmé, že výchovný poradca je významným článkom výchovného poradenstva. Ďalšími článkami sú pedagogicko-psychologické poradne, špeciálno-pedagogické poradne, detské integračné centrá, školský

psychológ a školský špeciálny pedagóg. V tejto štúdiu sa zámerné vyhneme podrobnému opisu jednotlivých článkov systému výchovného poradenstva a sústredíme sa len na výchovného poradcu.

Služby výchovného poradcu možno deliť podľa viacerých kritérií:

- Podľa poskytovaných služieb vykonáva informačnú, preventívnu, identifikačno-diagnostickú, orientačnú činnosť. Na splnenie týchto úloh využíva konzultačno-poradenské, prieskumno-výskumné formy činností.
- Podľa spôsobu realizácie uskutočňuje v škole individuálne, skupinové a hromadné akcie, a to priamo so žiakom, alebo sprostredkované prostredníctvom učiteľov, triednych učiteľov, vychovávateľov.
- Podľa používateľov poskytuje služby, rady, návrhy, konzultácie žiakom, učiteľom, vychovávateľom, rodičom, vedeniu školy.
- Podľa oblastí, v ktorých uskutočňuje svoje aktivity a poskytuje služby škole, možno hovoriť o problémoch a ťažkostiach v učení, správaní, rozhodovaní o voľbe povolania, narušených sociálnych vzťahoch v triede, psychohygienických otázkach školy.

Osobnostné predpoklady výchovného poradcu

V máloktovej inej profesii hrajú charakteristiky subjektov takú podstatnú úlohu, ako je to v prípade profesie učiteľa. Učiteľ by mal byť takou osobnosťou, ktorá dokáže regulovať vzťahy v prostredí a samého seba. V prípade výchovného poradcu sú nároky na jeho osobnostné charakteristiky zvlášť zdôrazňované. Mali by mu umožniť riešiť konfliktné situácie, zvládnuť rôznorodú a náročnú komunikáciu so žiakmi, rodičmi, spolupracovníkmi i ostatnou verejnosťou.

Z dôvodu, že žiadny zákon, vyhláška, smernica či nariadenie nestanovuje kritériá, požiadavky a charakteristiky učiteľa pôsobiaceho vo funkcii výchovného poradcu, pokúsime sa teraz o vymedzenie jednotlivých kompetencií, ktorými by mal výchovný poradca disponovať. Pri klasifikácii zložiek osobnosti (biofyziologická a senzomotorická, kognitívna, nonkognitívna) sme použili delenie v zhode s J. Bajtošom (1998, s. 9):

1. *Biofyziologická a senzomotorická zložka osobnosti* zahŕňa biofyziologické funkcie, činnosť zmyslových orgánov a motorický systém osobnosti. Na tomto základe môžeme stručne vymedziť tie predpoklady, ktoré by mal výchovný poradca spĺňať:

- dobrý zdravotný a psychický stav,
- extroverzia – otvorenosť,
- schopnosť eliminovať sklon k neuroticizmu,
- schopnosť zvládať záťažové a problémové situácie.

2. *Kognitívna zložka osobnosti* zahŕňa to, čo by mal výchovný poradca vedieť, aby bol dobrým odborníkom vo svojom odbore. Kognitívne zložky osobnosti pozostávajú z intelektových schopností, ktoré sa delia na pamäť

a myslenie (poznávacie myslenie, hodnotiace myslenie a produktívne myslenie). V tomto ohľade by mal výchovný poradca preukázať nasledujúce schopnosti:

- vedomosti z pedagogiky, psychológie (prevažne vývinovej), sociológie, medicíny, práva;
 - orientovať sa v odbornej terminológii daných vedných disciplín;
 - prenášať najnovšie poznatky vedných disciplín do praxe výchovného poradcu;
 - ochotu (i povinnosť) permanentne sa vzdelávať;
 - sledovať inovačné trendy v oblasti pedagogiky a psychológie;
 - nastoliť a viesť odbornú diskusiu medzi učiteľmi o problémoch pedagogickej praxe, výchovného poradenstva;
 - orientovať sa v legislatíve;
 - presadzovať do realizačnej polohy pedagogicko-psychologické metódy poznávania žiakov;
 - presadzovať do realizačnej polohy metódy prístupu k problémovým žiakom;
 - presadzovať do realizačnej polohy rôzne metódy výchovy k voľbe povolania;
 - komunikačné schopnosti vo vzťahu k žiakom, rodičom, učiteľom, inštitúciám;
 - výchovne pôsobiť na žiakov;
 - využívať rôzne informačné zdroje;
 - pohotového rozhodovania sa;
 - diagnostikovať žiakov a hodnotiť svoju vlastnú prácu.
3. *Nonkognitívna zložka osobnosti* zahŕňa citovú zrelosť výchovného poradcu, motiváciu a motivačný systém, socializáciu, kreativizáciu. Sem rátame schopnosti:
- prejavovať estetické, etické cítěnie,
 - empatické a prosociálne správanie sa,
 - organizačné a riadiace schopnosti,
 - tvorivé pristupovanie k problémom,
 - vytváranie pozitívnych medziľudských vzťahov,
 - pozitívne motivovať prístup k práci, deťom.

Prezentované nároky na osobnosť výchovného poradcu, pričom ich treba považovať iba za pokus o ich vymedzenie, nás utvrdzujú v tom, že funkcia výchovného poradcu je veľmi náročná a zodpovedná. Vyžaduje si, aby ju vykonávali učitelia, ktorí majú o túto prácu záujem, odborné a osobnostné predpoklady, umožňujúce správny prístup k deťom a ľuďom vôbec.

Vyhláška MŠ SR č. 43/1996, v paragrafe 6, ods. 2, hovorí o tom, že funkcia výchovného poradcu sa obsadzuje z radov pedagogických pracovníkov škôl. Za plnenie úloh výchovného poradcu zodpovedá riaditeľovi školy a svoje úlohy plní popri svojej pedagogickej činnosti.

Pri takomto interpretovanom znení vyhlášky sme natrafili na jeden problém. Dokument zreteľne hovorí o "funkcii" výchovného poradcu. Prečo teda výchovnému poradcovi, ktorý vykonáva funkciu, nepatrí funkčný príplatok? Dalo by sa to celkom jednoducho odvodiť.

Konkurzné alebo výberové konanie sa spravidla koná

za účelom výberu najkvalitnejšieho, najschopnejšieho pracovníka, ktorý by danú funkciu zodpovedne a na odbornej úrovni vykonával (tak je to v prípade riaditeľa školy, vedúceho odboru školstva, riaditeľa pedagogicko-psychologickej poradne a pod.).

V predchádzajúcej súvislosti sme sa zmienili o tom, aké zvýšené nároky na osobnostné a charakterové vlastnosti si funkcia výchovného poradcu vyžaduje. Preto si myslíme, že by bolo úplne samozrejmé, keby sa výber učiteľa do funkcie výchovného poradcu opieral o seriózný konkurzný výber, do ktorého by mali možnosť prihlásiť sa viacerí učitelia a vyhral by ten, ktorý má všetky predpoklady stať sa dobrým výchovným poradcom. Vieme však, že bežná školská prax je iná. Vykonávaním funkcie výchovného poradcu riaditeľ školy často iba poverí jedného pedagóga, ktorý najčastejšie nespĺňa základné kritériá na vykonávanie tejto zodpovednej a náročnej práce. Výchovní poradcovia nemajú žiadnu, resp. majú malú motiváciu vykonávať túto prácu s plným nasadením. Veď usúdme, že na vykonávanie funkcie výchovného poradcu majú učitelia úľavu z vyučovacej povinnosti (podľa Nariadenia vlády SR č. 229 z 23. 8. 1994 o miere vyučovacej povinnosti učiteľov a povinnosti výchovnej práce ostatných pedagogických pracovníkov) od 1 hodiny, ak je na škole, kde výchovný poradca pôsobí, do 300 žiakov, až po 4 hodiny na školách nad 600 žiakov. A vykonávanie funkcie výchovného poradcu môže (ale nemusí – pozn. autora) riaditeľ školy pracovníkovi zohľadniť v rámci osobného príplatku, a to diferencovane podľa rozsahu a náročnosti činnosti a v medziach možností školy (Usmernenie MŠV SR č. 3980/1992-20).

Pri riešení uvedených nedostatkov odporúčame zohľadniť tieto návrhy:

- Ustanovenie učiteľa do funkcie výchovného poradcu viazať na výberové, resp. konkurzné konanie.
- Výchovnému poradcovi priznať funkčný príplatok, ktorý by mohol byť diferencovaný podľa možností školy.
- Vyhradiť mu na jeho činnosť 1 celý pedagogický deň.
- Posilniť postavenie a jeho autoritu na škole, a to zabezpečením odbornosti tejto funkcie.



Z výstavy Hlava a Klobúk

Zoznam bibliografických odkazov:

BAJTOŠ, J.: K problematike osobnostného profilu učiteľa. *Technológia vzdelávania*. 6, č. 7, 1998.

Nariadenie vlády SR č. 229/1994 o miere vyučovacej povinnosti učiteľov a povinnosti výchovnej práce ostatných pedagogických pracovníkov

Usmernenie MŠ SR č. 43/1996 Zb. o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach

Zákon NR SR č. 279/1993 o školských zariadeniach

Summary: *The author considers personal qualities of a school counsellor and problems at our schools.*

STRATÉGIE, METÓDY, TECHNIKY DRAMATICKEJ VÝCHOVY

Lubica Bekéniová, Metodické centrum Prešov

Rečové balóny a myšlienkové alebo slovné bubliny (Speech balloons and thinks bubbles)

Z kartónu si môžeme zhotoviť také bubliny, aké vidíme v komiksoch. Deťom sú známe a blízke. (Text je vkomponovaný priamo do obrázka, kde má vyčlenené miesto v tzv. slovnej bubline. Bublina plní úlohu úvodzoviek v texte, teda priamu reč).

Hlavným účelom myšlienkových bublín je demonštrovať, že to, čo niekto hovorí, nemusí byť totožné s tým, čo si myslí. Na demonštrovanie tohto faktu je potrebné zostaviť akciu (freeze, štronzo), fyzicky umiestniť bublinu

Dokončenie z minulého čísla

k ústam alebo hlave postavy (žiak v role), trieda potom môže uvažovať, o čo v skutočnosti ide (Drama education and special needs, 1996, s. 43). So žiakmi potom môžeme rozvinúť diskusiu na objasnenie charakteru postavy, pohnútok jej správania a pod.

Je to efektívny spôsob, ako vysvetliť deťom pojem pokrytectvo, ale aj podstatu milosrdnej ľži, pretože deti vo svojej úprimnosti bývajú cynické, ba až kruté.

Zvukové obrazy (Sound pictures)

Táto metóda sa využíva na evokovanie miesta alebo

situácie prostredníctvom kreovania zvukov alebo tvorenie koláže zvukov, ktoré odrážajú rôzne aspekty miesta alebo situácie.

Príklady: Aké zvuky by sme mohli počuť v lese v noci?

Nasleduje diskusia.

Môžeme požiadať žiakov, aby vytvorili zvukový obrázok osláv narodenín, karnevalu, trhu a pod.

Zvukový obraz môže byť účinnou cestou, ako vytvoriť scénu a pomôcť deťom cieľiť k dráme.

Rozvinutie. Ak rozdelíme triedu na dve polovice, tie môžu tvoriť kontrastné zvukové obrazy mesta a vidieka a pod.

Brain Way radí začínať tréning najjednoduchšími zvukmi, ktoré prinášajú jasné posolstvá. Ak deti nemajú žiadnu predchádzajúcu skúsenosť, radí použiť tamburínku alebo bubienok, činely alebo gong. Tamburínka alebo bubienok ponúkajú skúsenosť s krátkymi ostrými zvukmi. Činely alebo gong s dlhšími, zvonivými zvukmi. Použitie zvukov je spojené nielen s pohybom, nielen s podnecovaním námetov na príbehy a postavy, nielen s náladou a atmosférou, ale týka sa tiež rečovej skúsenosti a je s ňou hlboko spojené (Way, 1996, s. 67, 68).

Mítingy, porady, schôdze (Meetings)

Mítingy sú istým spôsobom organizované stretnutia s určitou štruktúrou funkcií a riadenia akcie, kde je určitý plán, zmysel a poradie úloh, kde je určitý časový limit a pod.

V dramatickom kontexte sú mítingy efektívnou cestou na predstavenie myšlienok, nápadov celej skupine; môžu byť tiež cestou spoločného riešenia problémov, vyjednávania, výberu smeru akcie, ktorá pohne drámu dopredu. Mítingy môžu poskytnúť priestor na prezentovanie rozličných hľadísk názorov, skúsenosti rôznych skupín.

Míting sa organizuje v rolách, ale aj v mimorolovom kontexte.

Valenta uvádza, že funkcia a ciele porád vyvierajú z normálnych stretnutí za účelom riešenia problémov alebo výmeny informácií potrebných pre určitý chod. Porada učí štruktúrovaniu cieľov stretnutí, obsahu stretnutí, komunikácii pri stretnutí a času. Učí teda, všeobecne, forme porady a konania, tiež rokovania.

Pre drámu je výhodná pri zisťovaní informácií, hľadaní riešení problémov pri bilancovaní.

Kempe a kolektív uvádzajú ešte ďalšiu výhodu mítingu, ktorý môže slúžiť ako "užitočná brzda rozbehutej akcie, čo umožní učiteľovi urobiť inventúru (toho, k čomu sa dospelo, čo sa deje) a znovu zacieliť prácu. Účastníci (mimo roly) alebo charaktery (v role) diskutujú o problémoch z ich zorného uhla pohľadu. Úlohou učiteľa je pomôcť skupine nájsť východisko z problému a na konci mítingu postúpiť o krok ďalej." (Drama education and special needs, 1996, s. 40).

Rituály (Rituals and ceremonies)

Bola som svedkom toho, že rituálom sa v procese dramatickej výchovy v Anglicku venuje značná pozornosť a teší sa patričnej obľube u žiakov.

Čo sú teda rituály a aká je možnosť ich využitia vo výchove? Uspokojivú odpoveď nájdeme u G. Kaufmanovej-Huberovej: "Pod rituálom spravidla väčšinou rozumieme slávnostné náboženské alebo i svetské ceremónie, ktoré prebiehajú podľa presne stanovenej schémy ako napr. omša, prisaha predstaviteľa štátu, korunovácia kráľa, povýšenie na vyššiu vojenskú hodnosť, najrôznejšie udeľovanie cien, prijatie do určitého povolania atď." (Kaufmanová – Huberová, 1998, s. 9).

Spoločnou črtou rituálov je to, že prebiehajú podľa určitých pravidiel, ktoré zostávajú dlhé roky nezmenené. V priebehu spoločenských zmien niektoré z nich strácajú svoj zmysel a ak nie sú naplnené novým obsahom, skoro zanikajú alebo sa stávajú iba formou bez obsahu. (Údajne preto má toľko ľudí problémy s cirkevnými rituálmi, zmysel ktorých sa sčasti vyprázdnil.) Rituály voľakedy riadili celý ľudský život, preto sa s nimi väčšinou stretávame v krízových miestach.

Prostredníctvom rituálov sa ľudia zbavovali existenčného strachu. Vo všetkých kultúrach sa pestujú rituály, ktoré majú rovnakú funkciu. Jednoznačne tu ide o špeciálny ľudský spôsob správania, v zmysle hlbinej psychológie C. G. Junga o správanie archetypické. Rituálne správanie nájdeme u všetkých ľudí či už v krízach vývojových, individuálnych alebo v dobových krízach celého národa.

Podľa Kaufmanovej - Huberovej je zmysluplné podrobnejšie preskúmať tieto prastaré spôsoby správania a vedome ich použiť v situáciách, ktoré nám spôsobujú problémy, v ktorých nevieme ako ďalej a lipneme na tom, čo je staré a prekonané, alebo v ktorých sme ochromení strachom a cítime sa bezmocní. Deti, keďže majú omnoho bližšie k nevedomiu aj citom než dospelí, úplne samozrejme svojím vlastným spôsobom pestujú rituály. Autorka odporúča rodičom a vychovávateľom, aby deťom nechali voľnosť a nezakazovali im ich.

Rituál môže byť považovaný za most k hlbším duševným vrstvám, ktoré svojím vedomím už nedokážeme riadiť. Týmto mostom môžu byť k nášmu vedomiu privádzané pozitívne sily tak, že vývoj alebo život vôbec môže ísť ďalej. Bolo by naivné domnievať sa, že v našom nevedomí číhajú na uvedenie iba dobré veci. Nie je tomu tak. Rituály môžu byť i cestou pre ničivé, zlé sily. Podrobnejšie sa tým zaoberá publikácia už zmienenej autorky *Deti potrebujú rituály*.

Nás zaujíma funkcia a ciele rituálu v dramatickej hre. J. Valenta uvádza, že: "rituál umožní analyzovať societu a kultúru a "preložiť" (pokiaľ žiaci rituál sami tvoria, čo je veľmi užitočné) jej kultúralne charakteristiky do sústavy pohybov (Valenta totiž vo svojich *Metódach...* rozlišuje rituál pohybový a verbálny či zvukový). Dobře uskutočnený rituál prináša aj zážitok, ktorý je s rituálom ako takým veľmi závažne spojený – zážitok davovej aktivity." (Valenta, 1997, s. 96).

Baldvin a Hendy uvádzajú, že "rituálne aktivity zacieľujú pozornosť a pomáhajú rozvinúť drámu v zmysle dôležitosti a významu v očiach detí. Keď celá trieda pred-

vádza rituál, posilňuje to identitu jedinca a zodpovednosť individuálnu a skupinovú.” (Baldwin – Hendy, 1994, s. 40).

Rituály môžu byť úplne jednoduché, môžu mať formu spoločného súhlasného kúzla, ktoré preniesie deti do “vyfantazirovaného” prostredia a opätovne vráti späť.

Keď sa v societe rituál zaužíva, poskytuje bezpečný vzťah pre účastníkov. Ak vynájdene rituály obsahujú reč, deti sa často pokúšajú používať viac formálny štýl reči, čím sa u nich prehlbuje skúsenosť v používaní rozdielnych foriem hovoreného jazyka.

Pokúsime sa stručne zhrnúť využitie rituálu v procese dramatickej výchovy. Rituál ponúka možnosti:

- pri analýze jednotlivce osobnosti či typu človeka rovnako však určitej society či kultúry;
- zvyšuje zainteresovanosť hráčov;
- buduje atmosféru, je teda dôležitým atmosférotvorným činiteľom;
- je ľahko kontrolovateľnou cestou vstupu a výstupu z reality do hry a naopak;
- slúži na estetizáciu spoločného pohybového prejavu hráčov;
- slúži na pestovanie estetických hodnôt jazyka (v prípade, že si deti želajú pridať k pohybu zvuky, slová texty);
- ponúka možnosť rozvoja tvorivých remeselných aktivít v tom prípade, že deti dotvárajú rituál tancom, maskami, kostýmami);
- podčiarkuje význam udalosti, umožňuje účastníkom komunity zažívať pocity slobody a jednoty s davom bez prítomnosti agresivity.

Rituál má veľký význam aj z hľadiska produktu,

pretože zdôrazňuje teatralnosť formy, buduje atmosféru, prináša na javisko koncentrované kúzlo, magickosť.

Kolektívna hra v role (Collective role – play)

S touto neobvyklou metódou sa stretávame u Baldwina a Hendyho, ktorí uvádzajú, že: “Niekedy je užitočné hrať hlavnú postavu kolektívne, buď ako skupina alebo dokonca s celou triedou, ktorá hovorí alebo myslí nahlas v role ako jedna a tá istá postava. Obzvlášť užitočné je to pri práci so staršími deťmi na druhom stupni ZŠ. Deti potrebujú pozorne načúvať štýlu a obsahu výpovedí ostatných kvôli súvislej prezentácii. Kolektívna hra v role povzbudí každé dieťa hlbšie a dôkladnejšie sa zamýšľať nad konaním postavy. Umožňuje to tiež niekoľkým deťom zažiť pocit uspokojenia z toho, že sa podieľajú na stvárnení hlavnej postavy. Vyvarujeme sa tým bežnej rutiny, keď hlavné postavy bývajú hrané iba obmedzeným počtom sebavedomejších a extrovertnejších jedincov v triede. Zabráni sa tým zvyčajnému javu, že jedno dieťa dostáva najlepšiu úlohu, napr. ústrednú postavu, po ktorej túžia všetky dievčatá (Snehulienka, princezná a pod.).

Pre účastníkov môže takáto zjednocujúca skúsenosť evokovať silný pocit spolupatričnosti prostredníctvom vynútenej kooperácie.

Účinok uvedenej stratégie môžeme zvýšiť tým, že deti spolu nadviažu fyzický kontakt počas hrania postavy - napríklad chytia sa za ruky, ramená a pod. (Baldwin – Hendy, 1994, s. 40).

Táto stratégia nie je bežne používaná, ale stálo by za pokus vyskúšať ju, pretože rozvíja aj partnerskú citlivosť.

Zoznam bibliografických odkazov:

BALDWIN, P. – HENDY, L.: The drama book. London : Harper Collins Publishers, 1994.

Drama education and special needs. Cheltenham : Stanley Thornes, 1996.

KAUFMANOVÁ – HUBEROVÁ, G.: Děti potřebují rituály. Praha : Portál, 1998.

READMAN, G. – LAMONT, G.: Drama. A Handbook for primary teachers. London : BBC Educational publishing, 1994.

VALENTA, J.: Metody a techniky dramatické výchovy. Praha : Strom, 1997.

Zoznam ďalších bibliografických odkazov je k dispozícii v redakcii.

Summary: The author points out on the importance of drama education and presents some methods and techniques.

INTEGRÁCIA SLUCHOVO POSTIHNUÝCH ŽIAKOV

M. Lehocká – O. Matuška, Pedagogická a sociálna akadémia Lučenec

Anotácia: Nový trend vo vzdelávaní detí so špeciálnymi potrebami – školská integrácia, inklúzia. Budovanie systému integrovaného vzdelávania sluchovo postihnutých na PaSA v Lučenci.

Kľúčové slová: integrácia, inklúzia, integrované a inkluzívne vzdelávanie, segregácia, školská integrácia sluchovo postihnutých, projekty.

Pojem integrácia nemá v pedagogickom kontexte jednoznačný význam, vzťahuje sa na:

- a) zaraďovanie detí so špeciálnymi potrebami do bežných tried a škôl;
- b) vytváranie integrovaných medzipredmetových projektov a tém;
- c) vznik škôl integrujúcich rôzne formy vzdelávania.

Vašek a kolektív v Terminologickom výkladovom slovníku špeciálnej pedagogiky (1995) uvádzajú, že “integrácia špeciálnej výchovy (z lat. integrare – scel’ovat’) je koncepcia špeciálnej výchovy a vzdelávania ako organickej zložky všeobecnej výchovy a vzdelávania, a to v tom zmysle, že sa má deťom vyžadujúcim si špeciálnu starostlivosť poskytovať v rámci bežných výchovno-vzdelávacích podmienok

a nie oddelene (separácia, segregácia)” (Berberichová – Lang, 1998).

Od 60-tych rokov sa začali hromadiť námietky proti oddelenému špeciálnemu vzdelávaniu vo viacerých krajinách. Tieto pripomienky viedli k presadzovaniu myšlienky integrovaného a inkluzívneho vzdelávania.

Integrácia je kľúčový koncept širokej medzinárodnej iniciatívy zameranej na dosiahnutie základných zmien vo vzdelávaní postihnutých detí a mládeže.

Integráciu definuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) ako “prístupy a spôsoby zapojenia žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do hlavných prúdov vzdelávania a do bežných škôl”.

Pojem *inklúzie* je v pedagogike spätý s integráciou. Inkluzívne vzdelávanie neznamena, že všetky deti sú stále spolu deň čo deň v jednej triede. Ide o úsilie dať každému to, čo práve potrebuje. To môže niekedy znamenať aj individuálne vyučovanie alebo prácu v špeciálnej triede, skupine.

Inkluzívna trieda je trieda, ktorá dokáže dieťa so špeciálnymi potrebami prijať a poskytnúť mu primerané vzdelanie.

Podľa D. Johstona (1997) “kým teda integrácia je v mnohých smeroch konečným cieľom, kde sú ľudia prijímaní ako rovní, inklúzia je krokom na ceste, kde sú postihnutí prijímaní ako rovní a získavajú uznanie za svoj prínos k akejkoľvek ľudskej činnosti práve pre svoju odlišnosť”.

Inklúzia sa dnes stala súčasťou hnutia za základné ľudské práva. Jej zástancovia sa usilujú o ukončenie starej praxe, kde sú niektorí žiaci vylučovaní z bežných škôl na základe telesného postihnutia alebo psychologických a fyziologických odlišností.

Existuje vecný rozdiel medzi integráciou a inklúziou postihnutého dieťaťa. I keď nie je definícia inklúzie exaktná, jej zástancovia používajú také termíny, ako napr. “zmena celého systému”, “vytvorenie spoločenstva, ktoré je pružné a otvorené, váži si rozdiely”, “patríť do spoločenstva”.

Typické názory

- Inklúzia je presvedčenie, že ľudia pracujú a žijú v inkluzívnom prostredí, kde sa stretávajú s ľuďmi rôznych názorov, vyznaní, rôzneho etnického pôvodu, rôznych záujmov a životných orientácií, s ľuďmi zdravými a chorými, postihnutými – a deti každého veku sa majú učiť v prostredí, ktoré sa čo najviac podobá ich budúcemu prostrediu;
- inkluzívne vzdelávanie je dobré vyučovanie. Inklúzia znamená poskytnúť deťom viac rôznych možností na učenie, viac individuálnych ciest. Učitelia v inkluzívnych triedach sa snažia organizovať vyučovanie tak, aby rešpektovali potreby každého jednotlivého dieťaťa, pretože to im automaticky umožňuje vyhovieť potrebám postihnutého dieťaťa a zároveň zvyšuje kvalitu učenia sa všetkých detí (Berberichová – Lang, 1998).

Prvotným cieľom integrácie podľa S. Monigovej (1997) je rovnomerný vývin osobností. Reálnou úlohou v rámci realizácie je individualizácia vyučovacích prístupov v integrovaných školách a školských zariadeniach.

Integrácia sluchovo postihnutých

Medzi zdravotne postihnutou populáciou tvoria špecifickú skupinu sluchovo postihnutí. Ide o ľudí, ktorí majú v dôsledku narušenia sluchu sťažené podmienky na komunikáciu a rozvoj kognitívnych funkcií. Ťažké poruchy sluchu a ich dôsledky pôsobia aj v sociálnej oblasti. Spôsobujú určitú segregáciu týchto ľudí a vytvárania ich vlastnej komunity so špecifickými formami života. Kto z bežnej populácie pozná život nepočujúcich, pozoruje v ňom prevládanie komunikácie posunkovou rečou.

Názory na úspešnú realizáciu integrovaného vzdelávania sluchovo postihnutých žiakov sú rôzne. Zhodujú sa najmä v tom, že školskú integráciu postihnutých žiakov, vrátane sluchovo postihnutých, neodmietajú, ale za určitých podmienok ju považujú za prospešnú. Podmienky realizácie školskej integrácie sa preto stávajú kľúčovým pojmom.

Na základe našich skúseností môžeme dať za pravdu všetkým tým odborníkom a rodičom postihnutých detí, ktorí o školskej integrácii a jej podmienkach nielen teoreticky uvažujú, ale podľa špecifických možností ju aj realizujú. Ako argumenty v prospech tohto výroku nech slúži okrem našich konkrétnych skúseností aj prax v tejto oblasti vo viacerých štátoch. Integrácia v škandinávskych štátoch, v Anglicku, Nemecku, Taliansku, USA a ďalších krajinách má úplne odlišný vývoj, súčasnú podobu aj určité odlišné problémy, ale prináša lepšie výsledky ako segregované vzdelávanie.

V zahraničí, vo vyspelých štátoch sveta, už nie je aktuálnou otázkou: “Integrovat’ alebo neintegrovat’?” Problematika je zahrnutá v otázke: “Ako integrovat’?” A to je práve to, čo vyžaduje divergentné myslenie i tvorivosť v realizácii projektov a programov podľa špecifických možností.

Školská integrácia sluchovo postihnutých na PaSA v Lučenci

Jednou z mála stredných škôl na Slovensku, ktorá už siedmy rok uskutočňuje školskú integráciu sluchovo postihnutých žiakov, je Pedagogická a sociálna akadémia v Lučenci. Spolu s počujúcimi spolužiakmi sa na pedagogické povolanie pripravujú aj žiaci s poruchami sluchu.

Sú tu pre nich vytvorené možnosti získania úplného stredného odborného vzdelania ukončeného maturitnou skúškou. Po nej môžu pracovať vo výchovných zariadeniach ako učiteľky MŠ a vychovávatelia, alebo sa môžu rekvalifikovať na vykonávanie iných profesií, kde sa vyžaduje stredoškolské vzdelanie. Pre tých najnadanejších sa otvárajú nové možnosti – pokračovať v štúdiu na vysokých školách.

Podnet k vzdelávaniu sluchovo postihnutých žiakov na našej škole vyšiel od rodičov hľadajúcich strednú školu pre svoje deti, dosahujúce na základnej škole dobré študijné výsledky a majúce ambície dosiahnuť vyššie vzdelanie, a tak sa uplatniť aj v iných profesiách než v tých, na ktoré boli doteraz pripravované.

V ústrety im vyšla bývalá riaditeľka Klára Mišútová a pedagogický zbor našej školy, ktorí so súhlasom Školskej

správy v Banskej Bystrici a MŠ SR integrované vzdelávanie sluchovo postihnutých žiakov povolili.

Začiatky neboli ľahké. Nikto z nás nebol na takúto pedagogickú prácu počas vysokoškolského štúdia pripravený. Jediný zdroj informácií potrebných pre túto činnosť bol dobrý kontakt zo ZŠI pre deti s poruchami sluchu v Lučenci, kde nám vedenie školy a kolegovia v ústrety tým, že sme vzájomne konzultovali problémy a hospitovali na vyučovacích hodinách.

Počiatkové ťažkosti, ukazujúce sa počas pedagogickej praxe, a výsledky prieskumu (Lehocká, 1996) nás podnietili k viacerým iniciatívam, ktoré by postupne prispeli k budovaniu systému integrovaného vzdelávania sluchovo postihnutých žiakov na našej škole.

Prvou z nich bolo prijatie špeciálneho pedagóga na čiastočný úväzok v školskom roku 1996/97. Ten odborne a metodicky usmerňuje prácu pedagógov pri integrovanom vzdelávaní. Individuálne sa venuje sluchovo postihnutým žiakom vzhľadom na ich špecifické potreby. Vyučuje predmet rozvíjanie komunikačných zručností. Na jeho hodinách majú žiaci možnosť rozšíriť si slovnú zásobu, precvičiť si učivo, rozvinúť svoje psychické schopnosti a komunikačné zručnosti.

Ďalším krokom bolo vypracovanie nasledujúcich projektov:

- *Systém integrovaného vzdelávania sluchovo postihnutých žiakov na PaSA v Lučenci*, ktorý bol prezentovaný v rokoch 1995-97 v rámci medzinárodného projektu PHARE-LIEN – postgraduálneho vzdelávania špeciálnych pedagógov.
- *Projekt nultého ročníka pre sluchovo postihnutých žiakov*, ktorý bol schválený MŠ SR pod č. 1128/97, s platnosťou od 1. 9. 1997. Poslaním nultého ročníka je rozšíriť slovnú zásobu sluchovo postihnutých žiakov o tie pojmy, ktoré im umožnia pochopiť a dobre zvládnuť všeobecno-vzdelávacie i odborné predmety, znížiť neúmernosť zjednodušených učebných osnov pre sluchovo postihnutých žiakov ZŠ a čo najviac ich priblížiť k učebným osnovám pre počujúcich.

Osobitným prínosom pre podporu a rozvoj systémového prístupu vo vzdelaní sluchovo postihnutých žiakov je britsko-slovenská spolupráca s podporou British Council v Bratislave na projekte *Podpora stratégie pre integrované vzdelávanie sluchovo postihnutých žiakov na Slovensku a vo Veľkej Británii*. Projekt je rozpracovaný na 3 roky. Bude trvať do augusta 2001.

Sledujte tieto čiastkové ciele:

1. Vytvoriť podmienky pre vývoj zboru a získať zdroje

integrácie sluchovo postihnutých žiakov v oblasti kurikula, v komunikačných a sociálnych zručnostiach, v matematike a materinskom jazyku.

2. Zlepšiť využitie informačnej technológie u sluchovo postihnutých žiakov.
3. Rozvinúť porozumenie kultúry života sluchovo postihnutých žiakov na Slovensku a v Anglicku.
4. Porovnať vyučovacie prístupy vo vzdelávaní sluchovo postihnutých žiakov na Slovensku a v Anglicku
5. Uskutočniť rozvoj zboru a poskytnúť informácie triednym učiteľom v týchto oblastiach:
 - vstupná diagnóza a zhodnotenie žiakov s poruchami sluchu,
 - monitorovanie a zaznamenávanie,
 - triedny manažment.
6. Rozvinúť sieť a spojenie s inými organizáciami na podporu integrovaného vzdelávania sluchovo postihnutých žiakov lokálne, regionálne, národne a medzinárodne.
7. Získať názory počujúcich aj sluchovo postihnutých žiakov na rozvoj a účinok projektu.

Úspechy, ktoré sa pomocou vyššie uvedeného projektu zaznamenávajú, sú jednak krátkodobé, ale aj dlhodobé. Možno ich hodnotiť z viacerých aspektov:

- tlak na progresívnu inováciu legislatívy v duchu rozvoja školskej integrácie;
- zmeny v princípe riadenia pedagogického procesu v škole, triedach, žiackych skupinách;
- vývoj kompetencie pedagogického zboru;
- pretváranie myslenia a postojov intaktných žiakov k postihnutým.

Jedným z konkrétnych výsledkov školskej integrácie je profesijné uplatnenie absolventov PaSA v Lučenci. Štyria pracujú ako vychovávatelia v ZŠI pre deti s poruchami sluchu v Lučenci a v Prešove, traja pokračujú v 2-ročnom špecializačnom štúdiu špeciálnej pedagogiky v Levoči. Jeden sa rekvifikoval na prácu s počítačmi a pracuje pre firmu AVANT v Lučenci, ďalší pôsobí vo firme SEZAM, tiež v Lučenci. Iná naša maturantka našla uplatnenie na Krajskom úrade – odbore sociálnych vecí v Banskej Bystrici. Veľkým úspechom pre nás je skutočnosť, že dvoch absolventov prijali na vysokú školu – študujú odbor psychopédia a pantomíma.

Najkrajší dar

***Krajšieho daru nieto,
bez obáv priznať treba,
keď k sviatku svojim deťom
rodičia dajú seba.***

J. Bily

Zoznam bibliografických odkazov:

- BERBERICHOVÁ, CH. – LANG, G.: Každé dieťa potrebuje špeciálny prístup. Praha : Portál, 1998.
 LECHTA, V. – MATUŠKA, O. – ZÁSKALICZKY: Nové cesty k postihnutým ľuďom. Bratislava : Liečreh Gúth, 1997.
 PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. Praha : Portál, 1995.
 VAŠEK, Š. a kol.: Špeciálna pedagogika – terminologický a výkladový slovník. Bratislava : SPN, 1995.

Summary: *The authors focus on integration of the hearing impaired students and present some concrete experiences with it on Social and Pedagogic Academy in Lučenec.*

JEDEN DEŇ V JEDNEJ WALDORFSKEJ ŠKOLE

Martina Šimkuláková, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Ako študentke vzdelávania a prípravy waldorfských učiteľov mi bola umožnená dvojtyždňová pracovná stáž vo waldorfskej škole v holandskom Arnheme. V jednoposchodovej budove, ktorá bola pre účely školy navrhnutá a postavená, sa v jednej časti nachádzala materská škola, v druhej časti bolo sústredených prvých sedem ročníkov ZŠ.



Z výstavy *Hlava a Klobúk*

Všetko to, čo deti v rámci hlavného vyučovania alebo umeleckých predmetov vytvorili, oživovalo a zútulňovalo nielen jednotlivé triedy, ale aj chodby a spoločné priestory školy. Keďže sa na waldorfskej škole preferuje práca s prírodným materiálom, boli to predovšetkým rôzne plstené, drevené výrobky a dekorácie, figúrky zo včelieho vosku, z hlíny, vyšívané, pletené ozdoby a bábky, dekorácie zo slamených kvetov... Keď ste sa prešli a nazreli do tried od prvej po siedmu, videli ste, že každá z nich je iná a netýka sa to len rôznej farby stien, ktorá sa mení podľa jednotlivých ročníkov. Na prácach, ktoré boli v triedach vystavené, ste mohli vidieť ako sa postupne mení jednak materiál, s ktorým deti pracujú na umeleckých predmetoch, a jednak spôsob jeho spracovania a vnímania v závislosti od veku dieťaťa. Rovnako bolo viditeľné to, čo deti práve na hlav-

nom vyučovaní preberajú. V piatej triede boli na stenách napr. farebné mapy Holandska, ktoré v rámci zemepisu deti samé nakreslili, výkresy s motívmi gréckej mytológie, na základe ktorej si učitelia pre piaty ročník pripravujú svoje rozprávania.

Jednou z vecí, ktorá jednotlivé triedy spájala, bola výzdoba motivovaná charakterom a prevládajúcimi farbami daného ročného obdobia a sviatkov k nemu prináležiacich. Tak, ako viete rozlíšiť, keď sa pozriete na dieťa, či chodí do piateho alebo do siedmeho ročníka, vedeli by ste, keby ste v triedach tejto školy boli sami, koľko rokov majú tí, ktorí sa v nej učia, a akí asi sú. V tom všetkom, čo som doteraz opísala, dal sa tušiť život tejto školy. Ako teda vyzeral jeden deň prežitý v jednej triede?

Učiteľ ráno o pol deviatej privítal svojich tretiakov pri dverách podaním ruky a pozdravom. Tento pozdrav nie je vo waldorfskej škole len zaužívaným zvykom, ale učitelia prostredníctvom neho vnímajú, ako naladené dieťa prichádza do školy. Je pre učiteľa prvým znamením toho, čo má práve v tento deň v dieťati osloviť, pomôcť mu prekonať, čo posilniť. S každým dieťaťom sa preto učiteľ zvítal trochu inak.

Skôr, ako sa hlavné vyučovanie na waldorfskej škole začne, dôležité je, aby sa celá trieda pripravila na to, že idú spoločne niečo vytvoriť, niečo sa naučiť. Hľadaniu spoločného tónu pomáha rytmická časť hlavného vyučovania. Je prípravou na to, aby deti mohli "stráviť" to, čo sa dnes v škole naučia. V tretej triede jej patrilo približne prvých dvadsať minút. Striedalo sa v nej vytlieskavanie, vydupávanie určitého rytmu a jeho obmien so spevom piesne, ktorá bola na rovnakom rytme založená. Po speve, doprevádzanom pohybmi rúk, nôh, a dramatizácii rôznych veršovaných básní a riekaniek, nasledovala hra na flautách. Ranný verš bol akýmsi stíšením, prípravou na ďalšiu časť hlavného vyučovania, v ktorej sú zamestnané sily myslenia a s nimi spojená koncentrácia.

Táto časť sa začína opakovaním toho, čo už deti z predmetu danej epochy vedia a čo má súvislosť s novým preberaným učivom alebo jeho upevňovaním. V tretej triede prebiehala práve epocha matematiky. Deti však nezačali pracovať hneď samostatne v laviciach. Postupnosť, ktorá platila pre rytmickú časť, bola zachovaná aj v tejto časti vyučovania. A tak si deti najprv v pohybe, v rytme zopakovali násobky do dvanásť. Učiteľ striedal rôzne aktivity, či už to bol pohyb v kruhu a tlesknutie, alebo vyhodenie lopty na násobok čísla, ktoré učiteľ určil, alebo párové preskúšanie, keď jedno dieťa povie príklad, hodí loptu druhému dieťaťu, ktoré má povedať správny výsledok. Alebo ďalšia aktivita, keď deti podľa radov, v ktorých sedia, vstávajú na násobky čísel, ktoré učiteľ každému

radu určí. Waldorfskí učitelia majú v zásobe množstvo aktivít a obmieňajú ich podľa toho, čo práve trieda potrebuje. A tak sa opakovanie rovnakej látky (v tomto prípade násobkov od jedna do dvanásť a od dvanásť do jedna) realizuje rôznymi spôsobmi.

Po časti, v ktorej sa počítanie spájalo s rytmickým pohybom, sa deti posadili do lavíc a koncentrovane pracovali na príkladoch opísaných z tabule. Príklady boli rozdelené podľa náročnosti. V tento deň si deti precvičovali sčítavanie, odčítavanie troj- a dvojciferných čísel a tiež riešili príklady, v ktorých museli použiť operáciu násobenia a sčítavania alebo delenia a odčítavania. Rýchlejšie deti pracovali na zložitejších, pomalšie na jednoduchších príkladoch spolu s učiteľom. Musím povedať, že všetky deti naozaj sústredene pracovali bez toho, aby ich učiteľ upozomňoval alebo zvyšoval hlas. Ak bol v triede ruch, súvisel s prácou. Po približne štyridsiatich minútach deti tak, ako ich podľa náročnosti príkladov učiteľ vyvolával, diktovali správne výsledky. Náročnejšie príklady, pri ktorých sa deti nevedeli dohodnúť na rovnakom výsledku, učiteľ spolu s nimi nahlas prepočítal na tabuli. Bol však skôr zapisovateľom a otázkami podnecoval deti, aby samé prišli na to, kde vznikla chyba. Po záverečnej kontrole, keď učiteľ prezrel v zošitoch prácu detí, nasledovala posledná, upokojujúca časť hlavného vyučovania, ktorú predstavuje rozprávanie. Tento deň to bol starozákonný príbeh o obetovaní Izáka. Učiteľ sa posadil pred triedu, asi polovica detí si prisadla k nemu a začal rozprávať. Nečudujem sa, že v triede bolo úplné ticho. Po holandsky som vtedy ešte nerozumela ani slovo, no učiteľovo rozprávanie ma fascinovalo. Rovnako ako jeho reč dýchala napätím a uvoľnením, pulzovalo napätie a uvoľnenie na tvárach detí. Verš a pieseň, ktorú na waldorfskej škole spievajú pred jedlom, ukončila hlavné vyučovanie.

Od pol jedenástej do jedenástej bola prestávka. Deti ju väčšinou trávili na školskom dvore, kde sa mohli vybehať a hrať rôzne hry. Pre učiteľa prestávka znamenala ďalšiu príležitosť na to, aby mohol pozorovať, ako sa jeho zverenci k sebe navzájom správajú, ako sa prejavujú a na čo by sa mal vo vzťahu k jednotlivým deťom viac sústrediť.

Ako je jednou z úloh rannej rytmickej časti prebudenie, úlohou prvej časti vyučovania po prestávke je upokojenie. Rytmy, ktoré deti vytlieskávajú, piesne, ktoré spievajú, ich majú viesť naspäť do školskej triedy a pripraviť na ďalšie vyučovanie. V ňom sa v tretej triede po štyridsiatich piatich minútach vystriedala angličtina, formové kreslenie a ručné práce. Rytmus, ktorému bolo podriadené hlavné vyučovanie, sa v malých obmenách zopakoval vo výučbe angličtiny. Zásadou je, že deti sa postupne od pohybových hier

a scénok, ktoré sú zamerané na zvládnutie hovorenej podoby jazyka, dostanú k jeho písanej forme.

Dynamickú angličtinu vystriedalo tiché formové kreslenie. Deti si najprv danú formu vychodili v priestore, predznačili pohybom ruky vo vzduchu, až potom ju do zošitov farebne zakresľovali. Podstatou je vytvoriť harmonický, zrkadlový obraz danej formy. Sústredenie, ktoré si táto práca vyžaduje, má terapeutický vplyv na prebúdzenie a posilňovanie vnútorného vedomia každého dieťaťa. Učiteľ si všimol veľmi pozorne, ako deti pracovali, či vedeli vytvoriť pravidelný obraz alebo nie, aké voskové farby pri práci používali. Tak, ako všetko, čo sa v škole počas dňa deje, aj tento predmet poskytuje učiteľovi dostatok príležitosti na to, aby mu pomohol určiť, aký temperament u dieťaťa prevláda a na základe neho hľadať preň harmonizujúce činnosti.

Po ručných prácach zakončili deti školský deň piesňou a veršom. Rovnako ako oni, aj ja som sa počas tohto dňa niečo naučila, niečo vytvorila a niečo prežila. Ako sa strieda nádech s výdychom, napätie s uvoľnením, humor s vážnosťou, striedali sa činnosti, ktoré deti v priebehu dňa v škole vykonávali. Samozrejme, vyučovanie v treťom ročníku vyzerá inak ako u siedmakov alebo prvákov. Rovnakou zásadou však je postupovať od prebudenej vôle cez prebudенý cit k rozumu, od práce rúk k práci hlavou.

Videla a prežila som na tejto škole veľmi veľa. Navštívila som rôzne triedy, bola som svedkom školskej slávnosti, kde si každá trieda pripravila pre ostatné program, v ktorom nejakou zaujímavou formou prezentovala to, čo sa počas dvoch týždňov naučila. Zážitkom pre mňa bolo vidieť či už hrať piatacký školský orchester alebo prípravu vystúpenia ľudového tanca u druhákov. Jednou vecou, ktorú som počas dvoch týždňov na tejto škole nezažila, bola nervozita a strach, - či už medzi učiteľmi navzájom alebo vo vzťahu učiteľa k deťom. Čím to len je, že deti učiteľa akceptujú, dokážu pracovať, tvoriť, učiť sa a mať dokonca z učenia radosť, hoci nie sú známko- vané ani skúšané? S odpoveďou na túto otázku som sa z holandskej waldorfskej školy vrátila domov.

Ideálom waldorfskej školy je, podľa môjho názoru, dať dieťaťu poznanie, aby vedelo nájsť svoju cestu, silu, aby dokázalo na nej vytrvať, a cit, aby pomáhalo tým, ktorí s ním po nej kráčajú.

Zistenie

Opakovanie je matka múdrosti.

Opakovanie sa matka hlúposti.

J. Bily

HLAVA A KLOBÚK

POZNÁMKY K PROJEKTU A VÝSTAVE ŽIAKOV 3. A 5. ROČ. ZUŠ VO ZVOLENE

Vyučovali: PaedDr. Ján Husár, doc. PaedDr. Stanislav Tropp

Stanislav Tropp, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

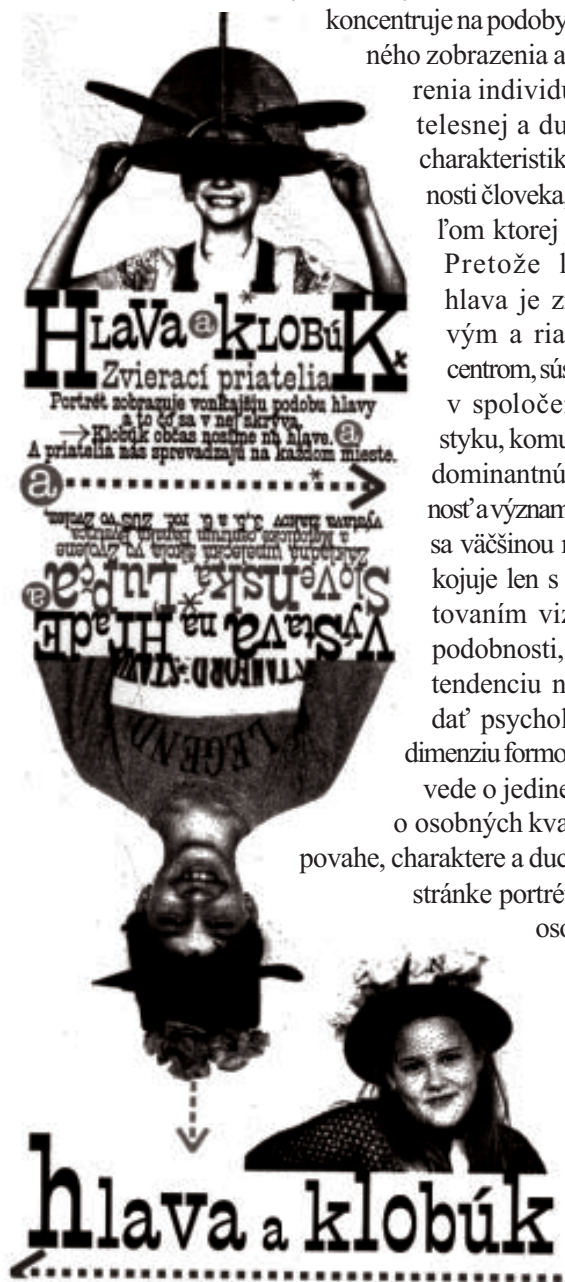
Portrét zobrazuje vonkajšiu podobu hlavy a toho, čo sa v nej skrýva.

Klobúk nosíme na hlave.

A priatelia nás správajú na každom mieste.

Portrét ako ustálený žáner výtvarného umenia sa koncentruje na podoby výstižného zobrazenia a vyjadrenia individuálnej,

telesnej a duševnej charakteristiky osobnosti človeka, nositeľom ktorej je tvár. Pretože ľudská hlava je zmyslovým a riadiacim centrom, sústreďuje v spoločenskom styku, komunikácii dominantnú pozornosť a význam. Portrét sa väčšinou neuspokojuje len s konštatovaním vizuálnej podobnosti, ale má tendenciu nadobúdať psychologickú dimenziu formou výpovede o jedinečnosti, o osobných kvalitách, povahe, charakte a duchovnej stránke portretovanej osobnosti.



Z výstavy *Hlava a klobúk*

Plní spoločenskú, reprezentačnú a psychologickú funkciu v podobách portrétov panovníkov, vojvodcov, donátorov, manželiek, milovaných dám, herečiek a kurtizán.

Môže mať formu **autoportrétu**, **dvojportrétu** alebo **skupi-**

nového portrétu. Najčastejšie je obrazom hlavy s poprsím, inokedy zobrazením postavy po kolená alebo celej figúriny v prostredí.

Osamostatnenie portrétu ako samostatného žánru spájame s renesanciou. Renesancia spolu s novým pohľadom na život a kvality človeka podmienila zrod slobodného portrétu zbaveného morálnych a estetických predsudkov. 16. storočie je dobou oficiálneho portrétu a manierizmu. Manierizmus znamenal technické majstrovstvo, snahu o idealizovanie a štylizáciu, ktorú spojil s istou mierou dobovej elegancie, oficiálnosti s prísne realistickým charakterom výpovede. Vieru v individualitu, vznešenosť, krásu motívu a radosť zo života prinieslo baroko. Klasicistický poriadok a romantizujúce alegórie si vynútili vzburu proti akademizmu. Portrét koncom 19. storočia sa objavil v efektoch svetla a farby impresionizmu. Zároveň navodil záujem o osobnosť, charakteristiku a duševnú stránku modelu cez jeho psychologizáciu.

Začiatkom 20. storočia ovláda priestor umenia portrét fauvistický, expresionistický, kubistický, surrealistický a modernistický. Podstatným znakom je redefinovanie prostriedkov výpovede a výtvarnej formy. Rovnako dôležitým je osobný výraz potláčajúci nutnosť priznania námetu, ktorý je podriadený prvoradosti formy vyjadrenia. Námet dostáva podružnú úlohu a námetom je predovšetkým forma, autonómnosť výrazu a štýl.

Portrét nám v dobovom prehľade pripomína, že ucelený príbeh jeho vývoja je už usporiadaný a zrozumiteľne jasný, ale pre interpretáciu z aktuálneho hľadiska je len množstvom použiteľných a nevyčerpaných alternatív. Platí to predovšetkým vtedy, keď do procesu interpretácie vstupuje potreba osobného vkladu a zaujatia. V tomto pokuse sa dá potom hľadať okrem pohybu v ustálených názorových kvalitách hlavne osobné stanovisko, hodnoty a ochota riskovať pri ich osvojení a vizualizovaní.

Dlhodobejšie zacelený **projekt** sa zameriaval na možnosti podôb portrétu a hlavne autoportrétu. Schopnosť uvedomiť si problém počíta s využitím vedomostí, ale v prípade autoportrétu je určujúci vyšší stupeň senzibility, účasti zmyslových, citových a myšlienkových operácií v ich vzájomnej determinovanosti.

Projekt vychádzal z historického pohľadu a súčasne bol podmienený fotografiou súčasného autoportrétu. V tejto dimenzii sa rozvíjalo výtvarné uvažovanie od realisticky presného zachytenia prostredníctvom fotografie po alternatívy, v ktorých dominuje pokus o psychologický pohľad a výpoveď orientovanú na duchovnú stránku. Vo fiktívnom autoportréte sa postupne stráca potreba zachovania

vonkajšej podoby a presnej identity. V takto nastolenom problémovom poli alternatív sa vytvoril priestor pre uplatnenie rôznej miery interpretácie a parafrázy. Priam lákavé boli výpožičky dobových súčastí historického portrétu, predovšetkým klobúk, prilba, šperky a účes. Tie rozširovali medze citácií a v niektorých polohách nadobudli

dominantné postavenie. Realizácia a konfrontácia výsledku sa pohybovala od vzťahu k historickej podobe portrétu cez kontakt na realistickú portrétovú momentku až k uplatneniu individuálneho zámeru pri jednej alebo viacerých verziách autoportrétu, ktorý bol podmienený práve konceptom parafrázy.

Poznámka: Ukážkami prác žiakov 3. ročníka ZUŠ vo Zvolene je ilustrované toto číslo nášho časopisu.

INFORMÁCIE

O ČOM BOL PROJEKT ZMENA

SKÚSENOSTI ZO ZAHRANIČNEJ SPOLUPRÁCE V ĎALŠOM VZDELÁVANÍ UČITEĽOV

Bronislava Kasáčová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Myšlienkami humanizácie a demokratizácie školstva a uvedomením si potreby prenikania týchto ideí do škôl k činným učiteľom, bol iniciovaný projekt Škola - Zmena. Vznikol na základe kontaktov medzi holandskými a slovenskými učiteľmi a vysokoškolskými pedagógmi. Počas uplynulých troch rokov sa rozvinul projekt spolupráce ZMENA - MATRA. Bol financovaný holandským Ministerstvom financií a čiastočne s podporený slovenským Ministerstvom školstva v rámci projektu VEGA 1/1635/99.

Zúčastnili sa na ňom učitelia zo základných škôl, učiteľky materských škôl v regióne Brezno, Banská Bystrica, učitelia Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici i PF UKF v Nitre. Projekt prebiehal v rokoch 1997 - 1999. Predsedom Koordinačného orgánu projektu Zmena bol prof. Ing. Tomáš Kozík, DrSc. (UKF Nitra). Za holandský projekt Matra bol vedúcim prof. Ernst Marx, pričom inštitucionálne ho zastrešovala Vrije Hogeschool Helicon v Zeiste, ktorú zastupoval Christian Eckhart (Director of Board). Práca na projekte mala viaceré formy:

- workshopy, na ktorých sa pripravovala skupina slovenských expertov,
- semináre, s účasťou širšej učiteľskej verejnosti,
- študijný pobyt expertov v Holandsku v októbri 1998, organizovaný formou návštev v školách, vo vzdelávacích inštitúciách pripravujúcich učiteľov a formou prednášok o rôznych pedagogických koncepciách ako je: Waldorfská škola, Daltonský plán, Freinetov systém, Jenský plán.

Obsah projektu Zmena bol konkretizovaný v piatich moduloch:

- príprava projektov,
- manažment školy,
- guidance - vedenie žiaka,
- individualizácia,
- metamorfózný model didaktiky.

Modul Príprava projektov sa orientoval na dotváranie projektu a rozvíjal poznatky a schopnosti v riadení projektov. V ňom participovali pod vedením zástupkyne projektu z holandskej strany Mieke Lunengerg (IDO/VU in Amsterdam), členovia Koordinačného orgánu Zmena zo slo-

venskej strany doc. PhDr. B. Kosová, CSc. (PF UMB B. Bystrica) Mgr. M. Vasil'ko (riaditeľ ZŠ SSV B. Bystrica), M. Dubínyová (inšpektorka OÚ Brezno) a tiež aj PhDr. A. Koprďová, CSc. (UKF Nitra).

Modul Manažment školy vo svojej práci akcentoval hlavne rozvoj poznatkových a výkonových zložiek potrebných pre prácu riaditeľov škôl a vo svojich aktivitách sa zameriaval aj na výcvikové a prednáškové aktivity spojené s čiastkovými projektmi svojich bázových škôl. Modul sa rozvíjal pod gesciou vedúceho projektu Zmena - Matra prof. E. Marxa v spolupráci s PhDr. M. Polom, CSc. z Masarykovej univerzity v Brne. Vedúcim zo slovenskej strany je Mgr. I. Kohárová (riaditeľka ZŠ v Polomke). Ostatní experti v skupine boli doc. Dr. J. Brindza, CSc. (PF UMB) a väčšinou riaditelia škôl a inšpektori odboru školstva OÚ v Banskej Bystrici a Brezne: A. Kondelčíková, Mgr. A. Šperková, Mgr. M. Chmelíková, PaedDr. P. Siman.

Modul Guidance - vedenie žiaka viedol holandský lektor Harry Meulenkamp (Hogeschool Ijsseland, Deventer). Práca modulu sa orientovala na zoznámenie sa s koncepciou Pupil - guidance a s jej aplikáciou v modifikovanej podobe v podmienkach našich škôl. Z našej strany je vedúcim skupiny PhDr. B. Kasáčová, CSc. Ďalšími členmi skupiny sú PhDr. O. Wágnerová, CSc. (PF UMB B. Bystrica), K. Potkányová (MŠ Brezno), A. Kubínová (ZŠ Brezno), F. Baloha (ZŠ Závadka) a C. Fašková (ZŠ B. Bystrica). Členovia sa zameriavali na rozpracovanie systému Guidance, pričom jeho reálnu podobu sa darí realizovať v spolupráci MŠ a ZŠ v Brezne.

Modul Individualizácia viedol z holandskej strany Michael Rubinstein (CVMO Utrecht). Zameranie tohto projektu je vyjadrené v jeho názve veľmi jasne: ide o spoznanie a rešpektovanie individuality dieťaťa a edukáciu rešpektujúcu individuálne rozdiely medzi deťmi, vedúc ich tak k samostatnosti. Tento modul sa opieral najmä o skúsenosti pedagogiky Marie Montessoriovej. V slovenskej skupine pracovali Mgr. R. Koberová (ZŠ SSV B. Bystrica), PhDr. A. Klimentová (PF UKF Nitra), D. Stoklasová (MŠ B. Bystrica), PhDr. Z. Pomšár, CSc. (UKF Nitra).

Modul Metamorfózna didaktika mal dve sekcie: pre ZŠ, ktorú viedol Kees Verhage (Begeleidingsdienst voor Vrije Scholen) a MŠ Marike van Driel (Hogeschool Helicon). Zameraním takto poňatej edukácie dieťa nedostáva hotové poznatky, určené len na reprodukciu, ale je ponechané na vlastnú slobodu objavovania, kde učiteľ je sprievodcom pri tomto procese rozvoja. Skupinu viedla Mgr. L. Janáková (PFUMB, B. Bystrica) a spolupracovali Mgr. E. Hančáková (ZŠ Polomka), PaedDr. M. Vargová a RNDr. S. Čeretková (PF UKF) a riaditeľky materských škôl v Banskej Bystrici - V. Hrašnová a L. Pašková.

Centrum Projektu škola - Zmena. - Pod záštitou mesta Brezna a s holandskou finančnou podporou vzniklo v Brezne pracovisko s týmto názvom. Riadené bolo Univerzitou Konštantína Filozofa. V súčasnosti organizačná stránka riadenia Centra je otázná, rieši sa, ako bude práca tohto, pre ďalšie fungovanie projektu nevyhnutného, pracoviska zabezpečená.

Nezastupiteľnú úlohu v projekte pre obe strany zohral komunikátor Roman Flimel, ktorý ako Slovak žijúci už tridsať rokov v Holandsku venoval myšlienke nielen svoje tlmočnicke, ale aj ľudské služby.

Aktivity uskutočnené v rámci projektu "ZMENA". - Počas obdobia spolupráce ťažisko modulov spočívalo v práci modulových skupín s cieľom rozvoja expertov, ktorí na seminároch s prítomnosťou ostatných účastníkov aplikovali získané poznatky a schopnosti, aby ich ďalej rozširovali pre širšiu pedagogickú verejnosť. Dôležitou súčasťou boli aj plenárne prednášky s tematikou Proces zmeny, Riešenie konfliktov a návštevy holandského partnera na PF UMB, kde sa uskutočnili dve prednášky pre učiteľov fakulty a učiteľky spolupracujúce s fakultou. (Celkový prehľad aktivít je k dispozícii u autorky.)

Okrem toho sa pravidelne schádzal Koordinačný orgán

projektu Zmena. Vydané boli 4 čísla Spravodaja (Newsletter) projektu Zmena (dvojazyčné: slovensko-anglické), v súčasnosti vyšiel Zborník z konferencie, ktorá sa konala v máji v Brezne, a v redakčnej príprave je Zborník učebných textov k jednotlivým modulom.

Často sme si kládli otázku, čo nám spoločná práca dala, čo pre nás znamenala Zmena a čo zmena. Pre niekoho to bolo nové poňatie dieťaťa v procese edukácie, pre iného nové postavenie seba v škole či na fakulte. Možno to bola reálna skúsenosť s tým, čo v teórii oslovuje mnohých z nás už od začiatku prenikania európskych trendov v pedagogických vedách do nášho socioregiónu. Výrazným bolo poznanie, že **my cítime problémy ako problémy**, naši holandskí kolegovia ako **konkrétne úlohy**. My cítime zmenu ako **akt zmeny**, oni ako **proces**. To však nie je dané len chápaním skutočnosti, ale aj reálnymi možnosťami, v ktorých žijeme.

Spolupráca v projekte veľa dala nielen slovenským expertom - učiteľom pedagogických fakúlt dvoch Univerzít v Banskej Bystrici a v Nitre - a učiteľom základných a stredných škôl, ale aj našim kolegom z Holandska, čo reflektovali tak počas riešenia projektu, ako aj na záverečnej konferencii v máji 1999 v Brezne. Išlo hlavne o posun v chápaní našej mentality a našich problémov, čo je určite dôležité aj z hľadiska nastupujúcej, dúfajme úspešnej, integrácie medzi krajiny EÚ. Rozdiely v myslení medzi holandskými lektormi a našimi expertmi a účastníkmi sa prejavovali tak v spôsobe práce, ako aj v spôsobe spracovania a riešenia problémov. V každom prípade to však boli kroky ústretové a progresívne, hoci nie vždy ľahké.

Projekt v súčasnosti prežíva zložitú "medziobdobie" charakteristické hľadaním novej platformy spolupráce, hlavnou myšlienkou ktorej by mala byť starostlivosť o kvalitu a jej prehlbovanie. Myšlienky sa rodia, organizačné zázemie sa hľadá.

DEBATNÝ PROGRAM NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH

Matúš Harkabus, Regionálne centrum debatných klubov Bratislava

Naše školstvo by mohlo a malo ťažiť zo spolupráce s tretím sektorom na Slovensku. Bohužiaľ, táto spolupráca je stále ešte v plienkach, aj keď programy rôznych nadácií a občianskych združení sú použiteľné, ba priam volajú po spolupráci na všetkých stupňoch škôl. Svetlou výnimkou je debatný program, ktorý sa ujal na stredných, ale aj vysokých školách. Debatný program pôsobil na Slovensku od začiatku deväťdesiatych rokov pod finančnou a organizačnou záštitou Nadácie otvorenej spoločnosti (OSF). V roku 1999 došlo k organizačnému oddeleniu programu od OSF a debaty sú teraz zastrešené novozriadenou Slovenskou debatnou asociáciou pod vedením študentov a pedagógov, ktorí stáli pri debatnom programe prakticky od začiatku. Výkonnou riaditeľkou SDA je Lenka Ilánovská. To, že debatný program má na Slovensku obstojnú kvalitu, dokazujú aj výsledky našich stredoškolských

študentov na medzinárodnom poli. Už asi päť rokov sa naši študenti zúčastňujú na Letných debatných táboroch a turnajoch organizovaných Medzinárodnou debatnou asociáciou (IDEA) a vždy sa umiestnili výborne. Najväčšie úspechy však dosiahli tohto roku na Majstrovstvách sveta v debatovaní, kde sa dostali do osemfinále a boli vyradení budúcim majstrom sveta Austráliou. Na Slovensku pôsobí ústredie SDA v Bratislave a tri regionálne centrá debatných klubov - Bratislava, Sučany, Prešov. Celkovo je v programe zapojených asi 35 škôl. V každom regióne sa usporiadajú regionálne kolá za školský rok, z ktorých potom vzíde 16 najlepších tímov na celoslovenský záverečný turnaj. Okrem toho 14 klubov debatuje aj v anglickom jazyku a počas celého roka beží veľké množstvo exhibičných debát.

O čo vlastne v akademickej debate ide? Na Slovensku sa debatuje formát Karla Poppera, ktorý bol vyvinutý

Open Society Institute New York pre potreby strednej a východnej Európy. Každá debata je o nejakej spoločenskej téme, alebo lepšie povedané - o téze. Napríklad na tohtoročnom celoslovenskom záverečnom turnaji sa debatovalo o téze "Cenzúra pre dobro spoločnosti je oprávnená". Debata ale nie je diskusia. Debata je formalizovaná výmena zargumentovaných názorov, na základe ktorej je možné určiť, ktorý z dvoch tímov bol úspešnejší. V každej debate stoja proti sebe dva tímy, jeden tézu podporuje - teda tvrdí, že cenzúra pre dobro spoločnosti je oprávnená, druhý argumentuje proti tejto téze. Každý tím má troch rečníkov, ktorí majú vyhradených 6 alebo 5 minút na svoje reči. Počas nich majú za úlohu presvedčiť rozhodcov o svojom stanovisku. Tím, ktorý rozhodcu presvedčí, vyhráva. Je dôležité, že rečníci musia argumentovať, pričom argument má svoju štruktúru. Okrem toho dochádza medzi rečníkmi aj k priamej výmene názorov pri tzv. krížových výsluchoch. Rozhodcovia veľmi hodnotia to, čo debatéri hovoria, ale primárne to, ako si vedia svoje stanoviská zdôvodniť. Samozrejme, ani v debate nie je možná demagógia alebo zavádzanie a tím, ktorý to robí, je penalizovaný. Upozorňujem, že tímy musia byť pripravené na zastávanie oboch pozícií, či už súhlasnej alebo nesúhlasnej. Študenti sa väčšinou dozvedia tézu na debatu istý čas dopredu, aby si mohli pripraviť svoje pozície. Tu je dôležité, aby pracovali s odbornou literatúrou, vyhľadávali poznatky k téme a systematizovali ich do argumentov. Okrem toho sa však debatérom zadávajú tézy aj priamo na turnaji a na ich prípravu majú iba jednu hodinu.

Aké sú ciele debatného programu a ako sú dosahované? V prvom rade v akademickej debate ide o rozvoj kritického myslenia. Kritické myslenie je niečo, čo našim študentom dosť chýba. Debatný program im chce ukázať, že neexistujú absolútne a nemenné pravdy, že autorita sa môže veľa krát myliť a aj sa veľa krát mylí, že na každý problém sa dá pozrieť z viacerých aspektov. Toto sa dá dosiahnuť práve prípravou tímu na obidve pozície v danej téze. Je zaujímavé pozorovať, ako sa debatéri dostávajú k oblastiam, o ktorých nikdy nepremýšľali, pretože boli v zajatí svojho "jediného" názoru. Akademickej debate však nejde o relativizovanie hodnôt. Debata uznáva všeobecné princípy, na ktorých stojí západná civilizácia. Uznáva demokratické zriadenie, rovnosť ľudí pred zákonom a úlohu morálky a etiky v živote spoločnosti. Každá téza sa debatuje v podmienkach akceptácie týchto hodnôt. Debatná téza nebude nikdy znieť: "Všetci Rómovia by mali byť vyhladení." Toto je niečo, čo je v priamom rozpore s vyššie uvedenými princípmi a debatný program naopak - vstúpuje tieto princípy do študentov. Učí ich však relativizovať oblasti, ktoré majú byť relatívne. napr. úlohu autority v živote spoločnosti, ekonomické problémy atď. Nazeranie na spoločenské problémy z viacerých pohľadov má zabrániť tomu, aby študenti boli náchylní podľaňnúť primitívnym ideológiám,



Z výstavy *Hlava a Klobúk*

aby nikdy neuznávali zločinecké režimy, pretože tie stoja a padajú s mierou kritického myslenia svojich občanov. Nie všetky debatné témy sú však takto vážne. Začínajúci debatéri debatujú na voľnejšie témy, napr.: Stredná škola nepripravuje študentov na skutočný život. Toto má za cieľ naučiť ich techniku debatovania, tvorbu argumentov, atď.

Ďalším cieľom debatného programu je rozvinúť argumentačné schopnosti študentov. Debatéri, ak chcú byť úspešní, nemôžu v debate používať tzv. "prázdne slová". Každé ich stanovisko musí byť podporené dôvodmi, prečo si to myslia. Teda ak je tím proti cenzúre, nemôže povedať, že si to myslí preto, lebo mu to povedali v škole. Naopak, musí nájsť konkrétne dôsledky cenzúry a ukázať, ako cenzúra škodí napr. jednotlivcovi, ako poškodzuje jeho slobodu prejavu. Cieľom tohto prístupu je vstúpuvať študentom princíp, aby ich prejav mal vždy konkrétny obsah, aby nepoužívali prázdne vyjadrenia, ktorých sú plné médiá.

Keďže každý tím má troch členov, veľmi dôležitou zručnosťou, ktorú musí každý debatér mať, je schopnosť tímovej práce. Je naozaj dôležité, aby debatéri pracovali pre tím, pretože iba tak môžu byť úspešní. Ak by bol jeden rečník pripravený skutočne perfektne a ostatní by ani nevedeli, o čom je debata, tím nemôže vyhrať. Debata je aj o pomoci skúsenejších debatérov slabším. Je zaujímavé pozorovať, že aj medzi študentmi jednotlivých škôl vznikajú kamarátske vzťahy. Debatný program nepodporuje víťazstvá za každú cenu, ale skôr kooperáciu a kvalitné medziľudské

vzťahy medzi jeho členmi. V neposlednom rade učí študentov vypočítať si a akceptovať aj iný, často opačný názor.

V debata je dôležité aj rečnícke vystupovanie debatórov. Toto však primárne nerozhoduje o výsledku debaty, ale je zaradené do hodnotenia jednotlivých rečníkov. Veríme, že pre akceptáciu názoru je dôležité aj to, ako je podaný. Preto sa snažíme debatórov učiť aj kvalitnému rečníckemu vystupovaniu. Každý člen tímu dostáva od rozhodcov istú sumu bodov za svoje účinkovanie v debata. Tu sa hodnotia aj jeho rétorické schopnosti.

Treba poznamenať, že deti, ktoré sa zúčastňujú programu, patria k intelektuálnej špičke, či už na stredných alebo neskôr na vysokých školách. Bohužiaľ, učitelia na viacerých školách to takto nevidia s ich vedomostným prístupom. Akademická debata funguje už pár storočí na školách Spojených štátov. Neskôr sa rozšírila aj do západnej Európy. Je jasné, že z ideologických dôvodov sa nemohla ujať v bývalom komunistickom bloku. Náš debatný program stojí na ideách Karla Poppera o otvorenej spoločnosti. Otvorená spoločnosť sa spája s demokraciou a trhovým hospodárstvom, ale je to oveľa viac. Je to spoločnosť, kde nepanuje žiadna ideológia, kde nik nemá patent na rozum. V otvorenej spoločnosti sú otázky dôležitejšie ako odpovede, neexistujú konečné riešenia a kritické myslenie jej občanov bráni nástupu diktátorov. V otvorenej spoločnosti každý názor stojí za vypočutie, ľudia veria, že každý im môže byť intelektuálnym prínosom. Preto sa snažíme propagovať tieto hodnoty aj v debatnom programe na Slovensku.

Naše poďakovanie patrí všetkým učiteľom a vedúcim klubov, ktorí dobrovoľne a bez nároku na odmenu prispievajú k formovaniu budúcej elity našej spoločnosti. Sú to učitelia z týchto škôl:

Gymnázium Vazovova, Bratislava – PhDr. A. Bocková, D. Kubovová
Gymnázium Námestovo – Mgr. A. Vicenová, PhDr. F. Pilarčík
Stredná zdravotnícka škola, Prešov – PaedDr. J. Konečná
Gymnázium Billíkova, Bratislava – Tomáš Packa
Gymnázium Trebišovská, Košice – Mgr. J. Šempergerová
Gymnázium Sv. J. Bosca, Nová Dubnica – Mgr. L. Valt
Gymnázium bilingválne anglicko-slovenské, Sučany – PaedDr. J. Tomášková, J. Chómová, A. Weckherlin
Gymnázium Považská Bystrica – J. Vnuková, M. Kuka
Prvé súkromné gymnázium Lučenec – Mgr. S. Palkovičová
Gymnázium Dubnica nad V. – RNDr. K. Korintuš, L. Langerová, J. Hendrick
DM Komenského 3, Humenné – Mgr. Irena Olexová
Gymn. Konštantína 2, Prešov – Mgr. M. Sabolová, PhDr. E. Durbáková
Gymnázium Sabinov – Lubica Vojčáková
OA Watsonova 61, Košice – Ludmila Dratvová
Gymnázium Poštová, Košice – Juraj Kolesár
Stredná zdravotnícka škola, Humenné – Anna Proroková
Gymnázium Šrobárova, Košice – Mgr. A. Brodňanová, Mgr. A. Jokeľová
Gymnázium Bardejov – Mgr. Janka Trenčanová
OA Sereď – PhDr. Agnes Horniaková
Gymnázium Tomášikova, Bratislava – Mária Kozlíková
Gymnázium Metodova, Bratislava – Katarína Hincová
Gymnázium Malacky – Miroslav Jurkovič
Gymnázium Šamorín – PhDr. Anna Lukyová
Gymnázium Ivana Horvátha, Bratislava – Michal Vavák
Gymnázium Grösslingova, Bratislava – Dr. V. Bulíková
Evanjelické gymnázium, Tisovec – Mgr. A. Bálintová
Obch. a hotelová akadémia, Brezno – Ing. Iveta Divoková
Gymnázium Dolný Kubín – Mgr. Andrea Ujmiaková
Gymnázium Jura Hronca, Bratislava
Gymnázium Vrable – prof. Semianová
Gymnázium Párovská, Nitra – Zuzana Krištofová
Gymnázium Golianova, Nitra – prof. Krištofičanová

Ak by ste aj na vašej škole mali záujem o debatný program, kontaktujte SDA na adrese:

Slovenská debatná asociácia, Drotárska cesta 46
811 04 Bratislava, t. č. 07/ 59 35 41 31

SKÚŠANIE - POSUDZOVANIE - ZNÁMKOVANIE V NEMECKÝCH ŠKOLÁCH

Aneta Anderková, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Tento článok je zameraný na špecifický problém z oblasti hodnotenia, konkrétne na problematiku slovného odborného posudku a jeho realizáciu v Nemecku.

Vlastné špecifické ťažkosti a problémy obsahuje aj verbálne posúdenie výkonov, ktoré bolo postupne zavedené do všetkých krajín SRN na základe rozhodnutia prijatého v rámci konferencie ministerstva kultúry v roku 1970, a to počas prvých školských rokov, a je bežné aj v ostatných európskych štátoch.

Argumenty podporujúce zavedenie slovného odborného posudku

Oplatí sa oživiť si tie argumenty, ktoré boli v minulosti uvádzané na podporu zavedenia slovného odborného posudku. Známky predstavujú so svojimi (v Nemecku) šies-

timi stupňami veľmi hrubú schému, cez ktorú uniknú mnohé individuálne zvláštnosti žiackych výkonov. Aj keby sa počet stupňov zvýšil, nemohlo by známkovanie konkurovať verbálnemu posudzovaniu výkonov, ktoré je oveľa flexibilnejšie. Verbálny posudok má pre rodičov i žiakov oveľa väčšiu výpovednú schopnosť ako známky.

Zaužívané známkovanie informuje len o celkových výkonoch, nie však o profile výkonu, t. j. o špecificky silných a slabých stránkach žiaka v rozličných oblastiach príslušného predmetu. Známky dávajú len vysvetlenie o konečných výkonoch. Neopisujú vyučovací proces a neinformujú o pokrokoch či zaostávaní v učení. Známky neobsahujú žiadne obsirnejšie poznámky (pokyny) a rady pre budúci vyučovací proces.

Pokiaľ by sa namiesto známok používal slovný odborný

posudok, nepripúšťal by sa na deti v takej veľkej miere tlak výkonu a nepotláčala by sa ani v takej miere ich seba-dôvera. Lepšia porovnateľnosť známok umožňuje v porovnaní s verbálnym posudzovaním aj to, že slabšie deti sa príliš skoro porovnávajú s výkonmi silnejších.

Slovný odborný posudok zobrazuje priebeh individuálneho učenia sa jednotlivých žiakov, prispieva aj k zlepšeniu rovnosti šanci a oceňuje celkovú osobnosť žiaka.

Pochybnosti a námietky proti slovnému odbornému posudku

Napriek všetkým prednostiam, ktoré má odborný posudok, boli a sú často jeho diskutovanou témou i jeho negatíva. Slová môžu niekedy ublížiť žiakom oveľa viac a viac ich aj diskriminovať ako známky. Slovné odborné posudky sú pre mnohých rodičov náročnejšie a ťažšie ich chápu ako vysvedčenia so známkami. Obsahujú oveľa väčšiu interpretačnú voľnosť ako známky, a preto sú aj množoznačnejšie. Niekedy sa stretávame aj s tým, že tieto posudky obsahujú len stereotypné frázy v rôznych variáciach.

Skúsenosti a výsledky výskumu

Väčšinu všeobecne známych problémov známkovania neodstráni ani slovný odborný posudok. Ide hlavne o nedostatočné splnenie testovacích kritérií a o náklonnosť k chybám v úsudku.

Slovné odborné posudky učiteľov základných škôl sú vo všeobecnosti prijateľne obsérne. Podľa Schmacka (1979) a Schwarza (1988) to činí v priemere zhruba 100 slov. Döring (1994) vypočítal pri skúmaní 137 odborných posudkov z prvých a druhých tried ZŠ priemerne 152 použitých slov. V skutočnosti niektorí učitelia používajú len ustálené a stereotypné slovné spojenia, ktoré nezodpovedajú nárokom na individuálne posúdenie.

Döring (1994) dospel k tomu, že výkonnosťná úroveň žiakov býva oveľa podrobnejšie opísaná ako ich učebné výsledky či správanie sa. V slovnom odbornom posudku bolo použitých len na opísanie výkonnostnej úrovne žiakov 57,3 % až 76,3 % všetkých slov. Často chýbajú výpovede o ústnej účasti na vyučovaní a o domácej príprave. Či sú

slovné odborné posudky pre rodičov naozaj zrozumiteľné, je sporné. Mnoho rodičov sa snaží slovné odborné posudky pretransformovať do známok. Schmidt (1987) pri overovaní odborných posudkov z dolnosaských ZŠ dospel k záveru, že opisy stavu učenia sa sú sotva zrozumiteľné bez odborných vedomostí.

Slabší žiaci a ich rodičia, ktorí udržiavajú slabý kontakt so školou, majú sklon - podľa Thomasa (1987) - pozitívne výpovede v slovných odborných posudkoch preceňovať. Rodičia žiakov s lepšimi výkonmi si zase prajú lepšie možnosti porovnávania. Tlak výkonov sa v prípadoch používania slovných odborných posudkov podstatne znížil a takisto sa zmenšili obavy z výkonov.

Učitelia, ktorí namiesto známok používajú slovné odborné posudky, musia svojich žiakov dôslednejšie pozorovať pomocou pozorovacích techník.

Pozorovacie techniky

Ak sa chceme vyhnúť prchavosti dojmov pri posudzovaní, musíme nasadiť cielené pozorovacie techniky a výsledky pozorovania dokumentovať vhodným spôsobom. Mnohí učitelia využívajú nesystematické pozorovanie. Výsledky takéhoto pozorovania by mali byť čo najskôr zdokumentované, a to napr. formou naratívneho protokolu. Z časových dôvodov protokolovanie nasleduje až bezprostredne po vyučovaní a môže mať aj podobu heslovitých poznámok.

Ak chceme zredukovať globálny charakter dojmov z pozorovania, rozdelíme si časové obdobie pozorovania na krátke časové úseky. Potom po každom úseku bude nasledovať rovnako dlhý časový úsek, v ktorom bude výsledok pozorovania zapísaný. V tomto prípade sa zaprotokolovanie uskutoční hneď. Záverečné zhodnotenie a interpretácia jednotlivých poznámok sa presunie na obdobie po vyučovaní.

Jednou z ciest k tomu, aby sa školy stali miestom, kde sa deti budú dobre cítiť, je, medzi inými, aj snaha zmeniť zaužívané spôsoby skúšania, posudzovania i klasifikácie.

(Spracované podľa zahraničnej literatúry: SACHER, W.: *Prüfen Beurteilen – Benoten*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1996.)

SLOVENSKÁ RUSISTIKA PO IX. KONGRESE MAPRJAL

Mária Matušková, Metodické centrum B. Bystrica

Účastníci IX. kongresu MAPRJAL, konaného koncom augusta 1999 majú celkom určite v živej pamäti dni, kedy sa v Bratislave mali možnosť osobne stretnúť s najvýznamnejšími rusistami z rôznych končín sveta. Téma kongresu umožnila tým, ktorí chceli byť prítomní na tomto podujatí, naplniť svoje predstavy prácou v sekciách alebo osobným vystúpením pred medzinárodným auditóriom. Po skončení kongresu dostávala Asociácia rusistov Slovenska veľmi pochvalné ohlasy zo sveta.

Po uplynutí viac ako pol roka zorganizovala ARS

dvojdnový seminár v marci 2000 v Upohlave pri Púchove. Takmer 130 účastníkov sa stretlo, aby prispelo k ďalšiemu smerovaniu rusistiky na Slovensku a navrhlo formu budúcej činnosti ARS. Celé podujatie pripravil výbor ARS-u s predsedníčkou PhDr. Evou Kollárovou a hospodárkou Mgr. Ľudmilou Henekovou. Organizátorov potešila účasť pedagógov zo všetkých typov škôl. Na priebehu akcie sa podieľali Metodické centrá z jednotlivých regiónov. Program stretnutia bol aktuálny, zaujímavý a osočný z každého hľadiska. Hostami seminára boli zahraniční uznávaní metodici,



Z výstavy *Hlava a Klobúk*

ktorí predniesli príspevky týkajúce sa výskumu nových metód vyučovania, zmien v súčasnej lexike, kulturológie a poznatkov o fungovaní štandardov v cudzích jazykoch vo svete. V rámci okrúhlych stolov prebiehala diskusia o novej koncepcii ústnych maturitných skúšok, o tvorbe testov, o vydavateľskej činnosti ARS-u. Vo večerných hodinách hostia seminára – prof. Berdičevskij z Rakúska, doc. Trušina z Moskvy a prof. Kozienewska-Berčinská z Varšavy – vyjadrili svoje názory na súčasný život v Rusku. Účastníkom stretnutia bol i pracovník Veľvyslanectva Ruskej federácie v Bratislave Viktor Parminskij. Ako sprievodnú akciu rusistického podujatia organizátori pripravili výstavku kníh, účastníci dostali študijný materiál

vo forme metodických listov na obohatenie svojej pedagogickej práce v oblasti ruského jazyka a prijali predbežné návrhy o ďalšom smerovaní ARS-u. (Ďalším podujatím bola celoslovenská prehliadka v ruskej recitácii ARS POETICA, ktorú organizačne zabezpečovalo Metodické centrum Prešov s finančným podielom ARS-u. Akcia sa uskutočnila v Košiciach v júni 2000.)

V predvečer podujatia zasadal výbor ARS-u, ktorý pripravil predbežný program najbližšieho valného zhromaždenia spojeného s voľbou nového vedenia stavovskej organizácie rusistov.

Príjemným prekvapením pre všetkých účastníkov podujatia bol časopis *Ruský jazyk v strede Európy*, druhé číslo, zostavené a vydané v spolupráci s filiálkou Inštitútu ruského jazyka a literatúry A. S. Puškina v Budapešti. Toto periodikum vyplnilo vzniknuté vákuum ruskej odbornej tlače na Slovensku, je významným prínosom informácií a podnetným zdrojom modernej metodickej činnosti.

V rámci jedného z okrúhlych stolov informovala o novom časopise Zväzu Rusov na Slovensku „Spolu“ jeho šéfredaktorka Ing. Čížová. Tento dvojmesačník môže učiteľom ruského jazyka pomôcť vo vyučovaní aplikáciou článkov s pestrým zameraním a originálnou tlačou.

ARS prostredníctvom predsedníčky Evy Kollárovej prisľúbila poskytnúť všetkým svojim členom raz ročne dvojdnové podujatie s aktuálnym programom a bezplatne už spomenutý časopis ARS-u. Ešte stále je možnosť dobrovoľného prihlásenia sa do ARS-u u Ľudmily Henekovej (Púchov). Členské na rok 2000 je dobrovoľné. Ďalšie podrobnosti budú upravené v novom Štatúte ARS-u.

Slovenskí rusisti sú si vedomí svojej zodpovednosti v oblasti približovania krás ruského jazyka na základe kulturológického princípu a prostredníctvom ARS-u pedagógom ZŠ a SŠ prístup k najnovším poznatkom z oblasti metodiky. Podujatia ARS-u budú prirodzeným nadviazaním na prácu kabinetov ruského jazyka pri metodických centrách, umožnia otvorený dialóg s rusistami vysokých škôl a budú sa podieľať na dotvorení štandardu ruského jazyka ako voliteľného maturitného predmetu.

LETNÝ KURZ FRANCÚZSKÉHO JAZYKA 2000

Zuzana Bačová, Gymnázium J. A. Raymana Prešov

V septembri 2000 sa v Školiacom stredisku v Budmericiach uskutočnil Letný kurz francúzskeho jazyka za účasti vyše 30 učiteľov zo základných a stredných škôl z celého Slovenska. Organizátorom podujatia bolo Metodické centrum v Bratislave (Tomášikova ulica) v spolupráci s Francúzskym inštitútom v Bratislave. Podľa slov hlavnej organizátorky podujatia **T. Masarykovej** z MC Bratislava, záujem učiteľov o tento kurz značne prevýšil kapacitné možnosti Školiaceho strediska (55 prihlásených). O to viac nás mrzí, že niektorí z vybraných učiteľov na poslednú chvíľu odriekli svoju účasť

a nebolo možné namiesto nich pozvať ani náhradníkov.

Napriek pretrvávajúcim finančným problémom v našom školstve sa organizátorom podarilo pripraviť kvalitné podujatie so zaujímavým programom. Postarali sa oň piati francúzski lektori, ktorí účastníkom ponúkli päť samostatných monotematických vzdelávacích blokov, každý v rozsahu 15 vyučovacích hodín, z ktorých si účastník mohol vybrať dva. **R. Corfdyr** z Francúzskeho inštitútu v Bratislave sa venoval rozvíjaniu písomného prejavu žiakov na hodinách FJ a jeho dve kolegyne **I. Herrou** a **S. Gachet** francúzskym reáliám v lingvisticko-didak-

tickom kontexte. **Y. Vallverdu** z Univerzity v Grenobli priblížila účastníkom problematiku DELF-u (medzinárodný certifikát z francúzskeho jazyka), najmä možnosti integrovania jeho požiadaviek do nášho vyučovacieho procesu a **M. Denyer**, inšpektorka a profesorka francúzskeho jazyka z Belgicka, prišla s nemenej zaujímavými témami - čítanie v cudzom jazyku a miesto gramatiky vo vyučovaní francúzštiny. Témy boli zaujímavé, školitelia kompetentní a viacerí účastníci kurzu ľutovali, že nemohli absolvovať všetky ponúkané aktivity. Ale zámerom organizátorov bolo umožniť získať účastníkom ucelenejší pohľad a presnejšiu orientáciu v danej problematike. Tento vzdelávací program

bol doplnený večerným relaxom - súťažou vo francúzskom pravopise a francúzskymi filmami v pôvodnom znení. Užitočné informácie podala účastníkom kurzu aj knihovníčka Francúzskeho inštitútu **E. Frolichová** o organizačnej štruktúre tejto inštitúcie, jej knižničnom fonde a možnostiach jeho využitia pre učiteľskú verejnosť.

Kurz bol organizačne aj odborné dobre pripravený. Jeho účastníci získali okrem nových poznatkov aj zaujímavé didaktické materiály, ktoré budú môcť využívať vo svojej pedagogickej praxi. Dúfame, že táto osvedčená a hodnotná forma ďalšieho vzdelávania učiteľov bude pokračovať aj naďalej.

X. SVETOVÝ KONGRES MEDZINÁRODNEJ FEDERÁCIE UČITEĽOV FRANCÚZŠTINY

Eva Kušteková, prezidentka SAUF, Bratislava

Vidieť pohromade 3 000 kolegov z celého sveta - to sa podarí málokedy. Mala som také šťastie v júli tohto roku počas desiateho svetového kongresu medzinárodnej federácie učiteľov francúzštiny, ktorý sa konal v Paríži.

Paríž, "hlavné mesto frankofónie", sa takto stal na jeden týždeň mojim domovom a na vlastnej koži som si mohla odskúšať rannú špičku v metre, kde som sa tlačila s ďalšími kolegami z celého sveta, ktorých som spoznala podľa modrej tašky s logom FIPF. Na konci našej cesty metrom bol Kongresový palác, v ktorom sme sa celý týždeň stretávali a z ktorého sme si na konci týždňa odnášali množstvo nových poznatkov, zážitkov a adries.

Kongres učiteľov francúzštiny sa koná každé štyri roky, predchádzajúci bol v roku 1996 v Tokiu a nasledujúci bude v roku 2004 v Atlante (USA). V USA existuje veľmi silná asociácia učiteľov francúzštiny, ktorá svoje každoročné stretnutia poriada vždy v inej frankofónnej krajine. Teraz sa ich stretnutie konalo zároveň s kongresom v Paríži.

Modernosť, rôznorodosť a solidarita – heslo X. kongresu bolo dôsledne naplnené. Slovo rôznorodosť vám napadlo hneď, ako ste sa pozreli do pléna hlavného amfiteátra, napr. pri písaní slávneho diktátu, ktorý nám diktoval samotný Bernard Pivot – moderátor francúzskej televízie. Solidarita mi napadla, keď sme si navzájom nakúkali do diktátov v snahe, aby sme pri mnohých chybách snád' nevyšli na posmech, ale moderná autoevaluácia nás toho ušetrila.

Dni boli skutočne efektívne využité. Mohli sme si vybrať z množstva zaujímavých prednášok, ako napr.: Francúzština a partnerské jazyky v Európe prezentovanú Európskym centrom živých jazykov v Graczi (Rakúsko), ale rovnako sme sa mohli dozvedieť o francúzštine v Silicon Valley alebo o francúzštine ako o druhom jazyku. Skutočná rôznorodosť. Mňa zaujal projekt programu Lingua A, na ktorom spoločne pracovali učiteľky z Poľska a zo Španielska a ktorý sa volá Primeros Pasos. Je to vlastne vyučovacia pomôcka nahratá na CD platni, ktorá obsahuje:

- modul vyučovania.
 - otázky pre budúceho učiteľa,
 - CD s aktivitami, zvukmi a obrázkami použiteľnými na vyučovaní,
 - rôzne iné pomôcky ako sú obrázky, články, rozprávky.
- Učiteľ si takto z počítača môže vytlačiť, čo potrebuje na vyučovaní, alebo ak je škola vybavená počítačmi, môže pracovať priamo s nimi.

Som nesmierne rada, že som mala možnosť zúčastniť sa tohto jedinečného podujatia. Veľmi rada by som využila všetko, čo som sa na Kongrese dozvedela a rada by som aj spolupracovala so všetkými kolegami, s ktorými som sa tam zoznámila. Bohužiaľ, technický pokrok na našich školách ešte nie je na takej úrovni, aby sme mohli využiť všetko to, čo nám na kongrese ponúkali. Som však optimista a verím, že napriek tomu sa nám z toho veľa podarí.

UPOZORNENIE PRE PRISPIEVATEĽOV A AUTOROV ZÁVEREČNÝCH PÍSMENNÝCH PRÁC

Dovoľujeme si upozorniť Vás, že už od r. 1998 platí nová norma

STN ISO 690: 1988 DOKUMENTÁCIA. BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY. OBSAH, FORMA A ŠTRUKTÚRA.

Obsahuje viaceré závažné zmeny (oproti ČSN 01 0197 z r. 1970), ktoré je potrebné rešpektovať.

Požiadavky na formálnu úpravu záverečných prác a bibliografických odkazov podľa STN ISO 690 nájdete napr. v publikáciách: KATUŠČÁK, D.: *Ako písať vysokoškolské a kvalifikačné práce*. 1998. 2. dopl. vydanie. Bratislava: Stimul, 1998. ISBN 80-85697-82-3
TUREK, I.: *Ako písať záverečnú prácu*. 1999. 2. upravené vyd. Bratislava: Metodické centrum, 1999. ISBN 80-8052-045-3
MÁSIAR, P.: *Úprava záverečných písomných prác a bibliografické odkazy*. 2000. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy, 2000. ISBN 80-7164-274-6