

## PREVIAZANOSŤ ZÁKLADNÉHO A STREDNÉHO VZDELÁVANIA – CIEĽOVÝ STAV PODĽA NÁRODNÉHO PROGRAMU VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Vladislav Rosa, Štátna školská inšpekcia Bratislava

***Anotácia:** Vzdelávanie – rozhodujúci strategický faktor pre budúcnosť Slovenska. Niektoré pozitíva i negatíva nášho súčasného školstva. Niektoré problémy zmien vo vonkajšom postavení i vnútornej premene školy. Ciele vzdelávania.*

***Kľúčové slová:** Národný program výchovy a vzdelávania, základné a stredné školstvo, celoživotné vzdelávanie, integrácia zdravotne a sociálne znevýhodnených, starostlivosť o talentované deti, podpora zamestnateľnosti, široký všeobecný a všeobecno-odborný základ vzdelania, kľúčové kompetencie*

Vzdelávanie predstavuje nesporne rozhodujúci **strategický** faktor pre budúcnosť Slovenska. V období, ktoré už vyžaduje a i v budúcnosti bude stále viac vyžadovať **celoživotné učenie**, sa zvyšuje potreba zlepšovať ako počiatočné, tak i nadväzujúce vzdelávacie stupne a postupne transformovať školský systém na systém celoživotného vzdelávania.

Súčasnú slovenské školstvo, v ktorom sa vzdelávajú deti a stredoškolská mládež, sa bezpochyby môže preukázať radom pozitívnych rysov. Vzdeláva napríklad vyšší podiel detí predškolského veku ako je priemer krajín EÚ a porovnateľný podiel na stredných školách. Sieť škôl umožňuje dobrú dostupnosť (v prípade niektorých druhov a typov stredných škôl je miestami až neefektívne hustá!). Školy majú značné právomoci v rozhodovaní o obsahu a metódach vzdelávania. Absolventi slovenských základných i stredných škôl pri porovnávaní so zahraničnými vrstovníkmi dobre obstoja vo všeobecnom vzdelanostnom základe. Tu by mohla skrsnúť myšlienka: prečo je vôbec potrebné tak dôrazne vyžadovať početné opatrenia a miestami veľmi hlboké zásahy do takto fungujúceho mechanizmu? Odpoveď je jednoduchá: jednak má naše základné a stredné školstvo okrem spomínaného aj **závažné nedostatky**, jednak pred celou spoločnosťou stoja nové úlohy, ktoré už súčasný školský systém nie je schopný riešiť.

Slovenský školský systém je výrazne zameraný na **jednorazové vzdelávanie v mladšom veku** so skorou a úzkou odbornou špecializáciou. Dnešná, a najmä budúca dynamika rozvoja technológií a služieb, vyvolávajúca zmeny v štruktúre zamestnateľnosti, však vyžaduje **celoživotné vzdelávanie** a prípravu mladých ľudí na už v rannom veku.

Doteraz v našich školách prežíva výučba orientovaná na **zapamätanie veľkého objemu často i čiastkových informácií**. Takéto „vedomosti“ však rýchlo starnú, možno ich stále ľahšie získať ináč a predovšetkým nerozvíjajú u mladých ľudí zručnosti potrebné na prácu a život. Budúce obdobie bude totiž vyžadovať najmä také zručnosti, ako napr. **identifikovať a riešiť problémy, učiť sa vyhľadávať informácie a pracovať s nimi, komunikovať** a podobne.

Základné a stredné školstvo poskytuje obmedzenú ponuku vzdelávacích ciest a **obsah vzdelávania je v nich značne unifikovaný**, takže neumožňuje uspokojovať diferencované potreby a záujmy odlišných skupín detí a mládeže. Starostlivosť o talenty, resp. ani o tých, ktorí potrebujú špecifickú starostlivosť, nie je náležite rozvinutá. V dôsledku toho sa primerane nerozvíja a nevyužíva celý vzdelávací potenciál detí a mládeže, rozsah populácie ktorej sa navyše stále znižuje.

Vzdelávanie slovenských detí a mládeže je málo zviazané **s potrebami zamestnávateľov či ďalších aktérov v oblasti zamestnanosti**, takže je v príliš vysokej miere ovplyvňované hľadiskami hospodárstva a spoločnosti. Táto uzavretosť, škodlivá najmä v odbornom školstve, sa nemení ani po odporúčaní a upozorneniach Európskej komisie pre vzdelávaciu politiku alebo OECD.

**Priemerná dĺžka vzdelávania** mládeže u nás je o viac než dva roky kratšia oproti priemeru krajín EÚ. Kým vo vyspelých štátoch patrí vzdelávanie k faktorom urýchľujúcim ekonomický rast, na Slovensku patrí k faktorom, ktoré ekonomický rast brzdia. Tieto rozdiely sa pritom aspoň v niektorých aspektoch (štruktúra študujúcich a pod.) **stále zväčšujú**.

A takto by sme mohli ešte pomerne dlho pokračovať.

Školy sú postavené pred problémom zmien tak v oblasti **vonkajšieho postavenia, miesta školy a jej vzťahu k okolitej spoločnosti**, ako aj v oblasti **vnútornej premeny ich funkcie, prostredia a klímy**, kde vzrastá význam výchovnej a socializačnej roly školy; to predovšetkým znamená, aké vzdelávacie príležitosti ponúka, aké prostredie na vzdelávanie vytvára, ako motivuje k učeniu, ako ovplyvňuje rozvoj osobnosti každého žiaka, ako ho pripravuje na spolužitie a spoluprácu s druhými, ako ho vybavuje pre osobný život i zamestnanie i na adaptáciu v súčasnom dynamickom svete. Zmeny v chápaní vyučovania znamenajú predovšetkým **zmenu myslenia učiteľov a rodičov**, zmenu ich pohľadu na potreby a možnosti žiakov, na ciele, ku ktorým vyučovanie smeruje, na obsah učiva a spôsoby, ako k týmto cieľom dospieť. Základom pre takto chápané

vzdelávanie je **priaznivá sociálna, emocionálna a pracovná atmosféra** – škola ako miesto kladných zážitkov a zaujímavých skúseností pre žiaka. Doteraz prevládajúce snahy o výkonnosť a rýchly postup v učení, založené na ustálenom modeli vyučovacej hodiny, na odovzdávaní hotových poznatkov, vynútenej disciplíny, vzájomnej súťaži a úspechu na úkor druhých, na dominantnom postavení učiteľa, neustálom vedení a prílišnom ochraňovaní žiakov musia byť nahradené **väčším dôrazom na činnostné učenie, na variabilitu vyučovacích metód**, pri ktorých žiaci hľadajú, pýtajú sa, prejavujú vlastné názory, tvoria i chybujú, nachádzajú a objavujú, **na komunikáciu a spoluprácu medzi žiakmi, konkrétne čiastkové úlohy, na podporu a pomoc pri riešení problémov a celkové pozitívne ladenie hodnotiacich úsudkov**.

Cieľom prvého stupňa základného vzdelávania je **vytváranie predpokladov na celoživotné učenie sa** – získavanie základných návykov a zručností pre školskú aj mimoškolskú prácu, vytváranie motivácie k učeniu, osvojovanie základnej gramotnosti ako nástroja ďalšieho úspešného vzdelávania, postupné utváranie uceleného názoru na svet, včítane vzťahu k životnému prostrediu, kultivácia žiakovej osobnosti (jeho postojo, hodnotovej orientácie a záujmov) a podpora zdravia. Prvý stupeň má zásadný význam pre včasnú korekciu prípadných znevýhodnení, ale i pre spoznanie a podchytenie špecifických záujmov, schopností a nadania žiakov.

Cieľom druhého stupňa základného vzdelávania je predovšetkým **poskytnúť žiakom čo najkvalitnejší základ všeobecného vzdelania** – ich vybavenie jasnými vzťahmi k základným ľudským hodnotám a takými všeobecnými vedomosťami a praktickými zručnosťami, ktoré im dovoľia pokračovať v ďalšom stále špecializovanejšom vzdelávaní aj v rozvoji rôznych záujmových činností. Dôraz sa má klásať na motiváciu k učeniu, na osvojovanie základných stratégií učenia sa, rozvíjanie vlastných schopností a záujmov, tvorivé riešenie problémov, osvojovanie účinnej komunikácie, spoluprácu a rešpekt k práci druhých, schopnosti prejavovať sa ako slobodná osobnosť, na toleranciu a ohľaduplnosť, citlivý a vnímavý vzťah k iným ľuďom aj prírode, ale i na vedomosti a schopnosti aktívne ovplyvňovať situáciu správnym smerom, na zodpovedný vzťah k sebe a svojmu zdraviu, reálny odhad vlastných schopností a možností.

Pre tento stupeň vzdelávania je veľmi významná **vnútorná diferenciacia** povinnej a nep povinnej (záujmovej) časti vzdelávania, ako je **prelínanie** života školy so životom mimo školy (t. j. stieranie rozdielu medzi „*naučeným v škole*“ a „*osvojeným inde*“).

## Ciele stredného vzdelávania:

**1. zabezpečovať pripravenosť mladých ľudí na celoživotné učenie sa** – poskytovaním potrebných nástrojov

a motivácie (rozvíjaním schopnosti pracovať s informáciami, prípravou na aktívnu účasť na živote spoločnosti, usmerňovaním k zdravému spôsobu života, poskytovaním hodnotovej orientácie);

**2. podporovať zamestnateľnosť mladých ľudí v priebehu celého života** – vybavením dostatočne širokým všeobecným a všeobecno-odborným základom vzdelania a najmä *klúčovými kompetenciami* nevyhnutnými pre profesionálne uplatnenie;

**3. rozvíjať široký všeobecný a všeobecno-odborný základ vzdelania** – rozširovaním obsahu vzdelávania o oblasť tzv. *európskej dimenzie* (podpora výučby cudzích jazykov, multikultúrne vzdelávanie, výchova k demokracii a aktívnemu občianstvu), ako aj podporou práce, informáciami a informačnými technológiami a výchovy k tvorbe a ochrane životného prostredia. V odbornom vzdelávaní zasa najmä dôraz na *aplikované zvládnutie* príslušného obsahu všeobecného vzdelania vo zvolenom odbornom smere;

**4. uplatňovať všeobecne použiteľné, tzv. klúčové kompetencie** – zahrňujúce schopnosti, zručnosti, postoje, hodnoty a ďalšie charakteristiky osobnosti, založené nielen na vedomostiach, ale aj aktivitách, umožňujúce efektívne konanie v rôznych pracovných a životných situáciách. Patria k nim napríklad komunikácia, rozvoj schopností učiť sa, sociálne kompetencie, riešenie problémov, práca s IKT a pod. Gymnaziálne vzdelávanie je pritom naďalej určené predovšetkým na prípravu na bezprostredne nadväzujúce štúdium v terciárnej sfére, avšak má obsahovať aj obsah a predmety potrebné pre praktický život a niektoré povolania, pretože bude prijímať širšiu populáciu žiakov ako doteraz.

Stredné odborné vzdelávanie bude naďalej predstavovať široké spektrum vzdelávacej ponuky študijných a učebných odborov, avšak so systémom vzájomne priechodných (prístupných) a nadväzujúcich vzdelávacích programov s pružnou štruktúrou (napr. vetvené, stupňovité a pod.), aby nikto nemusel odchádzať zo školy bez odbornej kvalifikácie a aby sa uľahčila návaznosť na ďalšie vzdelávanie.

Medzi opatrenia na dosiahnutie týchto cieľov patrí predovšetkým podpora *kariérového poradenstva, profesijnej orientácie, úvod do sveta práce* ako súčasť stredoškolského kurikula, *rozvoj informačného systému* o požiadavkách vysokých škôl a zamestnávateľov na absolventov, ako aj *kompenzačné vzdelávacie programy* pre mladých ľudí bez kvalifikácie, resp. mladistvých nezamestnaných.

Už spomenutá požiadavka zmeny v postavení školy sa má výrazne prejavovať **v záujmovom vzdelávaní a využívaní voľného času**. (*Záujmové vzdelávanie* je súhrn výchovno-vzdelávacích, poznávacích, rekreačných a ďalších systematických činností a aktivít, smerujúcich k účelnému a efektívnemu napĺňaniu voľného času a umožňujúcich získavať vedomosti a zručnosti mimo organizovanej školskej výučby. Plní funkciu *výchovnú, vzdelávaciu, kultúrnu, zdravotnú* (relaxačnú, regeneračnú),

*sociálnu i preventívnu*, čím sa podieľa na kultivácii osobnosti, rozvoji talentu a vedie k vytváraniu a upevňovaniu sociálnych vzťahov a väzieb.) Súčasnú sieť záujmového vzdelávania a voľnočasových aktivít tvoria špecializované školské zariadenie, avšak ich kapacita a rozmiestnenie už dnes nestačí a prestávajú byť pre väčšinu detí priamo dostupné najmä z dopravných a sociálnych dôvodov. Proklamovaná podpora rozvoja potenciálu každého jednotlivca a prioritou uspokojovania individuálnych vzdelávacích potrieb pritom znamená nebývalé uspokojovanie individuálnych vzdelávacích potrieb, nebývalé zvýšenie požiadaviek na rast ich kapacít. Základnou tendenciou sa tak stáva **rozšírenie funkcie školy aj do oblasti naplňovania voľného času** pre všetky vekové kategórie. Škola existuje takmer v každej obci a je tak najmä pre deti a ich rodičov najprirodzenejším a najdostupnejším miestom.

Hlavné dôvody sú tri:

- prvý vychádza z **nového vnímania školy, posilňujúcej svoju výchovnú rolu**; musí preto poskytovať čo najväčšie množstvo príležitostí, podnetov i lákadiel v najrozmanitejších oblastiach činnosti a poznávania, aby bola pre žiakov zmysluplná a mala pre nich osobný význam;
- druhý vychádza z **poznania o premene** charakteru rodiny a jej výchovného pôsobenia, stále väčšieho **vplyvu** vznikajúcich subkultúr (s často komerčným zameraním) a stúpajúceho **ohrozenia** mládeže (predovšetkým drogami, násilím, šikanovaním); ako protiva sa ponúka vytvorenie nových podmienok na každej škole s bohatou ponukou rozumných, pozitívnych príležitostí;
- tretí (a taktiež nezanedbateľný dôvod) je **ekonomický**.

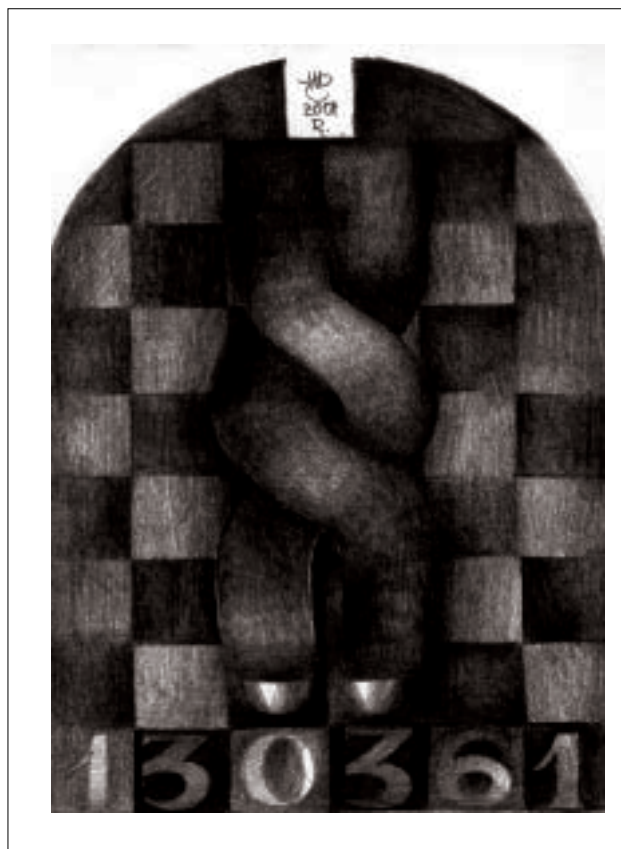
Prevádzka škôl je už dnes veľmi drahá a s novým vybavením bude stále nákladnejšia; tým tiež vzrastá potreba maximálneho využívania materiálneho, priestorového aj ľudského potenciálu ukrytého v školách nielen pre bežnú výučbu, ale aj v mimovyučovacom čase. Základné a stredné školy by tak mali fungovať ako *vzdelávacie a kultúrno-výchovné centrá* pre deti, mládež i ďalších občanov so vzdelávacími ponukami na voľný čas, ako centrá poradenských činností so vzdelávacími ponukami na voľný čas, ako centrá poradenských činností a prirodzené centrá záujmového života miestnych obyvateľov.

Ponúkaná alternatíva je tak súčasne prevenciou sociálno-patologických javov i podchytením nadaných a talentovaných jednotlivcov s vyhranenými aspiráciami. Je prirodzené, že takáto premena postavenia školy si vyžaduje primeranú finančnú podporu z rôznych zdrojov: štátnych (avšak nielen rezort školstva), obecných, občianskych združení, športových klubov, nadácií, iných inštitúcií. Rovnako prirodzená je však aj potreba **špecializovanej profesijnej prípravy** pedagógov a dobrovoľných pracovníkov v oblasti záujmového vzdelávania a voľnočasových aktivít, pretože súčasná kvalifikácia **vychovávateľov** nepostačuje nárokom na túto profesiu a ani neodráža všetky

aspekty (pedagogickú, sociálnu, poradenskú) a formy (organizátor, iniciátor aktivít) jej činností.

Téma previazanosti základného a stredného vzdelávania by nebola vyčerpaná bez prihliadnutia na ďalší v úvode naznačený aspekt – diferencované potreby a záujmy odlišných skupín detí a mládeže. Tu sú dominantné dve skupiny:

- nadaní a talentovaní jedinci,
- zdravotne a sociálne znevýhodnení.



M. Poliak: Bez názvu. 2001

Starostlivosť o nadaných jednotlivcov a rozvoj ich talentu je v centre pozornosti všetkých vyspelých krajín, pretože títo prinášajú do spoločnosti *kvality, umožňujúce presadiť sa v konkurencii* iných štátov – či už ide o kvality intelektové, technické, umelecké, športové a iné. Je preto v záujme spoločnosti vytvárať potrebné podmienky na rozvoj a uplatnenie nadaných jednotlivcov.

**Cieľom v tejto oblasti je vytvoriť ucelený systém starostlivosti**, založený

- na tom, že deťom predškolského veku a žiakom základných škôl ponúka čo najširšiu paletu činností (intelektových, hudobných, výtvarných, jazykových, technických, motorických atď.), aby bolo možné objaviť predpoklady pre danú činnosť, identifikovať a včas ich podchytiť v súčinnosti so školským psychológom;
- na zabezpečení **konceptnej prípravy** učiteľov, psychológov a ďalších odborníkov pracujúcich v školstve na prácu s nadanými, resp. mimoriadne nadanými žiakmi;
- na **diferenciácii** školského vzdelávania a postupne



na druhom stupni základnej školy i na strednej škole jeho **individualizácii** ako spôsobe uplatňovania nadštandardných podmienok, mimoriadnych foriem štúdia a starostlivosti špičkových pedagógov, trénerov, odborníkov;

- na sústavnom **vývoji výskumných metód** na rozoznávanie nadania a rozvoj talentu, **pomôcok a metodických materiálov** pre učiteľov;
- **na hodnotení efektívnosti** tohto systému.

Vzdelávanie detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, t. j. detí, ktoré bez individuálneho a špeciálneho pedagogického prístupu sú v procese výchovy a vzdelávania *znevýhodnené a výrazne limitované* z dôvodov zdravotného alebo sociálneho obmedzenia, sa už v súčasnosti u nás prioritne dotýka odstraňovania ich segregovania a ich integrácie do bežného vzdelávacieho prúdu. Tieto trendy však narážajú na nedostatočnú pripravenosť bežných škôl na prácu so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, a to po stránke profesijnej, personálnej aj technickej. **Cieľom v tejto oblasti** je prehĺbiť previazanosť **špeciálneho vzdelávania a vzdelávania intaktnej populácie** zmenou tradičného konceptu výchovy a vzdelávania prispôbením jeho obsahu, foriem a metód aj potrebám detí a mládeže so špeciálnymi výchovnými a vzdelávacími potrebami. Potrebné zmeny sa dotýkajú tak fyzického prístupu (architektonická úprava objektov,

včítane úprav interiérov, vybavenie kompenzačnými pomôckami), ako aj kvalitatívnych organizačných a pedagogických zmien diferenciaciou vzdelávacích postupov a individualizáciou vzdelávania namiesto štandardizovaného unifikovaného prístupu, ako aj skvalitnenia poradenského systému, ktorý spoluvytvára potrebné podmienky na výchovu a vzdelávanie detí a mládeže so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Význam posledne uvedeného vzrastá úmerne nárastu počtu žiakov s *problémami v učení* (žiaci s neurologickou či psychiatrickou diagnózou, žiaci s poruchami v sústredení, deti s hyperaktivitou a z nej vyplývajúcimi poruchami v správaní, resp. s emocionálnymi poruchami); rovnako pribúda počet žiakov ohrozovaných v dôsledku *znevýhodňujúceho socio-ekonomického prostredia*. Poradenský systém bude viac smerovať aj k *posilneniu prevencie sociálnej patológie* v školách a školských zariadeniach, nový prístup zasa podporovať a vytvárať *podmienky na rozvoj osobností žiakov*, harmonizáciu vzťahov rodiny a školy, prevádzkové zmeny zasa podporovať *integráciu zdravotne postihnutých detí* do bežných typov škôl. Základnou podmienkou naplnenia sformulovaného cieľa však ostáva *rozširovanie vedomostí o špeciálno-pedagogických postupoch a metódach práce* u budúcich učiteľov a najmä u pedagogických pracovníkov bežných škôl všetkých stupňov.

*Summary: The author focuses on positive and negative aspects of the present Slovak educational system stressing its main objectives.*

## VYUŽITIE INFORMAČNÝCH TECHNOLOGIÍ V PRÍPRAVE UČITEĽOV MATEMATIKY ZŠ

Jaroslava Brincková, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

*Anotácia: Nezastupiteľné miesto používania informačných a komunikačných technológií (ICT) v celoživotnom vzdelávaní učiteľov. Aplikácia netradičných vyučovacích metód a organizácia edukačného procesu. Metóda integrovaného tematického vyučovania s využitím ICT - aktualizácia aplikácie nových matematických poznatkov v praxi.*

**Keľúčové slová:** vyučovacie metódy a formy v matematike, štatistika, teória miery, príprava učiteľov ZŠ

### Úvod

Jedným z najstarších povolání v kultúrnych dejinách ľudstva je povolanie učiteľ. Jeho príprava však nekončí úspešným ukončením univerzitného štúdia. Učiteľ sa učí po celý život. V súčasnosti je fenoménom vzdelávacieho procesu v matematike využitie informačných a komunikačných technológií (ICT). V rukách učiteľa môžu tieto prostriedky slúžiť ako prostredie na aplikáciu netradičných vyučovacích metód, ale aj riadenie edukačného procesu. Pomocou ICT učiteľ a žiaci môžu získať najaktuálnejšie informácie a poznatky, prežívať proces ich premeny na nové a nové informácie, učiť sa vedeckým metódam spracovania údajov. Sebadôveru učiteľa v príprave na školskú

prax môže zvýšiť aj zvládnutie zručností v práci s ICT. V praxi totiž existuje veľká skupina žiakov ZŠ, ktorí majú bohaté skúsenosti s používaním týchto médií.

### 1. Integrované tematické vyučovanie v matematike

V čase, keď narastá počet škôl s právnou subjektivitou, objavuje sa celý rad viac či menej úspešných pokusov o tvorbu vlastného vzdelávacieho modelu svojej školy. Jedným z modelov je aj využitie prvkov integrovaného tematického vyučovania, ktoré umožňuje rozšíriť hranice jednotlivých predmetov. Vznikajú integrované predmety, projekty, bloky. So zmenou prístupu učiteľov k žiakom mení sa aj príprava budúceho učiteľa na zvlád-

nutie týchto úloh. ITV umožňuje tvorbu a spracovanie matematických úloh tak, aby podporovali rozvoj všetkých siedmych typov inteligencie a využívali Bloomovu taxonómiu poznávacích cieľov [2].

Metodika integrovaného tematického vyučovania je odlišná od metodiky vyučovania matematiky používanej v klasických triedach. Opiera sa o:

- vytvorenie mozgovo-kompaktibilného prostredia;
- používanie stratégií vyučovania v procese objavovania;
- tvorbu celoročnej témy.

V spolupráci fakúlt pripravujúcich učiteľov matematiky v Banskej Bystrici, Prahe, anglickom Derby a švédskom Umea, ako aj cvičných škôl týchto fakúlt, realizovali sme v priebehu dvoch školských rokov celoročný projekt zameraný na využitie prvkov integrovaného tematického vyučovania v matematike, anglickom jazyku a informačných a komunikačných technológiách s názvom *Človek v matematike a matematika v živote človeka*. Po stránke odbornej boli garantmi projektov katedry matematiky príslušných fakúlt [1]. V projekte okrem učiteľov a žiakov cvičných škôl pracovali aj študenti učiteľstva matematiky Pedagogickej fakulty UMB v B. Bystrici v rámci priebežnej pedagogickej praxe. Pripravené a realizované vlastné metodické materiály prezentovali na cvičeniach z didaktiky matematiky alebo v tvorivých dielňach v matematike.

Celoročná téma bola stanovená na zjednocujúcom pojme. Jej organizačným aspektom bolo poznanie samého seba a súvislosti vo svojom okolí. Ukazovala, ako nám určité vedomosti pomáhajú chápať svet a seba samého v ňom. Logickým zdôvodnením zaradenia tejto témy je fakt, že minulosť, prítomnosť a budúcnosť sú pojaté dynamicky. Vedomosti idú spolu s uvedomením si seba samého. Tento rámcový plán umožňoval spracovať vyučovací obsah matematiky, anglického jazyka a informatiky tak, aby sa texty úloh a bádateľské aktivity spolu s preberanými pojmami stali pre žiakov zmysluplné.

Vybrali sme tri čiastkové podtémy, ktoré sa vyučujú spoločne v rovnakých ročníkoch vo všetkých štyroch zúčastnených štátoch.

1. Aby sme sa lepšie poznali
2. Škola a jej okolie
3. Životné prostredie v mojom meste

Integrujúcim prvkom v matematike bol intuitívny prístup ku skúmaniu v matematike a štatistické spracovanie nameraných údajov za celú triedu. Následná kvalitatívna analýza bola spracovaná vo forme správy o svojej triede v anglickom jazyku, doložená fotografickými dokumentmi a grafickým vyhodnotením nameraných údajov v Exceli. Komunikáciu medzi školami o jednotlivých čiastkových riešení úloh v projekte umožňovalo využitie Internetu a www stránok jednotlivých škôl.

## 2. Výber úloh z projektu

### 2.1 Aby sme sa lepšie poznali

- Aby sme sa lepšie poznali, zostavte v triede nástenku zo svojich fotografií v detskom veku (do dvoch rokov) a dnes.
- Napíšte krátku charakteristiku svojej osoby (Tak sa vidím ja), v ktorej uvediete tri svoje klady a tri nedostatky, ako aj svoje záľuby. Charakteristiku pripnite ku svojej fotografii.
- Vytvorte si v triede skupiny (kmene), v ktorých by ste chceli spolupracovať počas celého školského roku, vymyslite si svoj pracovný názov a nakreslite svoje logo.
- Zistíte a do tabuľky na nástenke napíšte svoju váhu a výšku pri narodení a dnes.
  - Koľko cm ste merali (vážili) pri narodení a koľko meriate (vážite) dnes?
  - Koľko cm ste narástli do dnešného dňa?
  - Je rast človeka priamo úmerný jeho veku?
  - Vypočítajte aritmetický priemer výšky (hmotnosti) vašej triedy pri narodení a dnes.
  - Určte medián výšky (hmotnosti) vašej triedy dnes. Určte módu vašej triedy dnes.
  - Spracované údaje znázornite pomocou polygónu.
  - Zistíte koľko máte ku dnešnému dňu rokov, mesiacov, týždňov, dní, hodín, minút a sekúnd života za sebou.
  - Vypočítajte priemerný vek vašej skupiny a triedy vyjadrený v dňoch.
  - Napíšte na pohľadnicu pre kamaráta alebo rodičov blahoželanie k narodeninám.
  - Odhadnite čas 1 minúta. Zapište svoj odhad do tabuľky triedy. Určte minimálnu a maximálnu diferenciu v triede.
  - Z nameraných údajov v triede určte početnosť jednotlivých skupín, aritmetický priemer, medián, módu. Zostrojte koláčový graf. Ako by ste charakterizovali vašu triedu z hľadiska odhadu času 1 min?

### 2.2 Škola a jej okolie

- Odhadnite dĺžku tejto triedy v metroch. Svoj odhad si poznačte. Potom triedu odmerajte počtom svojich krokov. (Meranie urobte 3-krát a určte priemerný počet krokov.) Teraz dĺžku triedy odmerajte pomocou meradla. Rozmer uveďte v cm.
  - Aká je priemerná dĺžka vášho kroku? Údaj poznačte do tabuľky v triede.
  - Závisí počet krokov pri meraní triedy od veľkosti vášho kroku?
  - Závisí počet krokov pri meraní triedy od veľkosti vašej nohy?
  - Závisí počet krokov pri meraní triedy od veľkosti vašej topánky?
  - Závisí schopnosť odhadu miery od činnosti vykonávanej vo voľnom čase (beh, skok, zariadenie bytu)?
  - Poznáte nejaké štandardné rozmery objektov okolo seba?
  - Z nameraných údajov dĺžky kroku v triede určte početnosť jednotlivých skupín, aritmetický priemer, vážený aritmetický priemer. Určte medián, módu triedy.

- Údaje spracujte pomocou histogramu.
- Zistite rozmery vašich školských ihrísk a porovnajte ich s rozmermi štandardného futbalového, volejbalového, basketbalového, tenisového a hádzanárskeho ihriska.
  - Navrhните plán na úpravu okolia areálu vašej školy a uveďte finančnú kalkuláciu pre riaditeľa školy.
  - V areáli školy voľne vyvíera minerálny prameň. Rada školy sa rozhodla umožniť študentom podnikat' v objekte školy pri predaji minerálnej vody spolužiakom cez prestávky. Pri spracovaní vášho projektu spoločnosti predávajúcej vodu ste zistili, že podobná spoločnosť vo vašom okolí má 25 zamestnancov. Charakterizujte túto spoločnosť. Určite medián, modus a priemerný plat v spoločnosti. Na ktorú pozíciu v spoločnosti je najväčšia pravdepodobnosť prijatia do práce?

### 2.3 Životné prostredie v mojom meste

- V čase od 1.5. do 14. 5. 2001 zaznamenávajúte od 6.00 do 20.00 v dvojhodinových intervaloch údaje o teplote, tlaku vzduchu a čistote ovzdušia v centre Banskej Bystrice.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- [1] BRINCKOVÁ, J.: Tvorba projektov v príprave učiteľov matematiky 2. stupňa ZŠ. In: *Sborník príspevků z mezinárodní konference fakult připravujících učitele matematiky*. Liberec : PF TU, 13. - 15. 9. 2000. s. 39 - 44.
- [2] ZELINA, M.: *Alternatívne školstvo*. Bratislava : Iris, 2000.

**Summary:** *Using ICT is very important part of teachers' lifelong education. It enables to apply interditional teaching methods and organization of teaching process. The method ITE in mathematics together with using ICT assert application of new mathematical notions in practice.*

## NEJDE IBA O JOGU

Pavel Mäsiar, Metodické centrum mesta Bratislavy

**Anotácia:** *Reakcia na príspevok publikovaný v minulom čísle PR. - uvedenie faktov na správnu mieru.*

**Kľúčové slová:** *joga, jogové cvičenia, metodické centrá, cyklické vzdelávanie, priebežné vzdelávanie, certifikát, projekt R.A.S.T.*

V Pedagogických rozhľadoch č.4/2001 ma zaujal článok s názvom *Patrí joga do našich škôl?*<sup>1)</sup>, na ktorý chcem reagovať, lebo v ňom nejde iba o jogu.

Nie som zástancom cvičenia jogy, nikdy som ju necvičil, ale nikomu ani nechcem brániť v cvičení. Nie je mi však jedno, keď sa píše nepravda, alebo - čo je ešte horšie, ak sa píše polopravdy.

Metodické centrum mesta Bratislavy je vo vyššie menovanom článku vypichnuté ako jediné zo štyroch metodických centier, že patrí medzi tie inštitúcie, ktoré sa snažia presadzovať jogu do škôl.

V skutočnosti toto Metodické centrum len reagovalo na záujem pedagogických zamestnancov o vzdelávanie v oblasti jogových cvičení a rovnako ako iné metodické centrá organizovalo priebežné vzdelávanie pre záujemcov,

Všetky namerané údaje následne štatisticky spracujte.

- Vo hviezdárni Na Vartovke zistíte údaje o počasi v máji (slnečné dni) v B. Bystrici za posledných 5 rokov. Štatisticky spracujte a informujte partnerské školy o možnosti výmenného pobytu vo vašej škole.

### Záver

Do učebného plánu štúdia učiteľstva matematiky pre ZŠ je zaradených niekoľko predmetov orientovaných na využitie didaktickej techniky a informatiky vo vyučovaní matematiky: Výpočtová technika a programovanie (v 1. a 4. ročníku štúdia), Technológia vzdelávania (3. ročník), Tvorivé dielne (4. a 5. ročník). Aplikáciu informačných technológií na vyučovanie matematiky študent pozoruje až v priebežnej a súvislej školskej praxi (3. a 5. ročník). Účasť študentov na riešení úloh z praxe ich podnietila k hlbšiemu záujmu o svoje budúce povolanie a k zvýšenému záujmu o nové metódy vyučovania matematiky na ZŠ. Vyskúšajte úlohy uvedené v Projekte aj vo vašej škole. Vaše skúsenosti radi privítame.

teda dobrovoľne prihlásených učiteľov. Okrem toho Metodické centrum nie je inštitúcia na zavádzanie čohokoľvek do škôl. Jeho poslaním je vzdelávať, rozširovať obzor a pomáhať pedagogickým zamestnancom.

Dňa 29. 5. 2001 skutočne prevzali niekoľkí učitelia, ako píše autorky článku, z rúk ministra certifikát o ukončení vzdelávania. Lenže to nebolo špecializačné inovačné štúdium, ale priebežné vzdelávanie v rozsahu 60 hodín, ktoré nepatrí medzi nahrádzajúce formy 1. kvalifikačnej skúšky. Takže všetky s tým súvisiace invektívy si autorky článku skutočne mohli odpustiť.

Nie je pravda, že bolo vyškolených 30 učiteľov. Len na našom Metodickom centre sa vzdelávalo v rámci priebežného vzdelávania vyše 100 učiteľov (vo viacerých

1 Škodová, I. - Škodová, Z.: *Patrí joga do našich škôl? Pedagogické rozhľady*, 10, 2001, č. 4, s. 1.



kurzoch) a certifikát získalo 85 z nich. Honoráre pre učiteľov neboli 70 600,- Sk, ale len 18 000,- Sk. Takže matematika nám dáva pre (údajne plánovaných) 400 učiteľov nie 950 000,- Sk, ale bolo by to okolo 100 000,- Sk. K naplneniu týchto čísel však už asi nedôjde. A po známych udalostiach určite nedôjde ani k realizácii projektu špecializačného inovačného štúdia súvisiaceho s projektom R.A.S.T.

Nechcem napádať autorky kritizovaného článku. Vychádzali z mnohých prameňov a nie všetky informácie si mohli overiť. Možno to bol pre ne príliš široký záber. Nechcem ani kritizovať iné časti článku, hoci nepôsobili na mňa dôveryhodne. Ak si však autorky vytýčili úlohu hľadať pravdu (a analyzovať na oboch stranách názorového spektra "pre aj proti"), potom úloha nebola splnená dobre. Z informácií, ktoré uvádzajú, určite niektoré pravdivé nie sú.

## APLIKÁCIA PSYCHOLÓGIE V PROJEKTE ALTERNATÍVNE VÝCHOVNO-VZDELÁVACIE MODELY

Soňa Kariková - Marta Valihorová - Vladimír Poliach, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

**Anotácia:** Informácie o psychologickvej zložke špecializovaného inovačného štúdia na PF UMB v Banskej Bystrici. Potreba aktívneho uplatnenia humanistických a demokratických prístupov v praxi učiteľov.

**KLúčové slová:** inovácia, psychologická zložka prípravy, sebareflexia, zážitkové učenie

V súčasnosti, aj v intenciách projektu Milénium, sa výrazne nastoľuje požiadavka posilniť nové, netradičné a humanisticky orientované výchovno-vzdelávacie systémy tak, aby sa rešpektovali zásady humanizmu a demokracie. I keď v teoretickej rovine sú tieto zásady rozpracované a popísané z viacerých hľadísk, mnohí učители postrádajú konkrétne skúsenosti, ako tieto teoretické východiská aplikovať v praxi.

Na uvedenú požiadavku, ale i na záujem učiteľov inovovať výchovu a vzdelávanie, reagovala i PF UMB v Banskej Bystrici. Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky pripravila pre učiteľov z praxe dvojročné špecializačné inovačné štúdium - **Alternatívne výchovno-vzdelávacie modely**. Súčasťou tohto štúdia je i psychologická zložka prípravy, ktorá je realizovaná v rovine teoretickej (10 hodín) a hlavne v rovine metodicko-praktickej (35 hodín). Metodicko-praktická časť sa ďalej člení na sebareflexiu učiteľov, ktorej je venovaný úvodný zážitkový seminár v rozsahu 20 hodín a na problematiku zážitkového učenia v rozsahu 15 hodín.

Pri koncipovaní obsahu i hodinovej dotácie psychologických disciplín sme vychádzali z názorov učiteľov z praxe, ktorí vo výskume realizovanom V. Poliachom, S. Karikovou a M. Valihorovou (1998) pred začiatkom uvedeného štúdia požadovali:

- zvýšenie počtu hodín psychológie,
- posilnenie praktickej zložky psychologickvej prípravy, zameranej na sebaopoznanie a poznávanie druhých ľudí, ako aj na rozvoj sociálnych zručností.

V ďalšej časti príspevku stručne popíšeme jednotlivé zložky psychologickvej časti realizovaného projektu, ktorý má tri na seba nadväzujúce etapy.

### A. Sebareflexia učiteľov

Úvodný zážitkový seminár v rozsahu 20 hodín je zameraný na dve základné oblasti:

**1. Prehĺbenie sebaopoznania, sebareflexie a sebaúcty učiteľov.** Sebareflexia, ako uvažovanie o sebe, ktoré by malo viesť k lepšiemu sebaopoznaniu, je dôležitou súčasťou kultivácie osobnosti učiteľa. H. Kasíková (1990) uvádza, že A. Combs, ako jeden z významných predstaviteľov humanistickej psychológie sa domnieva, že hlavným cieľom prípravy učiteľov by mala byť pomoc pri odkrývaní ich vlastnej individuality - teda sebaopoznania. D. Fontana (1997) považuje sebaopoznanie a rozpoznávanie príčin vlastného reagovania za základ programov zameraných na znižovanie stresu u učiteľov. V. Švec (1997) konštatuje, že reflektujúci učители sú viac orientovaní aj na porozumenie druhým ľuďom, sú spontánni, tvoriví a prispôsobiví, otvorení novým myšlienkam a zmenám.

Keďže sebaopoznanie a sebareflexia osobnosti učiteľa je procesom, ktorý rozširuje kvalitatívne možnosti jeho práce, napomáha jeho osobnostnému rastu, zaradili sme práve túto oblasť ako úvodný blok sebaopoznávacích aktivít.

**2. Uvedomenie si vlastnej identity** prostredníctvom tréningu sociálnych zručností. V tejto časti seminára sme sa sústredili na hlbšiu sociálnu interakciu medzi účastníkmi so zameraním na interpersonálne vzťahy spojené s dynamikou skupiny a s výkonom učiteľskej profesie. V tomto kontexte sme sa zamerali aj na poskytnutie stimulov v oblasti sociálnej percepcie a komunikácie, otvoreného vyjadrovania a rešpektovania rôznych názorov, postojov a emócií, ktoré sú spojené so sebaakceptáciou a akceptáciou iných.

Takto koncipované zameranie úvodného stretnutia vychádzalo z poznatku, že ten človek, ktorý si váži samého seba, dokáže svoju energiu pozitívne sústrediť na iných, ale aj na prostredie, v ktorom žije.

Úvodný zážitkový seminár sme viedli formou sociálno-psychologického výcviku. Bol zaradený na začiatok štúdia ako prvé stretnutie poslucháčov. Naším cieľom bolo aj navodenie uvoľnenej atmosféry a menej formálnych vzťahov,

ktoré sú dôležité pre ďalšiu prácu skupiny pri aplikovaní foriem zážitkového učenia. Práve preto sme na toto stretnutie využili prostredie rekreačného zariadenia UMB v Liptovskom Trnenci.

Úvodné stretnutie a najmä jeho záverečná reflexia zo strany účastníkov bola zameraná aj na zistenie aktuálnych požiadaviek učiteľiek z praxe, ktoré sa týkali rôznych teoretických okruhov pedagogickej psychológie. Chceli sme tým vytvoriť priestor na vyjadrenie ich vlastných potrieb a formou dohody ponúknuť hlavne tie informácie, ktoré rozšíria a obohatia ich prax. Tieto boli prezentované v druhom - teoretickom bloku.

### B. Vybrané problémy z pedagogickej psychológie

Na základe týchto konkrétnych požiadaviek sme do teoretického bloku v rozsahu 10 hodín zaradili najmä tieto témy:

- novšie prístupy k pojmu osobnosť učiteľa a osobnosť žiaka,
- aktuálne otázky interakcie učiteľ-žiak,
- psychologické aspekty skúšania a nové trendy v problematike hodnotenia,
- novšie teórie učenia,
- aktuálne problémy žiakov v učení a správaní a pod.

Tematické okruhy tejto časti sú koncipované tak, aby sa doplnila a aktualizovala aj pregraduálna príprava učiteľov. Záverečné hodnotenie absolventov špecializovaného inovačného štúdia potvrdilo, že prezentovanie týchto tém sa stretlo s pozitívnym ohlasom a vhodne doplnilo inovačné ciele projektu.

### C. Zážitkové učenie

Keďže názov štúdia priamo vyjadruje to, že ide o zmenu pojatia výchovy a vzdelávania, v poslednom psychologickom bloku sme sa zamerali jednak na stručný teoretický výklad problematiky zážitkového učenia a následne sme prezentovali učiteľom praktické aktivity, ako sa dajú metódy tohto druhu učenia využiť pri práci na rôznych vyučovacích predmetoch. Aktivity, ktoré sa realizujú formou štruktúrovaných hier, sú zamerané okrem iného aj na to, aby učelia viedli žiakov k uvedomeniu si toho, že aj oni sami, resp. ako členovia určitých sociálnych zoskupení, sa môžu aktívne zúčastňovať na vytváraní atmosféry a priebehu vyučo-

vacej hodiny. Dôležitým je aj „zážitok poznania“ vzájomných súvislostí a zákonitostí okolitého sveta.

Učitelia sú vedení k tomu, aby si aktívnymi formami osvojili poznanie, že zážitkové učenie má silný vzdelávací i výchovný potenciál a podporuje:

- **aktivitu, tvorivosť a iniciatívnosť** žiakov pri prijímaní a získavaní nových informácií;
- vzájomnú **kooperáciu** a pozitívne medziľudské vzťahy;
- zmenu **postojov** a porozumenia seba, iných ľudí a okolitého sveta;
- **pozitívne vnímanie** a hodnotenie seba aj iných;
- vlastnú **skúsenosť** a emocionálne prežívanie tohto poznania.

Ako uvádza J. Oravcová (1999), ďalším z podstatných efektov tohto druhu učenia je rýchlejšie, ľahšie a trvalejšie nadobudnutie, ako aj uchovanie získaných poznatkov.

Súčasťou záverečného bloku zážitkového učenia bolo spracovanie seminárnych prác, v ktorých poslucháčky vytvárali nové aktivity aplikované v praxi so žiakmi. Spracovanie týchto prác, hlavne praktických skúseností, bude určite vhodným metodickým materiálom pre tých učiteľov, ktorí chcú obohatiť vyučovanie novými, netradičnými prístupmi.

O tom, že zvolený koncept dokáže osloviť aj učiteľov z praxe, svedčí záverečné hodnotenie absolventiek štúdia. Ocenili netradičnú formu začiatku štúdia a úvodný zážitkový seminár, ktorý okrem naznačených cieľov viedol aj k navodeniu neformálnej atmosféry a k väčšej súdržnosti študijnej skupiny.

Na záver by sme chceli uviesť niektoré optimistické zistenia:

- štúdium sa organizuje už tretí rok a evidujeme záujem ďalších uchádzačov;
- podporu nachádzame aj u kolegov - pedagógov, nakoľko B. Kasáčová (1999) konštatuje, že príprava učiteľov by mala mať činnosť a zážitkový charakter, pretože vtedy je možné skôr očakávať aj interiorizáciu v procese výchovy a učenia;
- doterajšie skúsenosti sa overujú v projekte VEGA 1/6135/99, v rámci ktorého sledujeme zmeny v osobnostných charakteristikách a postojoch učiteľiek - absolventiek špecializačného inovačného štúdia.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997.

KASÁČOVÁ, B.: Pedagogická spôsobilosť v príprave učiteľov elementárnych škôl. In: *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie „Učiteľ a jeho univerzitní vzdelávaní na konci tisíciletí“*. Praha : Karlova univerzita, 1999, Internet <http://www.pdf.cuni.cz/ssvi/vydavatelstvi/ucitel/ref/kasacova.html>

KASÍKOVÁ, H.: *Humanistické tendence v učiteľskom vzdelávaní*. Pedagogická revue, 42, 1990, č.3. s. 272-278.

POLIACH, V. - KARIKOVÁ, S. - VALIHOROVÁ, M.: Učitelia „alternatívnych a tradičných škôl“ - podobnosti a rozdiely. In: *Pedagogické rozhľady*, 6, 1998, č.1, s. 8 - 10.

ORAVCOVÁ, J.: Hra ako súčasť skúsenostného modelu učenia. In: *Zborník príspevkov z vedeckej konferencie „Hra - prostriedok formovania osobnosti“*. Banská Bystrica : PF UMB, 1999.

Kompletný zoznam bibliografických odkazov je k dispozícii v redakcii (krátenie z priestorových dôvodov).

**Summary:** The authors presents ways of applying psychology in the specialised innovative study programme *Alternative Educational Models*. Some positive experiences are presented as well.



## NIEKTORÉ CHARAKTERISTIKY ŠTUDENTOV UČITELSTVA Z HĽADISKA VZŤAHU K NÁBOŽENSTVU

Jitka Oravcová, Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica

*Dokončenie z min. čísla*

### 3. Charakteristiky stability vzťahu k náboženstvu

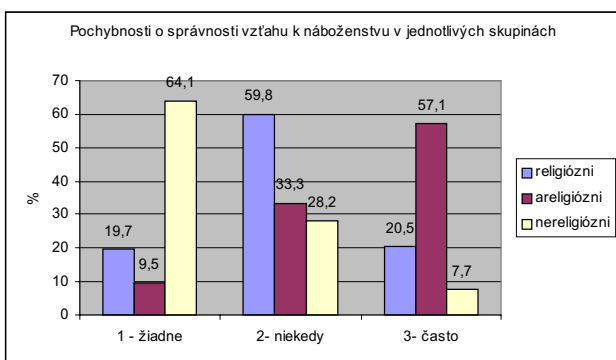
Z hľadiska **stability vlastného, aktuálneho vzťahu k náboženstvu** sa v celom výskumnom výbere objavuje vysoké percento tých, ktorí o správnosti svojho vzťahu pochybujú často alebo niekedy (71,7%). Takmer tretina respondentov o svojom vzťahu k náboženstvu nemá žiadne pochybnosti (28,2%), pričom medzi nepochybujúcimi sú zastúpení prevažne neveriaci respondenti, ktorí sa javia ako najstabilnejší z celého výberu z hľadiska tejto charakteristiky. Najmenej stabilnými sú respondenti areligiózni, ktorých miera pochybností je vysoká (90,5% tejto skupiny), z výsledkov dotazníka však nie je zrejmé, či pochybujú v smere religiozity alebo nereligiozity.

Prekvapujúce je vysoké percento pochybností u religióznych respondentov (81,3% pochybuje občas alebo často), pričom najpochybujúcejšími z hľadiska kvality religiozity sa zdajú byť vonkajškovo orientovaní respondenti. Rozdiely medzi jednotlivými skupinami respondentov sa potvrdili i štatisticky, nereligiózni jednotlivci pochybujú významne menej často ako jednotlivci druhých skupín, areligiózni jednotlivci naopak, významne častejšie pochybujú o správnosti svojho vzťahu k náboženstvu. K situáciám, ktoré najčastejšie vyvolávajú pochybnosti o vlastnom vzťahu k náboženstvu, zaradili všetci respondenti predovšetkým tie situácie, ktoré v nich vyvolávajú prežívanie bezmocnosti, bezradnosti, bezvýhodiskovosti (tabuľka č. 3, graf č. 4).

Tabuľka č. 3 Miera pochybností o správnosti vlastného vzťahu k náboženstvu v skupinách respondentov

Pochybnosti	Študenti religiózni		Študenti areligiózni		Študenti nereligiózni	
	$f_i$	%	$f_i$	%	$f_i$	%
1 - nemám žiadne	23	19,7	2	9,5	25	64,1
2 - niekedy	70	59,8	7	33,3	11	28,2
3 - často	24	20,5	12	57,1	3	7,7
N =	117		21		39	

Graf č. 4 Miera pochybností o správnosti vzťahu k náboženstvu v jednotlivých skupinách respondentov

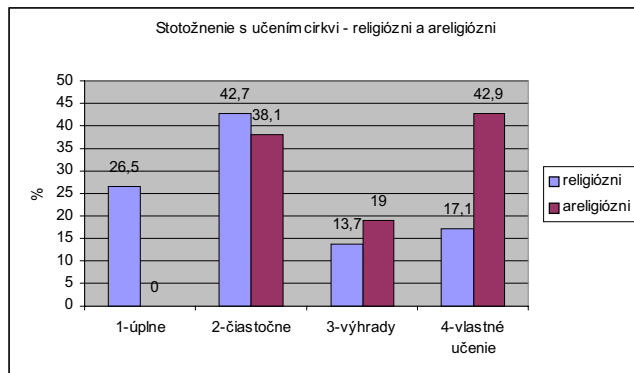


Jednotlivci s pozitívnym príklonom k viere (religiózni a areligiózni) sa len do určitej miery stotožňujú s učením svojej cirkvi. U areligióznych celkom absentuje úplné stotožnenie sa, vysoko je, naopak vyznávané vlastné učenie, štvrtina religióznych sa s učením stotožňuje úplne, ostatní čiastočne, prípadne majú viaceré výhrady. V skupine religióznych sme skúmali i mieru stotožnenia v súvislosti s kvalitou religiozity. Ukázalo sa, že miera stotožnenia klesá smerom od zvnútornej cez vonkajškovú až k hľadajúcej orientácii religiozity, pričom práve jednotlivci hľadajúci majú prevažne mnohé výhrady, resp. takmer polovica z nich (45,7%) vyznáva vlastné učenie. Predpokladáme, že vysoká miera pochybností v skupinách respondentov, ktorí sú naklonení viere, a nízka miera stotožnenia sa s učením cirkvi súvisí s charakterom ich viery, ktorá v prípade našich respondentov (ako naznačujú kvalitatívne osobné výpovede) má u mnohých skôr charakter spirituality, viery vo vyšší všeobecný princíp ako charakter viery v učenie klasických cirkví. Najnižšiu mieru stability vzťahu k náboženstvu u areligióznych dokazuje aj fakt, že práve v tejto skupine sú najvyššie zastúpení tí jednotlivci, ktorí by uvažovali o členstve v niektorej z klasických cirkví (23,8% tejto skupiny). Naproti tomu ani jeden z neveriacich respondentov netuži po takomto kroku (tabuľka č. 4, graf č. 5)

Tabuľka č. 4: Stotožnenie sa s učením cirkvi v skupine religióznych a areligióznych

Stotožnenie s učením cirkvi	Študenti religiózni		Študenti areligiózni	
	$f_i$	%	$f_i$	%
1 – úplne sa stotožňujem	31	26,5	0	0
2- čiastočne sa stotožňujem	50	42,7	8	38,1
3- mám mnohé výhrady	16	13,7	4	19,0
4- vyznávam vlastné učenie	20	17,1	9	42,9
N =	117		21	

Graf č. 5 Percentuálne vyjadrenie stotožnenie s učením cirkvi v skupine religióznych a areligióznych



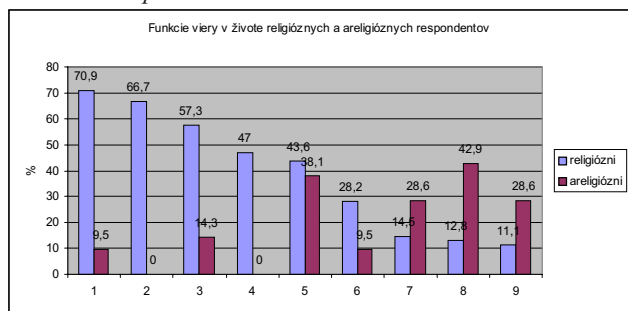
#### 4. Funkcia náboženstva

Všetci respondenti s pozitívnym príklonom k náboženstvu **prpisujú viere** vo svojom živote významnú **funkciu**. Je faktorom, ktorý plní najmä úlohu opory, pomáha v zachovaní psychickej vyrovnanosti, riešení životných problémov. Areligiózní respondenti však zdôrazňujú najmä úlohu viery v sociálnom kontakte, chápu ju ako prostriedok kontaktu s inými ľuďmi (tabuľka č. 5, graf č. 6).

Tabuľka č. 5 Početnosti odpovedí k otázke funkcie viery v živote v skupine religióznych a areligióznych respondentov

Viera	religiózní		areligióz.	
	fi	% áno	fi	% áno
1- mi pomáha zachovať životnú rovnováhu	83	70,9	2	9,5
2- je mi oporou v živote	78	66,7	0	0,0
3- pomáha mi riešiť životné problémy	67	57,3	3	14,3
4- dáva zmysel mojej existencii	55	47,0	0	0,0
5- dáva mi silu žiť	51	43,6	8	38,1
6- je zdrojom mojej životnej spokojnosti	33	28,2	2	9,5
7- je tým najdôležitejším v mojom živote	17	14,5	6	28,6
8- je mi prostriedkom kontaktu s ľuďmi	15	12,8	9	42,9
9- doslova naplňa môj život	13	11,1	6	28,6

Graf č. 6 Funkcie viery v živote religióznych a areligióznych respondentov

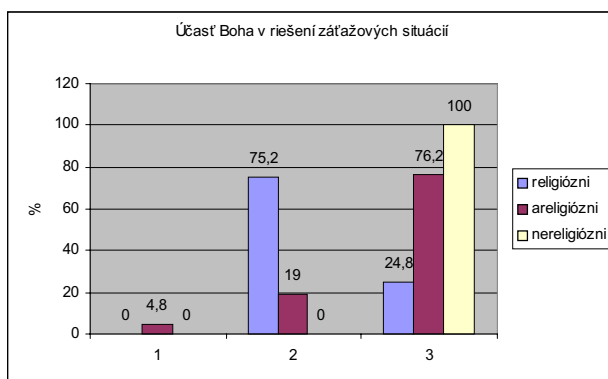


Pri pokuse o vzťahnutie názoru na úlohu Boha pri riešení záťažových situácií sa ukázalo, že religiózni respondenti preferujú štýl spolupráce s Bohom pri zvládaní záťaže, areligiózni uprednostňujú vlastné sily a zdroje, nereligiózni výlučne spoliehajú pri riešení záťažových situácií na seba samých (tabuľka č. 6, graf č. 7).

Tabuľka č. 6 Účasť Boha pri riešení situácií psychickej záťaže v jednotlivých skupinách respondentov

Účasť Boha v riešení záťažovej situácie	relig.		arel.		nerel.	
	fi	%	fi	%	Fi	%
1 - Boh môže túto situáciu vyriešiť aj bez mojej pomoci	0	0,0	1	4,8	0	0,0
2 - Boh mi pomôže nájsť cestu k riešeniu	88	75,2	4	19,0	0	0,0
3 - musím si nájsť cestu riešenia sám	29	24,8	16	76,2	39	100,0
N=	177		21		39	

Graf č. 7: Účasť Boha v riešení záťažových situácií jednotlivých skupinách respondentov



V rámci voľných odpovedí na otázku, v ktorých situáciách sa obracajú k Bohu uviedli *veriaci*:

- keď je im veľmi ťažko, potrebujú pomoc, ako aj vtedy, ak sa im naopak darí veľmi dobre a chcú mu poďakovať (49 odpovedí);
- druhou najčastejšou je situácia núdze – sú v depresii, potrebujú sa vyrovnávať, majú strach, strácajú zmysel života (39);
- pri hľadaní duševnej rovnováhy (11);
- nemôžu hovoriť o nejakých situáciách, pretože cítia Boha v sebe neustále (9);
- k Bohu kresťanov sa neobracia 5 veriacich;
- 2 sa obracajú k Bohu len málokedy.

*Areligiózni* sa obracajú k Bohu:

- s prosbou o pomoc keď sa im veľmi nedarí, alebo naopak, s poďakovaním, keď sa im veľmi dobre darí (8);
- keď hľadajú pomoc, majú problémy, boja sa o svojich blízkych (7);
- nikdy sa neobracajú (2).

**5. Vo vzťahu k príslušníkom iného vierovyznania alebo celkom odlišného vzťahu k náboženstvu preukázali respondenti celého výberu značne tolerantný postoj, priznávajú iným právo veriť tomu, čo si sami vybrali. Vieru a vzťah človeka k náboženstvu väčšinou považujú za otvorenú tému, nebránia sa jej v rozhovore so svojimi rovesníkmi.**

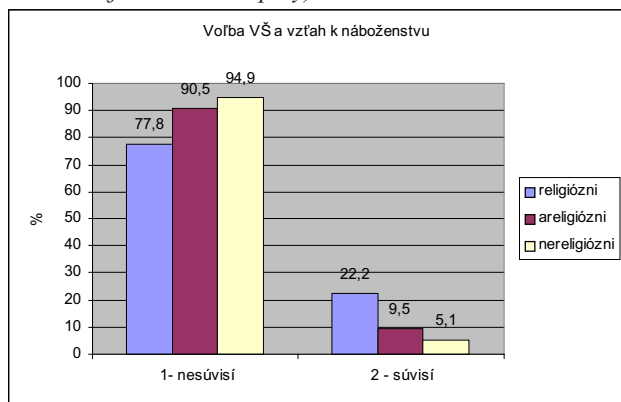
#### 6. Súvislosť osobného vzťahu k náboženstvu a voľbou štúdia

Prevažná väčšina respondentov celého výberu nevidí žiadnu **súvislosť medzi vlastným vzťahom k náboženstvu a voľbou budúcej pedagogickej profesie** (83,1%). Najviac tých, ktorí súvislosti vidia, sa nachádza medzi religióznymi respondentmi (22,2% tejto skupiny), pričom túto súvislosť ponímajú väčšinou širšie – cítia vôľu Božiu vo všetkom svojom konaní, časť z nich (7,7%) sa domnieva, že pedagogická profesia znamená nielen odovzdávanie vedomostí, ale aj odovzdávanie viery (tabuľka č. 7, graf č. 8).

Tabuľka č. 7 Súvislosti voľby VŠ a vzťahu k náboženstvu v jednotlivých skupinách respondentov

	religiózní		areligióz.		nereligioz.	
	fi	%	fi	%	Fi	%
Voľba VŠ so vzťahom k náboženstvu						
1- nesúvisí	91	77,8	19	90,5	37	94,9
2- súvisí	26	22,2	2	9,5	2	5,1
N =	117		21		39	

Graf č. 8 Súvislosti vzťahu k náboženstvu a voľbou VŠ (jednotlivé skupiny)



Respondentom sme dali v tejto súvislosti možnosť vyjadriť sa k povahe videnej súvislosti.

Zistili sme, že veriaci respondenti:

- vidia vo vlastnej voľbe štúdia Božiu ruku – viera je obsiahnutá vo všetkom, čo robia (14 odpovedí);
- myslia si, že učiteľstvo je nielen odovzdávanie vedomostí, ale aj viery (9);
- vidia súvislosť konkrétneho študijného odboru – filozofie s vierou ako možnosť hľadania dôkazov existencie Boha (8);
- v štúdiu výtvarnej výchovy vidia cestu k hľadaniu krásy, čo je totožné s hľadaním cesty k sebe a Bohu (4).

Areliózní a neveriaci respondenti boli skúpi v opise vnímanej súvislosti vzťahu k viere a výberu VŠ, len ojedinele sa vyjadrujú v zmysle súvislosti vzťahu k viere a štúdiom filozofie, či už v zmysle hľadania dôkazov v smere pre alebo proti viere.

## 7. Záujem o náboženskú tematiku v rámci štúdia

Z ponuky možností rozšírenia učebného plánu o prednášky či kurzy s náboženskou tematikou si respondenti celého výberu volili najčastejšie prednášky o sektách, ďalej prednášky o klasických náboženstvách, ale najvyšší záujem vôbec sme zaznamenali o výcviky zamerané na zvýšenie psychickej integrovanosti (53,1%). Najaktívnejšími z hľadiska záujmu o tieto prednášky a kurzy sa javia

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

HOLM, N. G.: *Úvod do psychológie náboženstvá*. Praha : Portál, 1998, s. 142.

NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1997, s. 323.

PARGAMENT, K.I.: God help me: Toward a theoretical framework of coping for the psychology of religion. *Research in the Social Scientific Study of Religion*. 1990, 2, s. 195-224.

STRÍŽENEC, M.: *Psychológia náboženstva*. Bratislava : Veda, 1996, s. 100.

Kompletný zoznam bibliografických odkazov je k dispozícii v redakcii (krátené z priestorových dôvodov).

religiózní respondenti, najnižší záujem prejavili respondenti neveriaci (tabuľka č. 8, graf č. 9).

## Záver

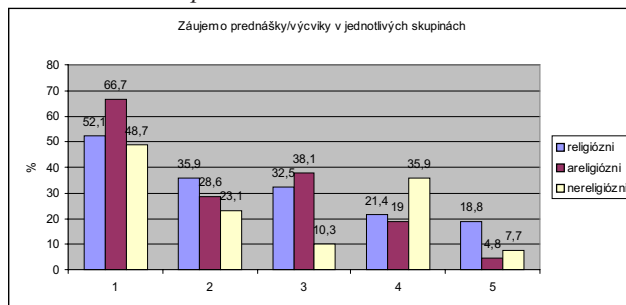
Spracovaním dát dvoch vyššie uvedených dotazníkov sme získali zaujímavý pohľad na populáciu študentov, ktorí sa pripravujú na učiteľské povolanie.

Pretože vzťah k náboženstvu je významnou súčasťou osobnosti človeka, zasahujúcou mnohé ďalšie osobnostné dimenzie, premietajúcou sa v jeho postojoch, vzťahoch v sebe aj iným, v jeho hodnotových systémoch a samozrejme konaní, je nepochybne významným zistením, že väčšina budúcich učiteľov je religiózne orientovaná. Túto skutočnosť nemožno prehliadnuť a napriek tomu, že vo vyjadrení študentov prevláda názor, že ich vlastný vzťah k náboženstvu neovplyvňuje výber štúdia (profesie), môžeme len ťažko predpokladať, že neovplyvní ich vlastný výkon tejto profesie v praxi. Osobnosť učiteľa sa zákonite premietá do výkonu profesie a vzťah k náboženstvu nemožno od osobnosti a výkonu profesie oddeliť. Premietanie vzťahu k náboženstvu do výkonu profesie učiteľa v praxi považujeme za aspekt hodný ďalších cieľových výskumov, hoci rešpektujeme, že religiozita či kvalitatívne iný vzťah k náboženstvu je navýsost' osobnou, súkromnou až intímnou záležitosťou. Keďže však učiteľ je tým, ktorý má vo svojich rukách formovanie osobnosti celých generácií, je pre nás dôležitá a užitočná čo najlepšie spoznáť čím a ako toto formovanie uskutočňuje.

Tabuľka č. 8 Záujem o výcviky a prednášky v jednotlivých skupinách respondentov

Téma prednášky/výcviku	religióz.		arelig.		nerelig.	
	fi	% áno	fi	% áno	fi	% áno
1 – výcviky na zvýšenie psychickej vyrovnanosti	61	52,1	14	66,7	19	48,7
2 – prednášky o sektách	42	35,9	6	28,6	9	23,1
3 – prednášky o klasických náboženstvách	38	32,5	8	38,1	4	10,3
4 – nemám záujem o podobné prednášky/kurzy	25	21,4	4	19	14	35,9
5 – výcviky v zručnosti v kontakte so sektami	22	18,8	1	4,8	3	7,7

Graf č. 9 Záujem o prednášky a výcviky v jednotlivých skupinách respondentov



**Summary:** The author presents results of her research among teacher trainees that focuses on their religion and sources of spirituality and how these influence their university study.



## SKUTOČNE ROZHODUJEME SPOLOČNE O BUDÚCICH MATURITNÝCH SKÚŠKACH?

Zlatica Hlebová, Metodické centrum Prešov

**Anotácia:** *Postoje a argumenty učiteľov k novej maturitnej skúške zo slovenského jazyka a literatúry. Podstata súčasného stavu vyučovania SJ a L na SŠ. Rôzna úroveň MS na G, SOŠ a SOU.*

**Kľúčové slová:** *nová maturitná skúška, obsah vyučovania SJ a L na SŠ, pedagogická dokumentácia, podmienky pre prácu učiteľa a žiaka*

V príspevku by sme chceli ponúknuť pragmatický pohľad na novú maturitnú skúšku zo slovenského jazyka a literatúry.

Z lavíny inovačných tendencií v našej školskej sústave po roku 1989 sú pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry Prešovského a Košického kraja prípravy novej maturitnej skúšky záležitosťou, ktorá im v súčasnosti dokáže asi najviac podráždiť nervové zakončenia a spôsobiť aj poriadnu emočnú búrku. Príčinou nie je opozičný postoj učiteľov k pripravovanej zmene v ukončovaní štúdia na našich stredných školách. Dráždi ich stav, v akom sa predmet slovenský jazyk a literatúra nachádza, i slabý záujem centra (MŠ SR, ŠPÚ) o skvalitnenie podmienok práce učiteľa SJ a L a žiaka na všetkých typoch stredných škôl, počnúc inováciou základnej pedagogickej literatúry, nevyhnutnými zmenami v triede (na základe modernej pedagogiky určiť minimálny počet žiakov v triede, umožniť delenie tried ako pri vyučovaní cudzích jazykov atď. - pozri Spoločné vyhlásenie k novej koncepcii maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry<sup>1)</sup> až po konkrétnu starostlivosť o osobnosť učiteľa tohto učebného predmetu. Učiteľov, ba ani žiakov nemôže uspokojiť nová forma maturitnej skúšky, pokiaľ nezmeníme obsah stredoškolského vzdelávania v predmete SJ a L a neprispôbíme moderné pedagogické stratégie novému učebnému obsahu. Za podnetnú považujeme nápad rozložiť predmet SJ a L na dva samostatné vyučovacie predmety - slovenský jazyk (praktická štylistika a rétorika) a literárnu výchovu.

Predmet, ktorému nemôžeme uprieť centrálnu postavenie v učebnom pláne všeobecného vzdelávania, nikoho nezaujíma.

So závisťou sledujeme zdravé inovačné napredovanie v anglickom jazyku i matematike. V poslednom období práve experimentálne overovanie vedomostí našich maturantov zo slovenského jazyka a literatúry vyplavuje na povrch všetky nečistoty. Každému slovenčinárovi záleží na jeho práci a dobre si uvedomuje, že je potrebné vystúpiť z pozície pasívneho očakávania príjemnej zmeny zhora a konečne zaujať rozhodné stanovisko. V Metodick-

kom centre v Prešove na spoločných stretnutiach s učiteľmi SJ a L Prešovského a Košického kraja si pozorne všimame, ako sa kryštalizujú postoje učiteľov aj k novej maturitnej skúške (MS).

Vo vzťahu k maturite po novom nás zjednocuje názor, že nová MS by mala byť finálnym produktom toho najlepšieho z celoplošne koordinovanej práce zaniatených pedagógov v oblasti celkovej inovácie vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra a následne i klasického modelu maturitnej skúšky.

Rámcový návrh novej koncepcie maturitnej skúšky v Slovenskej republike je na svete - publikovaný bol aj v 37. čísle Učiteľských novín z 9.11.2000. Verejná diskusia k projektu bola pôvodne plánovaná do polovice januára<sup>2)</sup>, neskôr predĺžená do konca marca 2001<sup>3)</sup> s ďalším upozornením M. Ftáčnika, že v skutočnosti bude ukončená v júli 2001 po vyhodnotení MONITOR-u 2001<sup>4)</sup>.

Väčšina z učiteľov slovenského jazyka a literatúry na SŠ Prešovského a Košického kraja nepatrí k tým, ktorým vyhovuje podriaďovať sa, ale má úprimný záujem o aktívny podiel na všetkom, čím dnes žije naše stredné školstvo. Potvrdila to aj účasť učiteľov na 3-dňovom odbornometodickom seminári k problematike novej maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry, osobitne pre gymnáziá, stredné odborné školy a stredné odborné učilištia. Cieľom seminára bolo:

1. **analyzovať** Návrh novej koncepcie maturitnej skúšky,
2. **spoznať** názory učiteľov,
3. **zhromaždiť** vecné a konštruktívne návrhy a pripomienky k návrhu.

Na žiadosť prítomných pedagógov (30 z G, 44 z SOŠ, 30 z SOU) a v záujme dobrej veci predkladáme širokej verejnosti niektoré spoločné stanoviská.

Najskôr si však nemôžeme odpustiť nasledujúcu poznámku: Na rokovaní o novej maturitnej skúške sme sa nevyhli ani klasicky pretrvávajúcim problémom, ktoré v rámci nášho učebného predmetu súvisia s používaním starých, moderným požiadavkám doby, potrebám a záujmom žiakov absolútne nevyhovujúcich učebných osnov na SOŠ a SOU, s každodenným zápasom učiteľov s predimenzovaným učebným obsahom v nových učebných

1 Učiteľské noviny z 9.3.2000, roč. 50, č. 10, s. 6.

2 MŠ SR informuje. In: Učiteľské noviny zo 14. 12. 2000, č.42, s.2.

3 Ihnátková, K.: K novej maturite a iné. In: SJLŠ, ročník 47, 2000/2001, č.3-4, s.112.

4 Učiteľské noviny z 25.1.2001, roč. 51, č.4, s. 4.

osnovách pre gymnáziá, s neustálou absenciou vzdelávacích štandardov zo slovenského jazyka a literatúry pre všetky typy stredných škôl, hoci sa už hovorí o príprave katalógov cieľových požiadaviek na vedomosti a praktické zručnosti maturanta i tvorbe kritérií na hodnotenie výkonov žiakov. Rastie nespokojnosť učiteľov s existujúcou učebnicovou literatúrou (niektoré školy ani v tomto smere nemajú plný stav), s veľkým počtom žiakov v triedach, pri ktorom zlyháva každý dobrý úmysel o moderné vyučovanie s diferencovaným prístupom k žiakom, nehovoriac o širokej škále ďalších objektívnych ukazovateľov, ktoré strpcujú život učiteľovi i žiakom. *Dokedy budeme len snívať o zážitkovom vyučovaní slovenského jazyka a literatúry? Dokedy budeme bojovať s hlbokými koreňmi, ktoré do našej školskej sústavy zapustili encyklopedické požiadavky na výstupy z jednotlivých stupňov a typov škôl, hoci už dávno nekorešponujú s obsahom moderného vzdelávania a inovačnými trendmi jazykového a literárneho vyučovania?* Samozrejme, preverovanie takýchto vedomostí žiakov je oveľa jednoduchšie.

Z uvedených dôvodov sme ústrednú tému seminára nemohli chápať izolovane od pedagogického procesu, ale ako prirodzené vyústenie kvalitného a vysoko efektívneho štvorročného výchovno-vzdelávacieho pôsobenia učiteľa na žiakov.

### **Postoje, názory a pripomienky učiteľov slovenského jazyka a literatúry Prešovského a Košického kraja k maturite po novom (104 učiteľov)**

**1. Učitelia akceptovali všetky dôvody,** ktoré smerovali k vytvoreniu Návrhu novej koncepcie maturitnej skúšky, najmä nízku objektivitu súčasnej maturitnej skúšky, malú výpovednú hodnotu o skutočných vedomostiach a praktických zručnostiach absolventa SŠ, o jeho pripravenosti na výkon povolania či predpokladoch pokračovať v štúdiu na vysokej škole, nemožnosť porovnať žiakov v rámci školy, nieto v rámci väčšieho územného celku (napr. kraja) či celého Slovenska, neakceptovanie maturitných výsledkov pri prijímaní do zamestnania či na vysokoškolské štúdium (aj keď sa nájdú výnimky, tie len potvrdzujú pravidlo), ba aj laxný (možno aj oprávnené) postoj maturantov k príprave na maturitnú skúšku a jej absolvovaniu.

**2. Učitelia podporili úsilie zaviesť externú časť MS formou didaktického testu (DT)** s možnosťou slobodnej voľby žiaka pre jej základnú alebo pokročilú úroveň. Upozornili však na problém úloh encyklopedického charakteru (úlohy s výberom i doplnením odpovede) a na základe poslania modernej školy pripravovať žiaka na život odporúčajú viac preferovať typ problémových úloh, pri riešení ktorých by maturant mohol preukázať nielen svoje teoretické vedomosti, ale aj praktické zručnosti, jazykové a tvorivé schopnosti. Didaktický test v tradičnej podobe (ako pri monitoringoch)

si učitelia vedia predstaviť pri jazykovej (nie však literárnej) zložke predmetu. Takýto DT by mohol tvoriť prvú časť - na základnej úrovni - pri externej MS. Pri voľbe pokročilej úrovne MS by žiak pokračoval v riešení 2. časti DT, ktorý by mal charakter tvorivej práce s umeleckým textom na základe zadaných problémových úloh, avšak za predpokladu, že budú jasne formulované požiadavky, čo sa od maturanta očakáva.

### **Záver pre G a SOŠ:**

A. základná úroveň - 1. časť DT

(jazyková zložka)

B. pokročilá úroveň - 1. časť DT ako pri úrovni A

- 2. časť DT

(práca s umeleckým textom).

### **Záver pre SOU - 2 alternatívy:**

A. *Bez MS zo slovenského jazyka a literatúry:* jednotlivé ročníky povinne ukončiť centrálnou zadávaným výstupným DT. Po prijatí tejto možnosti je potrebné presne formulovať, ako, kde a kedy môže absolvent SOU získať úplné stredné vzdelanie. (Toto konštatovanie vychádza z reálneho stavu - z jazykových a literárnych ne/kompetencií žiakov na našich SOU, preto bola častá aj otázka: Prečo nútiť žiaka SOU, aby maturoval zo slovenského jazyka a literatúry? S podobným problémom zápasia aj učitelia niektorých SOŠ).

B. *Realizovať 1. časť DT na základnej úrovni.* Aj keď učitelia predpokladajú minimálny záujem o vykonanie pokročilej úrovne MS zo SJaL, v prípade, že si ju žiak SOU slobodne zvolí, škola mu umožní vykonať aj 2. časť externej MS.

### **3. Odporúčania k internej podobe MS zo SJaL:**

a) Vylúčiť z maturitnej skúšky klasickú podobu maturitnej slohovej práce (platí pre obidve úrovne MS).

*Dôvody:*

- počas stredoškolského štúdia žiaka má učiteľ dostatok príležitostí na zistenie štylistických zručností žiakov,
- vyhneme sa tak jednej možnosti subjektívneho hodnotenia maturanta,
- ani v očiach žiakov to nie je adekvátna forma MS.

b) Učebné osnovy a vzdelávacie štandardy upraviť tak, aby v 2. polroku posledného ročníka umožňovali (učiteľovi i žiakom) pokojne sa sústrediť na ukončenie stredoškolského štúdia maturitnou skúškou;

c) Ústna časť internej MS by mala mať charakter tvorivého dialógu žiaka s maturitnou komisiou k problematike, ktorú si žiak slobodne zvolil, na ktorú sa počas 2. polroka pod vedením učiteľa pripravoval a ku ktorej si na ústnej MS vylosoval príslušný okruh problémových úloh;

d) Učitelia vyjadrili nesúhlas s predĺžením času ústnej MS z 15 na 30 minút a nevidia dôvod na zmenu počtu členov maturitnej komisie.

**4. V oblasti poradia** (najprv externá, potom interná forma maturitnej skúšky zo SJaL) vyslovili učitelia aj opačný názor: uprednostniť internú formu MS a až po jej úspešnom zvládnutí by žiak vykonal externú formu MS. Väčšina učiteľov však uprednostnila prvé poradie - interná MS po externej MS s požiadavkou, aby medzi jednotlivými formami MS nebol príliš veľký časový odstup.

**5. Z hľadiska povinných a voliteľných predmetov** učiteľov neuspokojila ani jedna z troch alternatív. Ako povinný maturitný predmet navrhujú len slovenský jazyk a literatúru. Ani kombináciu cudzí jazyk - matematika (1. alternatíva), ani uprednostnenie cudzieho jazyka pred matematikou (2. a 3. alternatíva) nepovažujú za šťastné riešenie. Žiak by mal mať možnosť slobodne sa rozhodnúť pre učebný predmet v rámci širokej ponuky voliteľných učebných predmetov.

**6. V súvislosti s hodnotením maturitnej skúšky** učitelia považujú za správne:

- osobitne hodnotiť každú úroveň (základnú i pokročilú) v externej a internej časti MS a jasne ich vyznačiť aj na maturitnom vysvedčení,
- oboznámiť žiaka s výsledkami externej formy MS až po ústnej (internej) MS pri celkovom vyhodnotení úspešnosti žiaka na MS,

**Summary:** *The author presents Košice and Prešov teachers' opinions and comments concerning new matura examinations in Slovak language and literature. She gives characteristics of the present state and stresses a need of introducing different levels for gymnasium, secondary specialised schools and apprentice schools.*

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- HLEBOVÁ, Z.: *Spoločné vyhlásenie k novej koncepcii maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry*. In: Učiteľské noviny. 09.03.2000, roč. 50, č. 10, s. 6.
- IHNÁTKOVÁ, K.: *K novej maturite a iné*. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole. roč. 47, 2000/2001, č. 3-4, s.112-113.
- Nová koncepcia maturitnej skúšky*. In: Učiteľské noviny. 09.11.2000, roč. 50, č. 37, s. 4-5.
- MŠ SR informuje*. In: Učiteľské noviny. 14.12.2000, roč. 50., č. 42, s.2.
- O maturite pri okrúhlym stole*. In: Učiteľské noviny. 25.01.2001, roč. 51, č. 4, s. 4.

- do maturitných výsledkov nezapočítavať študijné výsledky žiaka, tie sú obsiahnuté v ročníkových vysvedčeniach. Maturitné vysvedčenie má poskytnúť iný, komplexný obraz o osobnosti žiaka a jeho výsledkoch na maturitnej skúške.

**7. Kritické výhrady odznievali** na adresu plánovaného termínu zavedenia maturity po novom. S takou podobou MS by sme sa vraj mali stretnúť už v školskom roku 2003/2004. V predmete SJaL na to nie sú pripravení ani učitelia, ani žiaci. Učitelia všetkých typov SŠ vyjadrili súhlas s názorom, aby sa v školskom roku 2003/2004 začalo s prípravou na novú MS od 1. ročníka. Samozrejme, za predpokladu, že učiteľ bude mať k dispozícii potrebnú a modernej dobe prispôsobenú pedagogickú dokumentáciu a skvalitnia sa aj podmienky na jeho prácu i prácu žiaka.

Uvedomujeme si, že dobrý učiteľ chce to najlepšie pre svojho žiaka. Preto chceme osloviť týmto príspevkom predovšetkým svojich kolegov - učiteľov slovenského jazyka a literatúry vo všetkých regiónoch Slovenska, ale aj ďalších - pedagógov, rodičov i žiakov. Ak vás niektoré myšlienky vyprovokujú k vlastným tvorivým záverom, nenechajte si ich len pre seba. V týchto dňoch by už naozaj nikto nemal stáť bokom.

## ANGLICKÝ JAZYK NA PRAHU TRETIHO TISÍCROČIA

Viera Chovancová, Metodické centrum Banská Bystrica

**Anotácia:** *Smerovanie vyučovania anglického jazyka a jeho priority za obdobie minulého desaťročia. Vytýčenie nových oblastí záujmu a cieľov pre obdobie najbližších rokov v súlade so spoločensko-ekonomickými zmenami a potrebami.*

**Kľúčové slová:** *vzdelávanie, cudzie jazyky, komunikácia, motivácia, metodika, priority jazykového vyučovania, samostatnosť, tvorivosť, kooperatívnosť, koncepcné zmeny, európska dimenzia, projekt LAMP*

Vstúpili sme do nového tisícročia a v mnohých oblastiach nášho pôsobenia sa žiada posúdiť a zhodnotiť to, čo bolo urobené a dosiahnuté.

Je tu nová štartovacia čiara a my sa zamýšľame, ako vykročiť, aby sme nepokazili to dobré, čo sme už začali, ale zároveň aby sme napravili to, čo potrebuje nápravu.

Táto skutočnosť stanovuje nové postupy a ciele aj v oblasti vzdelávania a vyučovania cudzích jazykov.

Nie je to tak dávno, čo sme si pripomínali výročie zásadných zmien v našej spoločnosti, ktoré ovplyvnili aj oblasť vyučovania cudzích jazykov. Z pochopiteľných dôvodov, ktoré vyplývajú zo skutočnosti, anglický jazyk sa ujal



prvenstva medzi ostatnými cudzími jazykmi a záujem oň stále narastá.

Táto skutočnosť však postavila učiteľov anglického jazyka do kvalitatívne inej úlohy ako predtým. Museli nachádzať nové zdroje, prostriedky a metódy, ako skvalitniť a zefektívniť výučbu anglického jazyka. Významnou mierou pri motivovaní žiakov učiteľovi pomáhali počítače, moderná hudba, filmy, zahraniční lektori, výmenné pobyty, ale zároveň sa stávali pre učiteľa konkurenciou a výzvou.

Skúsenosti spreď viac ako desiatich rokov boli také, že anglický jazyk sa síce viac-menej vyučoval na školách, ale keď ho žiak chcel použiť v praxi, akosi nenachádzal vhodné jazykové prostriedky na vyjadrenie svojich myšlienok.

Preto cieľom jazykového vyučovania sa stalo hľadanie možnosti, ako zdokonaľiť a zefektívniť ústnu komunikatívnu zručnosť a na to sa kládol hlavný dôraz. Všetky dostupné formy vzdelávania učiteľov aj žiakov boli zamerané na skvalitnenie ústnej komunikatívnej zložky jazyka a prekonanie bariéry pri používaní jazyka v komunikatívnych situáciách.

Nemalá pozornosť sa venovala aj posilňovaniu vnútornej motivácie žiakov, ktorá po počiatkovej eufórii a prvých ťažkostiach pri osvojovaní anglického jazyka pomaly klesala. Učители sa pokúšali objavovať nové formy a metódy práce na hodinách anglického jazyka, a tým posilňovať záujem a motiváciu žiakov, ktorí si po prvých stretnutiach s jazykom uvedomili, že jeho zvládnutie nebude také jednoduché, ako si predstavovali na začiatku.

Posun k lepšiemu nastal v oblasti výberu a používania učebníc anglického jazyka, pretože sa dosiahla relatívna sloboda pri ich výbere zo strany učiteľov i žiakov a okrem odborného-informačného meradla sa učители začali riadiť aj záujmom svojich žiakov a ich vekovými danosťami a snažili sa vyberať učebnice nielen zaujímavé, ale aj s aktuálnymi informáciami a zároveň finančne dostupné.

Veľmi pozitívne a motivujúco pôsobil aj fakt, že žiaci mohli hovoriť s rodenými cudzincami, ktorí k nám prichádzali a pôsobili ako lektori. Mnohí mladí ľudia majú možnosť čoraz viac cestovať do zahraničia, či už na jazykové kurzy alebo pracovne, a majú možnosť preveriť si vedomosti a zručnosti získané v škole aj v praxi.

Môžeme konštatovať, že komunikatívnu bariéru pri používaní anglického jazyka sa nám podarilo viac-menej odstrániť a žiaci už nemajú „strach hovoriť“ v cudzom jazyku - aj vďaka mnohým novým metodickým postupom a zmene vyučovania z tradičného - prekladového na komunikatívne pomocou jazykových, rolových a improvizovaných hier. To isté môžeme skonštatovať o vonkajšej motivácii, keď žiaci majú k dispozícii zahraničnú tlač, televízne a rozhlasové programy, môžu sa zapájať do medzinárodných projektov individuálne, ale aj ako celé triedne kolektívy.

Mohli by sme povedať, že metodika vyučovania anglického jazyka sa podstatne skvalitnila a priblížila realite viac, ako tomu bolo pred dvanástimi rokmi, a to i napriek pretrvá-

vajúcim problémom s nedostatkom učiteľov angličtiny.

Stále existujú oblasti jazykového vyučovania, kde je čo naprávať a čo skvalitňovať. Ide predovšetkým o vnútornú motiváciu žiaka a jeho ochotu učiť sa a rovnako aj o vzťahy v triede, postavenie učiteľa a žiaka vo vyučovacom procese vôbec, ktoré vo veľkej miere ovplyvňujú proces vyučovania a učenia sa, a teda aj výsledný produkt - ovládanie cudzieho jazyka.

U mnohých žiakov prvé nadšenie z učenia sa jazyka opadlo, jednak pre jeho obťažnosť, nedostatok času venovať sa mu dostatočne, ale aj pre fakt, že nie každý má možnosť cestovať, a teda jeho motivácia je nižšia.

A preto dnes, na prahu nového tisícročia, si kladieme otázku: *Ako ďalej vo vyučovaní anglického jazyka? Aké budú naše priority?*

Zásadné zmeny prebiehajúce vo svete majú svoj vplyv aj na vývoj v jednotlivých krajinách sveta, o čom sme sa už neraz presvedčili. Globálne ekonomicko-existenčné priority sa zákonite premietajú aj do každodennej reality našej krajiny. Všetkým nám je známa skutočnosť, že Slovensko sa snaží o integráciu do európskych štruktúr, čo znamená zmeniť alebo prinajmenšom upraviť určité postoje a postupy nielen v oblasti ekonomiky, ale aj vzdelávania.

Pokrok jednotlivcov a národov závisí od úrovne vzdelania, teda od kvality vyučovania a vzdelávania sa. Na začiatku nového tisícročia si oveľa nástojčivejšie uvedomujeme nutnosť prepojiť potreby jednotlivcov s potrebami spoločnosti a vychovať ľudí, ktorí sa budú aj po skončení povinnej školskej dochádzky vzdelávať sami. Inými slovami, pripraviť budúcu generáciu tak, aby sa prostredníctvom celoživotného vzdelávania usilovala o sebaurčenie a sebariadenie. Je tu potreba novej teórie výchovy a vzdelávania ako základu pre systémové zmeny.

Projekt „Milénium“, iniciovaný Ministerstvom školstva SR odráža novú skutočnosť a ukazuje smer výchovy a vzdelávania v nasledovných termínoch:

- *európska dimenzia vo vzdelávaní* - t. j. pripraviť občanov pre integrovanú Európu;
- *humanizácia vzdelávania* - t. j. orientácia na osobnosť ako vzdelávajúcu sa individualitu, s právom na vlastné rozhodovanie a vlastný rozvoj, keď sa mení direktívny vzťah medzi učiteľom a žiakom na vzťah vzájomného porozumenia a príjemnej klímy;
- *kvalitné a efektívne využívanie zdrojov* - t. j. poskytovanie primeraného vzdelávania a umožnenie efektívne sa zapojiť do sveta práce, a tým predchádzať nezamestnanosti, využívať pri tom verejné, skupinové a individuálne zdroje vzdelávania.

V súčasnosti sme svedkami toho, že mladí ľudia opúšťajú školy s vedomosťami a zručnosťami, ktoré nie sú dostatočne využiteľné na trhu práce. Treba priznať, že škola učí niečo iné, ako je potrebné pre život a to platí aj pre jazykové vyučovanie ako také. Mnohokrát majú žiaci výborné faktografické a teoretické vedomosti, ale nevedia

ich celkom využiť v praxi alebo ich ani nebudú potrebovať v praktickom živote.

Jednou z oblastí jazykového vyučovania, ktorá si vyžaduje zmeny v duchu zásad projektu Milénium, je maturitná skúška z anglického jazyka, ktorá doteraz bola často len memorovaním faktov a neodzrkadľovala skutočnú znalosť jazyka ako prostriedku komunikácie. Je všeobecne známe, že sa už pripravuje jej nová koncepcia nielen z jazyka, ale aj z iných predmetov a bude vychádzať z potrieb jednotlivca v integrovanej Európe.

Najčastejšie problémy, s ktorými sa stretávame v súčasnej škole sú:

- veľa faktov a teoretických poznatkov o jazyku (gramatika, reálie...na úkor komunikácie),
- pasivita žiakov,
- predsudky o pozícii učiteľa v triede ako o jedinej neomylnnej osobnosti v triede z pohľadu žiakov aj rodičov,
- orientácia na priemerného žiaka,
- problém domácich úloh,
- nesamostatnosť žiaka v procese vyučovania,
- preťaženosť žiaka,
- presunutie zodpovednosti za žiakove vedomosti na učiteľa.

Táto skutočnosť nemá nič spoločné s novodobým chápaním vyučovania, úlohou ktorého je pripraviť ľudí pre život a prácu v spoločnej Európe. Pred nami stoja nové ciele a nové postupy pri vyučovaní jazyka a môžeme ich zhrnúť do nasledujúcich okruhov:

- rozvíjať schopnosť *učiť sa*,
- posilniť proces *učenia sa*,

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ROSA V., - TUREK I. - ZELINA, A.: *Návrh koncepcie rozvoja výchovy vzdelávania v Slovenskej republike* (Projekt „Milénium“). Bratislava : Príloha Učiteľské noviny č.3/2000, s. 8-9.  
HOMOLOVÁ, E.: *Učiteľské roly na hodinách cudzieho jazyka*: Banská Bystrica : Zborník Fakulty humanitných vied UMB, sekcia filologická, 1998 s. 263/264.

**Summary:** *The author summarises achievements in the process of teaching English over the last ten-year period in Slovakia and tries to define further perspectives in the area of language teaching with respect to the society and individual needs.*

## KVALITATÍVNE VÝSKUMNÉ METÓDY VO VYUČOVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV: SKUPINOVÝ ROZHovor

Zuzana Straková, Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita

**Anotácia:** *Využívanie výsledkov skupinového rozhovoru. Postup pri použití metódy skupinového rozhovoru a pri analýze dát. Ilustratívna kazuistika.*

**Kľúčové slová:** *skupinový rozhovor, kvalitatívne výskumné metódy, analýza dát*

### Definícia a charakteristika skupinového rozhovoru

Skupinový rozhovor (niektorí autori uvádzajú aj termín interview) sa v odbornej literatúre väčšinou radí ku kvalitatívnym výskumným metódam. Zelina uvádza Kerlingerovu definíciu rozhovoru ako „priamu interpersonálnu interakčnú situáciu sociálnych rolí, v ktorých jedna osoba,

- rozvíjať *aktivitu, samostatnosť, tvorivosť*,
- pri danom množstve informácií učiteľ nemôže hrať úlohu *vševeda*, jeho funkcia v triede sa mení na *poradcu*,
- preferovať skupinovú a párovú prácu žiakov, a tým ich viesť ku *kooperativnosti*.

Toto všetko sú nevyhnutné faktory pri príprave jedinca, ktorý bude flexibilný, samostatný a dokáže sa prispôbiť novým životným podmienkam, a to nielen vo sfére jazykového vzdelávania, ale aj inde.

Je jasné, že dané zmeny nebude možné realizovať zo dňa na deň. Bude to dlhodobý proces a dá sa uskutočňovať len po malých krokoch. Jedinou podmienkou úspešnosti je naša ochota zmeniť sa, či už hovoríme o spoločnosti, škole, učiteľoch alebo žiakoch.

Ako poznáme učiteľov angličtiny, sú to väčšinou ľudia prístupní novým myšlienkam, ochotní prijať všetko nové, čo môže pomôcť skvalitniť a zároveň uľahčiť ich prácu. Preto ak hľadáme odpoveď na otázku Ako ďalej vo vyučovaní anglického jazyka, môžeme odpovedať: „LAMP!“

V mnohých z nás to slovo evokuje slovenské „lampa“ t. j. „svetlo“, čo by mohlo byť metaforou k slovám „nové“, „iné“, „progresívne“. V konečnom dôsledku LAMP je skratkou anglického „*Learner autonomy methodology project*“, ktorý je iniciovaný Britskou radou a ŠPÚ a zahrňuje metodiku zameranú na nové aspekty vyučovania anglického jazyka (a nielen u jeho) v nových podmienkach našej spoločnosti. Voľne nadväzuje na projekt koncepcie novej maturitnej skúšky na Slovensku.

O projekte LAMP sa dočítate viac v niektorom z nasledujúcich čísiel.

interviewer, kladie druhej osobe, respondentovi, otázky určené na získanie odpovedí vhodných na riešenie výskumného problému“. (Švec, 1998, s. 116) Anglický termín „focus group“ presne vystihuje podstatu skupinového rozhovoru úzkym zacielením rozoberanej problematiky. Zvyčajne ide o skupinu 5 - 10 ľudí, ktorí diskutujú o istej problematike

pod vedením moderátora. Ten má vopred vyšpecifikované otázky, prípadne oblasti, ktorými sa budú účastníci rozhovoru zaoberať. Trvanie jedného skupinového rozhovoru sa vymedzuje približne od 90-120 minút. V závislosti od toho, do akej miery moderátor rozhovor ovplyvňuje a aký priestor necháva respondentom na vyjadrenie, môže byť skupinový rozhovor štruktúrovaný, pološtruktúrovaný alebo neštruktúrovaný.

Skupinový rozhovor ponúka bohaté dáta, ktoré respondenti dokladajú vlastným kontextom, sami kvalifikujú a indikujú dôležité súvislosti. V tomto sa ukazuje výhoda skupinového rozhovoru oproti dotazníku, kde je respondent konfrontovaný väčšinou so škálovanou odpoveďou (výber možností). Výpovedná hodnota takýchto dát je potom oveľa nižšia v porovnaní so skupinovým rozhovorom, kde má výskumník možnosť priamej interakcie s respondentom (možnosť objasnenia, rozvinutia problematiky, overovanie odpovedí), ako i sledovania neverbálnych prejavov, ktoré môžu potvrdiť alebo doplniť určité informácie a verbálne odpovede.

Zelina (In: Švec, 1998, s.116) uvádza, že skupinový rozhovor (alebo interview) sa „v edukačnom výskume využíva zriedkavo pre množstvo nekontrolovateľných premenných, ktoré vstupujú do komunikácie” a ako príklad uvádza vzájomné ovplyvňovanie účastníkov. V porovnaní s individuálnymi rozhovormi však v rovnakom čase získame oveľa väčšie množstvo dát, zahrnieme väčší počet respondentov a naše skúsenosti ukazujú, že účastníci v skupine spravidla uvedú viac informácií ako reakciu na výpoveď iného respondenta, čím sa zväčšuje záber diskutovanej problematiky. V skupinovom rozhovore je tiež väčší pocit rovnosti partnerov ako pri individuálnych rozhovoroch, čo prináša väčšiu otvorenosť respondentov.

Skupinový rozhovor je veľmi flexibilná výskumná metóda a je dokonca možné ju použiť aj na získanie údajov od detí, žiakov mladšieho školského veku.

Skupinovému rozhovoru sa často vyčíta, že jeho účastníci nemusia predstavovať dostatočne reprezentatívnu vzorku vzhľadom na ich nepočtetnosť a idiosynkratickú povahu dát. Z toho vyplývajú obmedzené možnosti zovšeobecnenia, ako i náročnosť spracovania získaných dát. Tiež je potrebné uvedomiť si, že niektoré odpovede môžu byť ovplyvnené názormi dominantného respondenta v skupine, ale rovnako aj samotným moderátorom, ktorý môže vedome alebo nevedome podsúvať účastníkom očakávané odpovede.

Vzhľadom na tieto negatíva (ktoré má však každá výskumná metóda v tej či inej podobe) je vhodné používať skupinový rozhovor ako súčasť širšieho výskumu a kombinovať ho s inými výskumnými metódami, ktoré môžu do istej miery eliminovať tieto limity. Ako príklad môže slúžiť dotazníková metóda, ktorá zvyčajne zahrnie väčší počet respondentov, ale aj iné metódy, ktoré sú schopné poskytnúť kvantifikovateľnejšie dáta a zároveň menšiu pravdepodobnosť výskytu nekontrolovateľných premenných, napríklad obsahová analýza pedagogických doku-

mentov, učebných materiálov, pozorovanie a podobne.

Musíme pripomenúť, že aj dáta získané skupinovým rozhovorom je možné kvantifikovať a štatisticky spracovať. V takom prípade by sme definovali kľúčové slová a zistovali by sme frekvenciu ich výskytu v rozhovoroch.

Dôležitú úlohu a tiež podiel na úspechu alebo neúspechu tejto výskumnej metódy má samotný moderátor pri vedení rozhovoru. Stewart a Shamdasani (1990, s. 72) charakterizujú moderátora nasledovne: mal by byť inteligentný, tvorivý, diplomatický, taktný, mal by mať plynulý prehovor, poznať skúmanú problematiku, vedieť dobre organizovať, byť presvedčivý, spoločenský a primerane sebavedomý.

Jeho úlohou je podporovať a podnecovať účastníkov k prehovoru, k vzájomnej interakcii a udržiavať plynulosť diskusie. Je veľmi dôležité, aby sa zdržal prezentovania vlastných názorov, posudzovania správnosti a vhodnosti názorov, skúseností, ktoré uvádzajú účastníci, ale tiež aby sa neunáhlil s predčasnými závermi. Často musí úplne utajiť svoje vlastné stanovisko k problematike a musí odolať pokušeniu pochváliť niekoho alebo s niečím nesúhlasiť. Musí sa sústrediť na to, aby účastníci neodbiehali od témy a tiež aby niektorí účastníci v rozhovore nedominovali. Je nevyhnuté, aby moderátor bol aj dobrým poslucháčom a so záujmom si vypočul názory respondentov. Musí byť flexibilný, príliš respondentov nelimitovať (pokiaľ nejde o štruktúrovaný rozhovor). Je potrebné, aby bol zručný vo vytváraní priestoru pre všetkých, aj menej pohotových, účastníkov (neklásť otázku za otázkou). Z psychologického hľadiska je dobré, ak moderátor prejavuje empatiu a určitý zmysel pre humor.

### Postup pri skupinovom rozhovore

Príprava skupinového rozhovoru začína definovaním problému, o ktorom chceme získať kvalitatívne dáta. V tomto prípade je však predpoklad, že výskumné ciele máme dopredu presne špecifikované. Skupinový rozhovor môžeme totiž použiť aj na účely bližšieho vymedzenia výskumnej úlohy alebo cieľa.

Pokiaľ už ciele vymedzené máme, je vhodné identifikovať ťažiskové kategórie, podľa ktorých budeme získané dáta triediť a ktoré by mali byť relevantné na vyvodenie záverov s ohľadom na cieľ nášho výskumu. Počas spracovania dát je možné rozšíriť počet týchto kategórií v prípade, že dáta vykazujú výrazný výskyt príbuzných jednotiek, s ktorými výskumník vopred nepočítal a ktoré úzko súvisia s výskumným cieľom.

Definovanie ťažiskových kategórií nám pomôže pri štruktúrovaní rozhovoru a pri zostavovaní primárnych aj sekundárnych otázok. Tieto musíme zoradiť s ohľadom na zabezpečenie plynulosti rozhovoru a nadväznosť jednotlivých otázok. V úvode je dobré zaradiť uvedenie demografických údajov (krstné meno, vek, dĺžka pedagogickej praxe, pôsobisko, dosiahnuté vzdelanie, a pod.) a po nich niekoľko „zahrievacích” otázok, ktoré vyústia do otázok ťažiskových. V ťažiskových otázkach musíme byť veľmi



obozretní, aby sme nevhodnou formuláciou otázky účastníkom nepodsúvali očakávané odpovede. Medzi najčastejšie chyby, ktorých sa výskumníci dopúšťajú pri zostavovaní otázok (či už otvorených alebo zatvorených), uvádza Zelina (In: Švec, 1998, s. 118) najmä dvojzmyselnosť otázok, ich sugestívnosť a tiež viacnásobné otázky, pri ktorých účastník nevie, na ktorú z nich má odpovedať.



M. Poliak: *Bez názvu*. 2001

Po zostavení celého komplexu otázok je potrebné špecifikovať cieľovú skupinu, s ktorou chceme rozhovor realizovať. Pri výbere účastníkov je nevyhnutné dôsledne zvážiť také okolnosti, ktoré by mohli ovplyvniť priebeh rozhovoru, ako napríklad: nesúrodosť z hľadiska dĺžky alebo typu pedagogickej praxe, veku alebo osobnostných črt.

Celý rozhovor je potrebné zaznamenávať pomocou záznamovej techniky (diktafón, magnetofón, prípadne videokamera, hoci tá pôsobí rušivejšie ako magnetofón), avšak je vhodné, ak sa na rozhovore okrem moderátora môže zúčastniť aj jeho asistent, ktorý robí priebežné poznámky o tom, čo hovoria jednotliví účastníci a zaznamenáva aj neverbálne prejavy. Tým sa zabezpečí záznam rozhovoru v prípade, keď zlyhá technika, záznam rozhovoru sa rozšíri o dimenziu neverbálnych prejavov a čo je najdôležitejšie - moderátor sa môže plne venovať vedeniu rozhovoru.

### Postup pri analýze dát

Vzhľadom na povahu dát získaných skupinovým rozhovorom, často sa stretávame s kritikou, že takéto dáta sú subjektívne a náročné na interpretáciu. Avšak tu je nevyhnutné poznamenať, že dôsledne spracované dáta majú svoj význam a svoju hĺbku, ktorá napĺňa cieľ, s ktorým sme skupinový rozhovor uskutočnili. Je potrebné uvedomiť si, že tieto dáta je možné aj kvantifikovať a štatisticky vyhodnocovať, avšak zvyčajne ich získavame s iným cieľom, ako je ich štatistické spracovanie. Ide práve o hĺbkovú analýzu problému, ktorú nemôžeme získať iným spôsobom. Rozhovor je potrebné v prvom rade dôsledne zaznamenať. Vyhotovením prepisu s doplnkami o neverbálnych prejavoch alebo iných zaujímavých okolnostiach si presunieme rozhovor do písomnej formy, v ktorej ho budeme ďalej spracovávať. Vo všeobecnosti sa neodporúčajú zmeny pri prepise (ani vzhľadom na spisovný jazyk), pretože by to mohlo ovplyvniť charakter výpovednej jednotky.

Po vyhotovení prepisu v ňom následne identifikujeme jednotky (časti prehovoru jednotlivcov alebo väčšie na seba naväzujúce celky zachytávajúce interakciu účastníkov), ktoré sú relevantné pre zvolené kategórie. Je možné, že niektoré jednotky budú obsahovať úseky s výpovednou hodnotou dôležitou pre viac ako jednu kategóriu. Takéto jednotky je možné zaradiť do viacerých kategórií.

Týmto spôsobom vyberáme jednotky postupne z celého rozhovoru. Ak bol rozhovor správne pripravený a vedený, mali by sme získať dáta do každej zvolenej kategórie. Takto postupujeme pri každej cieľovej skupine a až keď získame údaje zo všetkých cieľových skupín, pristúpime k záverečnému vyhodnoteniu jednotlivých kategórií. Pri sumarizácii výsledkov na základe vybraných jednotiek v jednotlivých kategóriách je dôležité, aby sme sa striktnie pridržiavali získaných

dát a nepodsúvali v záveroch vlastné názory alebo presvedčenie. Preto je potrebné špecifikovať, kto daný, výskumníkom zovšeobecnovaný, názor prezentoval a v ktorej cieľovej skupine ho môžeme nájsť. Našou úlohou je v tomto štádiu zoradiť identifikované jednotky v jednotlivých kategóriách do logického sledu, avšak stále musíme mať na zreteli cieľ nášho výskumu, aby naše zovšeobecnovania boli dostatočne relevantné.

### Ilustratívna kazuistika

V tejto kazuistike uvedieme príklad použitia skupinového rozhovoru vo výskume zameranom na zistenie vplyvu zmien vo vyučovaní AJ na stredných školách po roku 1989 a na kultúrne a didaktické aspekty učebníc AJ používaných v súčasnosti. Tento výskum bol realizovaný viacerými metódami – dotazníkovou metódou, obsahovou analýzou učebných materiálov a samotným skupinovým rozhovorom.

Počet cieľových skupín bol 5 s rôznym počtom účastníkov v každej z nich. Dôležitým hľadiskom bol výber do jednotlivých skupín, vzhľadom na to, aby bola zachovaná reprezentatívnosť vzorky, a preto sa dodržiavali nasledujúce kritériá:

- muži a ženy,
- skúsenejší (5 rokov a viac) a menej skúsení (1 – 5 rokov) učitelia,
- kvalifikovaní vysokoškolským štúdiom, rekvalifikačným štúdiom i nekvalifikovaní učitelia.

### Špecifikácia jednotlivých kategórií:

Kategória 1: Tradícia vyučovania

Kategória 2: Zmena podmienok

Kategória 3: Didaktický konflikt

Kategória 4: Kultúrne väzby

Kategória 5: Primeranosť/problematičnosť zahraničných materiálov

Kategória 6: Kritériá výberu učebníc

Katégoria 7: Národná učebnica

Katégoria 8: Podpora učiteľa

Všetky rozhovory boli nahrávané na audiokazety a mohli by sme ich označiť ako pološtruktúrované, vzhľadom na to, že otázky mal moderátor vopred pripravené, avšak nemusel sa ich striktnie pridržiavať a účastníkom bol daný dostatočný priestor na vyjadrenie.

### Ukážka niektorých jednotiek zaradených do jednej z kategórií (katégoria č. 2) v 5. cieľovej skupine

<b>Miesto:</b>	Metodické centrum v Prešove
<b>Dátum:</b>	September 1998
<b>Počet respondentov:</b>	5 učiteľov stredných škôl
<b>Pôsobisko respondentov:</b>	Košice 2x Michalovce Humenné Poprad
<b>Dĺžka praxe respondentov:</b>	12 rokov 5 rokov 3 roky 10 rokov 8 rokov

#### Zmena podmienok

• **F:** -... u nás si knihy kupujú decká sami, škola na to nemá, tak sa nikto nestará, že sa to mení. Je to lepšie, keď si to oni môžu predávať, ale keď poviem mení sa, tak sa mení a nič sa nedá robiť.

• **I:** -...Oni tie knihy vznikajú ako na páse a ty, učiteľ, sa tráp. Dakedy sme s tým nemali problémy. Bola kniha, všetci sme ju mali rovnakú a nebol tento problém. Nevravím, že to bolo lepšie...aj to je asi dobré, že sa dá vybrať. Asi každý chce niečo iné. Len ja vidím problém v tom, že potom mám problém naučiť tie decká to, čo bude vysoká škola chcieť na prijímačkách. Každá chce niečo iné a ako viem, ktorá kniha to obsiahne? Predtým sa na prijímačkách robilo to, čo bolo v našich knižkách. Dnes už ani neviem, z čoho všetkého ich treba pripravovať.

• **E:** -...keď sme začali učiť s týmito anglickými knihami, mne tam veľmi vyhovovalo, že som mala veľa vecí, ktoré mi tú knižku dopĺňalo. Toto mi predtým chýbalo. Ja som s nimi vtedy nemohla ani poriadne precvičiť listening, ale teraz sme mohli pracovať aj s cvičným zošitom, kazetami, na precvičovanie gramatiky ...

**Poznámka:** Jednotky sú vybrané priamo z prepisu rozhovoru

voru a sú ponechané tak, ako ich respondenti vyslovili. Nie sú upravované ani lexikálne ani štylisticky.

### Ukážka vyhodnotenia jednej z kategórií (č. 2)

#### Katégoria 2: Zmena podmienok

Zmeny vo vyučovaní anglického jazyka po roku 1989 priniesli negatíva aj pozitíva zároveň. Zvýšil sa záujem a motivácia študovať tento jazyk (1:J, E)<sup>1</sup>, je k dispozícii viac zdrojov (1:E) jednak materiálnych - učebníc, ktoré obsahujú viac komponentov ako v minulosti (5:I, E), doplnkového materiálu, cvičebníc, audiovizuálnej techniky - ale zároveň aj zdrojov odbornej pomoci prostredníctvom seminárov v rôznych inštitúciách.

Zvyšuje sa odborná a didaktická pripravenosť budúcich adeptov učiteľského povolania (3:E) a práca učiteľa sa stala zaujímavejšou, ale súčasne aj náročnejšou (1:D, R; 2:B; 3:A; 5:I, F). K tomuto prispievajú časté kontakty študentov s anglicky hovoriacimi krajinami, čo núti učiteľa sústavne zvyšovať svoju úroveň, ale k náročnosti prispieva aj fakt, že učelia si na rozdiel od minulosti vyberajú svoje učebnice sami a výber vhodnej učebnice sa stáva pre nich problematický (1:R; 4:ETT; 5:I, F) vzhľadom na obrovskú variabilitu učebných materiálov na našom trhu. Tento aspekt je problematický aj pre množstvo nekvalifikovaných učiteľov (1:J; 2:B; 4:EM, ETT; 5:J, F, I), ktorí majú značne zníženú schopnosť didaktickej analýzy učebnice.

Ako negatívnu zmenu učiteľia hodnotia fakt, že študenti si musia za svoje učebnice, na rozdiel od iných predmetov, ako aj na rozdiel od minulosti, platiť značnú sumu (5:F), ktorú si, vzhľadom na sociálnu situáciu niektorých rodín, nemôžu vždy bez problémov dovoliť.

Spomínané zmeny spôsobili značnú nesystematickosť vo vyučovaní anglického jazyka (5:J, F) a majú vplyv na kvalitu práce učiteľov i celého učebného procesu.

#### Záver

Skupinový rozhovor ako každá výskumná metóda má svoje klady, ale aj zápory. Pre výskumníka, ktorý zvažuje použitie tejto metódy, je nevyhnutné presne definovať, aký druh údajov potrebuje získať a ako hlboko chce do problematiky vniknúť. Pri správnom výbere výskumnej metódy, ako i pri správnom postupe je možné nedostatky, ktoré sme v článku uviedli, eliminovať a získať kvalitný výskumný materiál, ktorý obohatí celkový pohľad na skúmanú problematiku.

Význam využívania kvalitatívnych metód je nutné zdôrazňovať práve v pedagogickej praxi, vzhľadom na jedinečnosť a špecifickosť každej vyučovacej hodiny a pedagogického procesu ako celku. Informácie, ktoré takýmto výskumom získame, môžu obohatiť nielen výskumníka a výsledky jeho výskumu, ale aj samotného učiteľa, ktorý má možnosť pochopiť hĺbku vzdelávacieho procesu a usmerniť vlastné

<sup>1</sup> Číslo označuje cieľovú skupinu a písmeno identifikuje respondenta. Podporná jednotka sa vyskytuje v prehľade jednotiek v príslušnej kategórii.

pedagogické pôsobenie. Ako učitelia by sme mali vítať každú takúto príležitosť – či už pôjde o náš vlastný pokus alebo pokus sprostredkovaný iným výskumníkom. Jedine dôsledné poznanie situácie a stavu, v ktorom sa nachádzame, nás môže posunúť ďalej, smerom ku kvalitnejšiemu vzdelávaniu a výchove budúcich generácií.

### Postreh

*V prírode si pochodiť,  
prichádza dnes do módy.  
Programovať prichodí  
myšlienkové pochody.*

*J. Bily*

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

STEWART, D. W. - SHAMDASANI, P. N.: *Focus Groups: Theory and Practice*. SAGE Publications, 1990, ISBN: 0-8039-3390-8.

STRAKOVÁ, Z.: *Kultúrne a didaktické aspekty učebnice anglického jazyka*. Nepublikovaná doktorandská dizertačná práca, FF UK Bratislava, 2000.

ŠVEC, Š. et al.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998, ISBN 80-88778-73-5.

**Summary:** *The author points out advantages of using focus group research method to collect qualitative data within teaching-and-learning process. She also gives an example of a case study.*

## O UPLATŇOVANÍ KOMUNIKATÍVNEHO PRÍSTUPU PRI VYUČOVANÍ PREKLADU

Alena Štulajterová, Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica

**Anotácia:** *Preklad – jeden z metodických postupov na dosiahnutie komunikatívneho cieľa výučby cudzieho jazyka. Prínos komunikatívneho prístupu pri vyučovaní prekladu.*

**Kľúčové slová:** *preklad, komunikatívny prístup, cudzojazyčná výučba, materinský jazyk, komunikácia, motivácia*

Ciele každého vyučovacieho predmetu na ktoromkoľvek stupni a type školy patria k základným pedagogickým kategóriám. V cudzojazyčnej výučbe má popri všeobecnom výchovno-vzdelávacom celi dominovať komunikatívny cieľ. Tento cieľ vyplýva z komunikatívnej funkcie jazyka, t. j. z chápania jazyka ako prostriedku dorozumievania. Vo vyučovaní cudzích jazykov sa pod komunikatívnym cieľom rozumie také osvojenie cudzieho jazyka, aby mohol slúžiť ako nástroj komunikácie. Komunikatívny cieľ teda spočíva vo vybudovaní schopnosti samostatne komunikovať v cudzom jazyku ústne aj písomne.

Základným cieľom vo vyučovaní cudzích jazykov je teda vytvorenie predpokladov pre vzájomnú komunikáciu a najmä získavanie zručnosti v používaní cudzieho jazyka. Okrem komunikatívneho cieľa vyučovanie cudzieho jazyka sleduje aj poznávací (informatívny) cieľ. Ten sa realizuje vo všetkých zložkách jazyka i v rečových zručnostiach (Bálintová, 2000).

Preklad je jedným z metodických postupov, ktoré – v prípade, že sa využívajú efektívne – významnou mierou prispievajú k dosiahnutiu komunikatívneho cieľa. Úlohou učiteľa je na hodinách cudzieho jazyka vytvárať komunikatívne situácie, t. j. prezentovať aktivity, ktoré vyvolávajú diskusiu. Preklad rozhodne je jednou z takýchto aktivít. „*It is an activity which, by its very nature, invites speculation and discussion*” (Duff, 1989, s. 19). Pri preklade zväčša neexistuje jediná správna odpoveď, čo je podmienené výrazovými možnosťami obidvoch jazykov. Tým sa vytvára priestor pre tvorivosť žiakov, pre viac interpretácií tej istej vety, resp. toho istého textu. Žiaci

majú možnosť vzájomne porovnávať a zdôvodniť svoje prekladateľské riešenia v cudzom jazyku.

Komunikatívny prístup pri preklade teda spočíva vo vytváraní takých prekladových situácií, ktoré vyústia do diskusie. Z tohto dôvodu je veľmi dôležitý výber prekladového materiálu. Materiál musí umožniť následnú diskusiu – bez nej by prekladová aktivita nemala zmysel. Možnosti pre diskusiu poskytuje nielen vhodný materiál, ale aj efektívne formy výučby. Za tie sa považujú predovšetkým práca v skupinách a vo dvojiciach, ktoré prirodzene vedú k diskusii.

Z podstaty komunikatívne orientovanej výučby cudzieho jazyka vyplýva, že zreteľ na individuálnych zvláštnostiach jednotlivých žiakov je potrebné spájať s rôznymi spôsobmi ich kooperácie, ktorá je nevyhnutná na rozvíjanie ich komunikatívnej kompetencie. Úspešnosť prekladu z komunikatívneho hľadiska ovplyvňuje aj niekoľko ďalších faktorov. Dôležitú úlohu zohráva motivácia. Nestačí, aby aktivita len otvorila priestor na diskusiu, žiaci tiež musia mať záujem zapojiť sa do nej. Z tohto dôvodu je potrebné eliminovať bezobsažné, nezaujímavé texty i texty vyznačujúce sa vysokou odbornosťou a náročnosťou a naopak preferovať tematické okruhy, ktoré sú žiakom blízke, a texty, ktoré sú primerané ich jazykovým vedomostiam a zručnostiam.

Podľa Hrdličku (1993) by mal prevládať ústny preklad, pretože je z komunikatívneho hľadiska účinnejší ako preklad písomný. Ďalšou dôležitou zásadou je sústavnosť – preklad je efektívnym komunikačným prostriedkom len vtedy, ak sú prekladové aktivity zaradené do učebného



plánu pravidelne. Komunikačný potenciál prekladu je možné efektívne využiť len prostredníctvom zmysluplného systematického prístupu.

Jedným z prínosov prekladu je aj skutočnosť, že učiteľ siaha po autentických textoch, ktoré sú pre žiakov príjemným spiestrením niekedy nezáživých učebnicových materiálov. Ako uvádza Homolová (1999, s. 88), učiteľ môže využiť autentické texty nielen pri rozvoji receptívnych a produktívnych jazykových zručností, ale aj slovnej zásoby, gramatiky a prekladu z materinského jazyka a opačne.

Mnohí učitelia síce súhlasia s názorom, že preklad sa dá vyučovať efektívne a tvorivo pri uplatnení komunikačného prístupu, avšak kritizujú skutočnosť, že v súvislosti s prekladom ako súčasťou cudzojazyčnej výučby je na hodinách cudzieho jazyka vo väčšej miere zastúpený materinský jazyk, čo pôsobí ako rušivý element. Problematikou prítomnosti materinského jazyka v cudzojazyčnej výučbe sa zaoberá veľké množstvo odbornej literatúry, avšak ani dnes nemôžeme skonštatovať, že je táto otázka uspokojivo vyriešená. Väčšina odborníkov zastáva názor, že materinský jazyk by sa nemal úplne vylúčiť z cudzojazyčnej výučby, naopak jeho uplatňovanie napomáha účinnejšiemu osvojovaniu cudzieho jazyka, čo vedie k výraznejšiemu jazykovému citu, schopnosti premýšľania a tým aj k diferencovanejšiemu vyjadrovaniu tak v materinskom, ako aj v cudzom jazyku a takéto citlivé uplatňovanie materin-

ského jazyka na hodinách cudzieho jazyka umožňuje aj preklad súvislých textov.

Podľa Baranovej (1996) má opora o materinský jazyk dlhoročnú tradíciu, keďže sa v lingvodidaktickej literatúre kládol a kladie dôraz na význam komparatívneho a kontrastívneho prístupu v cudzojazyčnom vyučovaní. V prístupe k problematike zastúpenia materinského jazyka u nás nastáva zlom v prvej polovici 90. rokov, ktorý okrem iného úzko súvisí s prílevom učebníc zahraničných vydavateľstiev, určených „medzinárodnému“ študentovi, ako aj s hromadným prílevom zahraničných lektorov. Materinský jazyk na hodinách cudzieho jazyka je v tomto období považovaný za tabu - prvok nežiadúci, rušivý. Zahraničné učebnice len v minimálnej miere ponúkajú možnosti využitia prekladových aktivít na hodinách cudzieho jazyka.

V druhej polovici 90. rokov však dochádza k rehabilitácii materinského jazyka v cudzojazyčnej výučbe, pokiaľ je jeho zastúpenie na hodinách primerané. Poukazuje sa na skutočnosť, že žiak si dokonale osvojí cudzí jazyk za predpokladu, že vynikajúco ovláda jazyk materinský a naopak, dobré zvládnutie systému cudzieho jazyka sa prejaví aj na kvalite produkcie v materinskom jazyku, pretože žiak lepšie pochopí, ako funguje jeho materinský jazyk. „Materinský jazyk je teda prirodzená opora žiaka“ (Baranová, 1996, s. 115), ktorú môže naplno využiť aj pri osvojovaní si cudzieho jazyka prostredníctvom prekladu.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BARANOVÁ, E.: Používanie materinského jazyka na hodinách cudzieho jazyka. In: *Cizí jazyky*. 1995 – 96, č. 7 – 8, s. 115 – 116.  
 FENCLOVÁ, M.: Úloha mateřštiny v didaktice cizích jazyků. In: *Cizí jazyky*. 1998 – 99, č. 1 – 2, s. 3 – 4.  
 HENDRICH, J. et al.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988.  
 HOCHÉL, B.: *Preklad ako komunikácia*. Bratislava : Slov. spisovateľ, 1990, s. 152.  
 HOMOLOVÁ, E.: Anglické inzeráty v slovenských novinách – čo s nimi?. In: *Cizí jazyky*, 1999 – 2000, č. 43, s. 88 – 90.  
*Kompletný zoznam bibliografických odkazov je k dispozícii v redakcii (krátené z priestorových dôvodov).*

**Summary:** *Recent trends in foreign language teaching have shown that translation can be renovated, humanised and made communicative. The aim of the article is to point out the importance of communicative teaching of translation. The article also deals with the place of the mother tongue in foreign language teaching.*

## TELESNÝ VÝVIN A POHYBOVÁ VÝKONNOSŤ 10-, 11-ROČNÝCH CHLAPCOV ŠPORTOVÝCH TRIED

### POROVNANIE S OSTATNOU POPULÁCIOU

Ingrid Ružbarská, Základná škola sv. Jána Krstiteľa Sabinov

**Anotácia:** *Výsledky diagnostikovania stavu a zmien telesného vývinu a pohybovej výkonnosti 10-, 11-ročných chlapcov. Rozdiely v somatických a motorických predpokladoch žiakov športových a bežných tried.*

**KLúčové slová:** *telesný vývin, pohybová výkonnosť, športové triedy, telesná výchova a šport*

#### Úvod

Telesný vývin a úroveň pohybovej výkonnosti patria k najobjektívnejším ukazovateľom hodnotenia účinnosti uplatňovaných pohybovo-športových programov. I keď efektívnosť športovej prípravy v športových triedach je hodnotená počtom žiakov prechádzajúcich do vyšších útvarov

systému starostlivosti o talentovanú mládež, či dokonca počtom reprezentantov, z krátkodobého hľadiska ju možno posudzovať práve na základe zmien v pohybovej a športovej výkonnosti.

Aj keď sa v súvislosti s telesnou výchovou, osobitne na 1. stupni ZŠ, stále viac proklamuje jej zdravotne preven-

tívna, kompenzačná a regeneračná funkcia, musí sa v rámci nej podporovať aj adekvátny rozvoj pohybových schopností i zručností, stimulovať zvyšovanie telesnej zdatnosti a celkovej motorickej pripravenosti. Len tak môže ostať telesná výchova plnohodnotným vyučovacím predmetom. Táto skutočnosť je ešte vypuklejšia vzhľadom na mnohé nepriaznivé dôsledky konzumného spôsobu života v súčasnosti, akými sú hypokinéza, obezita, somatomentálna disharmónia, nízka fyzická zdatnosť a odolnosť spolu s negatívnym dopadom na psychiku a sociálne vzťahy jedinca. Navyše možno u školskej populácie sledovať veľmi laxný prístup k vlastnému zdraviu a nezájum o kondične náročnejšie voľnočasové aktivity.

Pravidelné a erudované diagnostikovanie by malo byť stabilnou zložkou každého telovýchovného procesu. Informuje žiakov o dosiahnutých výsledkoch, čo zohráva podstatnú úlohu v súvislosti s ich motiváciou, sebareflexiou, a zároveň poskytuje cenné poznatky pre pedagógov, školskú prax, pedagogický výskum a určite aj pre rodičov.

Keďže systém Eurofit môže poskytnúť spektrum poznatkov o stave a zmenách telesného vývinu a pohybovej výkonnosti školskej populácie, informuje o vplyve rôznych pohybovo-športových programov na detský organizmus, a zároveň je len veľmi zriedka používaný vo svojej kompletnej zostave v školskej praxi, rozhodli sme sa aplikovať ho v našom výskumnom sledovaní.

## Cieľ

Cieľom výskumu je zistiť stav a zmeny telesného vývinu a všeobecnej pohybovej výkonnosti 10-, 11-ročných chlapcov vybraných základných škôl v Prešove, Sabinove a Lipanoch, porovnať a analyzovať rozdiely v somatometrických charakteristikách a motorických predpokladoch žiakov športových a bežných tried, tiež zistiť zmeny v jednotlivých ukazovateľoch, ktoré nastali po jednom kalendárnom roku.

Jednou z úloh výskumu bolo vo vybraných súboroch chlapcov diagnostikovať vstupnú a výstupnú úroveň telesného vývinu a pohybovej výkonnosti.

## Materiál a metodika výskumu

Vstupné meranie a testovanie sa realizovalo v prvej polovici júna 1999 na vzorke 111 chlapcov 4. ročníkov plneorganizovaných základných škôl v Prešove, Sabinove a Lipanoch.

Výstupná diagnostika sa uskutočnila v júni 2000. Zisťovali sme zmeny, ktoré nastali v sledovaných ukazovateľoch telesného vývinu a všeobecnej pohybovej výkonnosti v rovnakom súbore chlapcov ako na začiatku výskumu.

Základný súbor výskumného zámeru tvorilo 52 chlapcov vybraných základných škôl v Sabinove a Lipanoch. Títo žiaci navštevovali počas sledovaného obdobia, v školskom roku 1999/2000, bežný 5. ročník ZŠ, t. j. absolvovali povinnú telesnú výchovu v rozsahu dvoch vyučovacích hodín týždenne.

Zistené výsledky súboru sú uvedené pod názvom **Populácia**.

Do výberového súboru bolo zaradených 59 chlapcov prešovských základných škôl. Išlo o žiakov, ktorí v školskom roku 1999/2000 začali navštevovať športové triedy. 5. ročník predstavoval teda ich prvý rok športovej prípravy. Zistené výsledky tohto súboru uvádzame pod názvom **Športové triedy**. Sledované boli tri športové triedy - atletická, bedmintonová a futbalová. Chlapci atletickej a bedmintonovej triedy absolvovali počas školského roka 5 vyučovacích hodín športovej prípravy týždenne. Okrem tréningov sa zúčastňovali aj školskej telesnej výchovy (2 hodiny týždenne). Chlapci futbalovej triedy v rámci ročného tréningového cyklu absolvovali týždenne 4 až 8 tréningových jednotiek v trvaní každej 60 alebo 90 minút. Zúčastňovali sa aj dvoch hodín telesnej výchovy týždenne.

Na získanie výskumných údajov bola použitá testová zostava EUROFIT pozostávajúca z 9 motorických testov a 3 somatických meraní. Pri jej aplikácii sa vychádzalo z metodiky podľa Moravca - Kampmüllera - Sedláčka a kol. (1996). Realizovaný testový systém sme podobne ako Turek (1999) obohatili o výpočet telesného indexu hmotnosti BMI.

Zistené somatické a motorické predpoklady sledovaných súborov charakterizujeme aritmetickým priemerom ( $\bar{x}$ ) a smerodajnou odchýlkou ( $s$ ). Pri spracovaní a vyhodnotení výskumných údajov boli aritmetické priemery skúmaných súborov porovnávané aplikáciou t-testu významnosti rozdielov aritmetických priemerov pre nepárové hodnoty po zhodnotení rozptylu. Na hodnotenie zmien v jednotlivých položkách testovej batérie sa uplatnilo testovanie rozdielov aritmetických priemerov pre párové hodnoty. Výsledky boli posudzované na hladine štatistickej významnosti 1% a 5%

## Výsledky a diskusia

Zistené výskumné hodnoty sú uvedené v tabuľkách 1 a 2.

Úroveň telesného vývinu chlapcov športových a bežných tried bola vo všetkých sledovaných somatometrických ukazovateľoch veľmi podobná pri vstupnom aj pri výstupnom meraní.

Ročný nárast telesnej hmotnosti, štatisticky významný vo všetkých súboroch, korešponduje so závermi Moravca a kol. (1996), Šelingerovej (1996), ktorí považujú obdobie 8 - 11 rokov (zvlášť u chlapcov) za etapu veľmi intenzívneho zvyšovania telesnej hmotnosti organizmu. V priebehu jedného roka sa hmotnosť športovcov zväčšila o 5,24 kg, teda asi o 1,12 kg viac oproti populácii. Dá sa predpokladať, že zväčšený objem pohybovej záťaže v tréningovom cykle pozitívne vplýval na rast aktívnej svalovej hmoty, čo mohlo ovplyvniť väčšie prírastky u športovcov. Telesná hmotnosť je však značne závislá od geneticko-konštitučných predpokladov a má výraznú individuálnu variabilitu.

Prírastok telesnej výšky v priemere o 6 cm vo všetkých súboroch sa zhoduje s názorom Kodýma a kol. (1985), že ročné prírastky výšky v období 6 - 11 rokov predstavujú

**Tabuľka 1** Stav a zmeny telesného vývinu a pohybovej výkonnosti 10-, 11-ročných chlapcov športových a bežných tried

Premená	Súbor	vstupné meranie		t-test P - Št	výstupné meranie		t-test P - Št	t-test vstup- výstup
		x	s		x	s		
Telesná hmotnosť kg	ŠT	32,91	3,78		38,15	3,95		
	P	33,82	4,49		37,94	4,43		
Telesná výška cm	ŠT	142,62	5,36		148,31	5,32		
	P	142,2	5,36		148,2	4,91		
Kožné riasy mm	ŠT	39,85	7,22		40,45	6,04		
	P	39,58	9,2		41,56	8,77		
Telesný index hmotnosti - BMI	ŠT	16,15	1,39		17,24	1,38		
	P	16,71	1,91		17,14	1,63		
Test rovnováhy „plameniák” počet	ŠT	10,51	5,02		10,09	4,12		
	P	10,81	5,57		9,92	4,44		
Tanierový tapping s	ŠT	16,32	2,01		15,09	1,9		
	P	17,06	2,21		15,88	2,17		
Predklon s dosahovaním v sede cm	ŠT	20,03	4,7		20,14	4,56		
	P	19,65	4,82		18,58	5,41		
Skok do diaľky z miesta cm	ŠT	161,17	13,54		167,41	13,15		
	P	152,67	15,62		160,82	17,16		
Ručná dynamometria kg	ŠT	21,97	3,21		25	3,08		
	P	22,52	2,87		24,66	3,8		
Ľah - sed za 30 s počet	ŠT	22,07	3,61		24,65	3,69		
	P	20,52	3,31		23,18	3,68		
Výdrž v zhybe s	ŠT	22,65	10,28		26,57	11,92		
	P	19,68	11,54		22,6	12,35		
Člnkový beh 10 x 5 m s	ŠT	20,92	0,99		20,33	1,29		
	P	23,63	2,33		21,4	1,71		
Vytrvalostný člnkový beh počet	ŠT	50,15	13,72		55,76	11,8		
	P	35,15	13,49		38,04	12,65		

Úroveň statickej rovnováhy bola u športovcov a populácie vyrovnaná pri vstupnej i výstupnej diagnostike. Najhoršou vstupnou úrovňou sa prezentovali futbalisti. Zmeny po roku nenadobudli štatistickú významnosť. Jednoročný tréningový proces nepriniesol výrazné zlepšenie danej motorickej schopnosti u športovcov. Keďže atletika, bedminton a futbal nepatria k športom kladúcim zvýšené požiadavky na úroveň rovnováhových schopností, dá sa predpokladať, že sa ich rozvoju nevenovala dost veľká pozornosť.

Vysvetlivky:

hladina štatistickej významnosti 5 %  
 hladina štatistickej významnosti 1 %  
 x - aritmetický priemer  
 s - smerodajná odchýlka  
 ŠT - športové triedy (n = 59)  
 P - populácia (n = 52)

zhruba 5 - 6 cm a trend nárastu telesnej hmotnosti kopíruje trend v zmenách telesnej výšky.

Najväčší nárast v hrúbke kožných rias zaznamenala populácia, i keď nešlo o štatisticky významnú hodnotu. Futbalisti sa prezentovali celkovo najnižšou úrovňou a po roku došlo u nich dokonca k zmenšeniu hrúbky kožných rias. Možno to pripísať aj celkovo najväčšiemu objemu absolvovaného tréningového zaťaženia spomedzi ostatných športových tried.

Zistené hodnoty BMI, porovnané s vývinovými trendmi populácie vo veku 7 - 18 rokov podľa Antalu a kol. (1997), poukazujú na primeranú proporcionalitu vývinu v sledovaných súboroch.

Vysvetlivky:

hladina štatistickej významnosti 5 %  
 hladina štatistickej významnosti 1 %  
 x - aritmetický priemer  
 s - smerodajná odchýlka  
 A - atletická trieda (n = 13)  
 B - bedmintonová trieda (n = 15)  
 F - futbalová trieda (n = 31)

**Tabuľka 2** Stav a zmeny telesného vývinu a pohybovej výkonnosti v jednotlivých športových triedach

Premená	Súbor	vstupné meranie		výstupné meranie		t-test vstup- výstup
		x	s	x	s	
Telesná hmotnosť kg	A	32,42	4,94	37,31	4,77	
	B	34,73	4,37	40,13	4,73	
	F	32,22	2,57	37,53	2,79	
Telesná výška cm	A	141,21	5,91	147,54	5,8	
	B	144,43	3,6	150,4	3,68	
	F	142,33	5,74	147,6	5,67	
Kožné riasy mm	A	39,54	6,32	41,15	5,81	
	B	41	4,64	41,93	4,04	
	F	39,42	8,59	39,4	6,88	
Telesný index hmotnosti - BMI	A	16,08	1,25	17	1,29	
	B	16,73	1,75	17,73	1,87	
	F	15,9	1,19	17,1	1,09	
Test rovnováhy "plameniák" počet	A	7,46	4,98	10	5,1	
	B	8,73	3,01	8,4	3,09	
	F	12,64	4,94	10,97	3,96	
Tanierový tapping s	A	16,78	1,71	14,97	1,54	
	B	15,38	1,21	15,3	2,42	
	F	16,58	2,31	15,05	1,8	
Predklon s dosahovaním v sede cm	A	16,31	3,38	18,08	4,5	
	B	17,33	4,47	18,4	3,35	
	F	22,9	3,27	21,9	4,5	
Skok do diaľky z miesta cm	A	164	10,61	172,92	12,79	
	B	158,53	13,28	161,67	13,46	
	F	161,26	14,84	167,9	12,41	
Ručná dynamometria kg	A	21,38	3,57	24,08	2,84	
	B	21,53	3,76	25,47	3,31	
	F	22,42	2,78	25,17	3,08	
Ľah - sed za 30 s počet	A	22,15	4,06	24,85	3,74	
	B	21	3	24,93	3,31	
	F	22,55	3,69	24,43	3,95	
Výdrž v zhybe s	A	21,18	12,61	23,39	15,09	
	B	21,51	7,7	23,89	9,34	
	F	23,83	10,5	29,28	11,27	
Člnkový beh 10 x 5 m s	A	21,23	1,06	20,31	0,95	
	B	20,58	1,15	21	1,65	
	F	20,95	0,86	20	1,11	
Vytrvalostný člnkový beh počet	A	44,69	14,37	53,69	9,23	
	B	48	10,68	51,2	8,82	
	F	53,48	14,2	58,93	13,33	



Tréningový cyklus značne nezasiahol ani do rozvoja frekvenčnej rýchlosti ruky u bedmintonistov. Práve u nich sa predpokladal významnejší vzostup aj vzhľadom na najvyššiu vstupnú úroveň.

V kĺbovej pohyblivosti trupu sa signifikantne najvyššou výkonnosťou prejavili futbalisti. V priebehu roka došlo v sledovaných súboroch k zanedbateľnému zlepšeniu, možno hovoriť o stagnácii, a k zhoršeniu výkonnosti. Výsledky korešponujú s názorom Kampmiller - Sedláčka (1994) o významnom poklese ohybnosti pred nástupom puberty.

Športovci boli významne výkonnejší vzhľadom na populáciu vo výbušnej sile dolných končatín pri vstupe i výstupe. Ročný prírastok bol však výrazný a porovnateľný u športovcov aj populácie. Výrazne vyššia vstupná výkonnosť športovcov súvisela asi s tým, že daný test bol súčasťou výberu do športových tried a títo chlapci už boli tzv. výberom lepších v tejto pohybovej schopnosti.

V ručnej dynamometrii sa prejavila podobná výkonnosť vo všetkých súboroch. Podobné boli aj ročné prírastky. Košťál - Plšíková (1996) poukazujú v tejto súvislosti na nízku účinnosť tréningu pri rozvoji statickej sily. Tá sa rozvíja len pomaly a prírastky možno pripísať skôr prirodzenému rastu.

V dynamickej sile brušného a bedrovo - stehenného svalstva sa ukázali športovci ako významne výkonnejší. Výkonnosť jednotlivých športových tried mala podobný charakter. Najväčším prírastkom sa prejavili bedmintonisti.

Aj statická, vytrvalostná sila svalstva horných končatín mala dosť podobný charakter, s trochu vyššou úrovňou u športovcov. Zmeny po roku neboli signifikantné, no futbalisti zvýšili najviac svoju výkonnosť. Výkonnosť v tejto položke je do značnej miery determinovaná relatívnou silou a aktívnou telesnou hmotnosťou. Nevýrazné rozdiely medzi súbormi v úrovni danej motorickej schopnosti dávame do súvisu s nevýznamnými odlišnosťami v somatometrických ukazovateľoch.

Aj keď športovci dominovali v bežeckej rýchlosti, nárast výkonnosti populácie po roku bol zreteľne najvyšší. Futbalisti dominovali aj v tomto teste. Signifikantné zlepšenie nastalo všade okrem bedmintonistov, kde došlo k zhoršeniu výkonnosti. Aj keď sa neanalyzovala realizácia tréningového procesu, je tento poznatok trochu prekvapivý. Je však nesporné, že pri rozvoji rýchlostných schopností treba rátať s ich výraznou genetickou viazanosťou a tréningu sa pripisuje len 20-, 25-percentný podiel pri ich rozvoji. O to dôležitejší je preto kvalitný výber talentov.

V bežeckej vytrvalostnej schopnosti populácia osobitne

zaostávala. Tento fakt indikuje jej nízku aeróbnú a funkčnú zdatnosť. Navyše nárast vo výkonnosti bol významný len u športovcov. Z jednotlivých športových tried dominovali futbalisti. Výkonnosť v tomto teste si vyžaduje adekvátnu úroveň motivácie, schopnosť odolávať narastajúcej únave, no i skúsenosť s vykonávaním testu.

## Záver

Výsledky nášho sledovania potvrdzujú, podobne ako uvádza Turek (1999), že vo veku 6 až 11 rokov predstavuje už jeden kalendárny rok tzv. vývinovú etapu charakterizovanú výraznými zmenami v organizme dieťaťa. Aj keď športovci prevyšovali populáciu pri vstupnom i výstupnom testovaní hlavne v rýchlostných, silových a vytrvalostných schopnostiach, nárast výkonnosti po roku mal v oboch súboroch podobný charakter. Zdá sa, že veľký podiel na dynamike motorickej výkonnosti v tejto vývinovej etape má prirodzený telesný vývin a rast organizmu.

I keď nechceme preceňovať rolu motorických testov v telesnej výchove, odporúčame realizovať pravidelnú diagnostiku somatických a motorických predpokladov najideálnejšie na začiatku a na konci každého ročníka na 1. stupni ZŠ. Zvlášť potrebné je hodnotenie na začiatku školskej dochádzky a v 4. ročníku, kvôli poznaniu telesného a pohybového profilu žiaka končiaceho 1. stupňa ZŠ.

Z praktického hľadiska systém Eurofit nezohľadňuje časové, materiálne a personálne podmienky školskej telesnej výchovy a je len zriedka uplatňovaný v praxi. Je preto vhodnejšie vykonávať diagnostiku telesného vývinu a pohybovej výkonnosti žiakov 1. stupňa ZŠ skrátenou verziou Eurofitu (Belej, 1996) alebo systémom Unifitest 6 - 60 (Měkota - Kovář a kol., 1995).

Škola by mala na základe realizovanej kontrolnej činnosti telovýchovného procesu prispievať k rozpoznaní nádejných športových talentov a spolupracovať s organizáciami zabezpečujúcimi starostlivosť o mladých športovcov. Tak možno skvalitniť výber talentov do systému športovej prípravy.

Keďže šport ako individuálny i spoločenský fenomén má aj v treťom tisícročí stabilné miesto v živote jedinca, nemali by sa podceňovať jeho priaznivé účinky, osobitne na detskú a mládežnícku populáciu.

Telesná zdatnosť a pohybová výkonnosť tvoria dôležitú životnú hodnotu odrážajúcu zdravie človeka, životný elán, radosť z pohybu i odolnosť voči nepriaznivým vplyvom prostredia. Z tohto dôvodu by sa tieto kvality mali považovať za finálne kategórie telesnej výchovy a športu.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KAMPMILLER, T. - SEDLÁČEK, J.: Testovanie teles. zdatnosti a motorickej výkonnosti systémom Eurofit. *Tel. Vých. Šport*, 4, 1994, č. 3, s. 13 - 16.
- MĚKOTA, K. et al.: *UNIFITEST (6 - 60)*. Praha : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1996. 94 s. ISBN 80-7042-111-8.
- MORAVEC, R. et al.: *EUROFIT. Telesný rozvoj a pohybová výkonnosť školskej populácie na Slovensku*. Bratislava : SVSTVŠ, 1996. 180 s. ISBN 80-968103-1-6.
- ŠELINGEROVÁ, M.: Rastové a tréningové trendy populácie vo veku 7 až 18 rokov. *Tel. Vých. Šport*, 6, 1996, č. 3, s. 21 - 25.
- TUREK, M.: *Telesný vývin a pohybová výkonnosť detí mladšieho školského veku*. Prešov : Vsl. pobočka SVSTVŠ a Pedagogická fakulta PU, 1999. 111 s. ISBN 80-88885-61-2. (Kompletný zoznam bibliografických odkazov je k dispozícii v redakcii (krátené z priestorových dôvodov).)

**Summary:** *The author presents results of her survey aimed at differences in somatic and kinesthetic suppositions of boys in sport and ordinary classes.*

## MALÉ JAVISKOVÉ FORMY A MOŽNOSTI ICH VYUŽITIA V ŠKOLSKEJ PRAXI

Eduard Stanovský – Jozef Sabol, Metodické centrum Banská Bystrica

**Anotácia:** *Stručná charakteristika malých javiskových foriem. Ako pripravovať a hodnotiť prehliadku malých javiskových foriem. Návrh koncepcie prehliadky.*

**KLúčové slová:** *malé javiskové formy, voľný čas, návrh koncepcie prehliadky, kritériá hodnotenia, divadlo mladých*

Na Slovensku je nositeľom tradície malých javiskových foriem najmä Radošinske naivné divadlo, Divadlo na Korze a Štúdio s takými hercami, ako je Štepka, Markovič, Lasic, Satinský, Piško a veľa ďalších hercov a spevákov, o ktorých ani nevieme, že vyrastali na doskách malých javiskových foriem. Malé javiskové formy mali dve etapy vývoja:

1. približne v rokoch 1959 až 1968/69,
2. 1972/73 až do rokov 1985-1986.

Mali tiež svoje vlastné celoštátne prehliadky organizované vtedajším SZM (v Poprade), ROH (v Podbrezovej, Brezne) vysokoškolskí na jednotlivých fakultách, univerzitách – hlavne v Prešove, na úrovni učňovských škôl (organizované vždy v inom odbornom učilisti).

Po „nežnej revolúcii“ malé javiskové formy akoby zanikli. Bolo to asi v domnení, že padla totalita, a teda niet už o čom hrať. V posledných rokoch pracovníci, ktorí pracujú s mládežou, cítia potrebu nájsť také formy umenia, ktoré by oslovovali súčasnú mládež a dávali jej odpovede na otázky zložitého ľudského i spoločenského vývoja (pripomíname, že malé javiskové formy sa po roku 1989 postupne premenili na **divadlo mladých**, ktoré hľadá alternatívne divadelné formy, avantgardu typu postmoderna). Národné osvetové centrum v Bratislave v spolupráci s Ministerstvom kultúry SR organizujú celoštátnu prehliadku v Senici pod názvom Festival divadla mladých – FEDIM.

Vráťme sa však do súčasnosti. Myslíme si, že i v neutenej hospodárskej situácii by mohli byť malé javiskové formy tým typom umenia, ktoré hľadajú ľudia pracujúci s mládežou, a to z viacerých dôvodov. Nie sú náročné na finančné zaistenia (náznaková scéna, náznakový kostým) priestor (môže sa hrať v triede, telocvični, v prírode) a čo je najdôležitejšie, aktuálne témy sa už opäť objavili, napr. zhoršenie medziľudských vzťahov na pracoviskách i v rodine, konzumný spôsob života, problematika voľného sexu, uprednostňovanie hromadenia majetku pred vzdelanosťou, rozšírené používanie drog; gamblerstvo, neúcta a výsmech poctivej práce a podobne. Navyše dnešné telekomunikačné prostriedky, najmä komerčné televízie, ponúkajú väčšinou veľa nehodnotných programov plných násilia, krutosti, s plytkým, nič nehovoriacim obsahom. Občas objavia aj hodnotné umelecké programy, ale mladí ich už nemajú čas vyhľadávať, lebo sú ponorení do surfovania na internete alebo do počítačových hier.

Keď to zhmieme, vhodne usmerňovaná a riadená prehliadka malých javiskových foriem (divadiel mladých) na škole, internáte, v domove mládeže by situáciu v poskytovaní hodnotných programov čiastočne riešila. Okrem toho, že mladí majú možnosť hrať o sebe, pre seba a svojich vrstovníkov, vzniká tu aj príležitosť na vyhľadávanie talentov. Zároveň ide o jednu z foriem dramatickej výchovy vo voľnom čase.

Za najväčší problém považujeme nedostatok vhodného materiálu – textov, ktoré by aktuálne oslovovali dnešných mladých ľudí. Považujeme za veľmi dôležité, ba priam podstatné pre úspech prehliadky malých javiskových foriem (divadiel mladých), aby organizátori ešte pred vyhlásením takejto prehliadky vypísali súťaž o pôvodné autorské literárne pokusy mladých (poviedka, scénka, pieseň), no najmä o dramaturgiu prozaických textov. Víťazov by sme mali podľa možnosti aj hmotne zainteresovať, odmeniť, napríklad aj pomocou sponzorských darov.

### Návrh koncepcie prehliadky malých javiskových foriem (divadiel mladých)

**Ciele a ideový zámer prehliadky** - je jasný z predchádzajúcich viet. Návrh koncepcie treba napísať na podmienky tej-ktorej školy, domova mládeže či internátu.

**Názov žánru** – *malé javiskové formy (divadlo mladých), kolektívne a sólové prejavy.*

**Ku kolektívnym prejavom** malých javiskových foriem (divadla mladých) patrí napríklad: pásmo poviedok, scénok, pesničiek a scénických tancov. Scénický tanec je ten, ktorý sa viaže na myšlienku pásma, hry. Ďalej je tu kabaret, ktorého základné prvky tvorí pieseň, šanson, kuplet, balada, paródia, poviedka, scénka, inscenovaný vtíp, skeč, scénický tanec, kde programové čísla vhodne spája konferencier (moderátor). Ďalej sú to samostatné scény, inscenované vtípy, skeče. Do kolektívnych prejavov radíme aj spev, duo, trio a podobne. Nakoniec sem patria aj formy pohybového divadla – kolektívna pantomimická hra, kolektívny pantomimický tanec. Medzi **sólovými prejavmi** malých javiskových foriem (divadiel mladých) radíme: rozprávanie vtipov, rozprávanie ľudového rozprávača, nefolklórny sólový spev alebo folk, hru na hudobný nástroj (gitara, klavír, fúkacia harmonika a pod.), bábkarstvo (herec s jednou bábkou), vystúpenie míma, klauna, žongléra, kúzelníka, imitátora hlasov a pod.

*Do oblasti malých javiskových foriem (divadiel*

*mladých*) nie je vhodné zaradiť divadlo, ktoré má uzatvorený dej, napríklad inscenovanú jednoaktovku, podobne folklórny spev a tanec v krojoch, hru na folklórne hudobné nástroje (heligónka, cimbál a pod.), divadlo jedného herca (jeden herec stvárňuje viac postáv) recitácie poézie a prózy divadlo poézie, nefolklórny moderný tanec; ide o formy, ktoré majú svoje vlastné prehliadky a súťaže a možno pre ne v škole, domove mládeže vypísať samostatnú prehliadku.

### Návrh kritérií, podľa ktorých by bolo možné hodnotiť prehliadku malých javiskových foriem (divadiel mladých)

Základným kritériom minulých aj súčasných malých javiskových foriem (divadiel mladých) je *autorstvo*. Pod ním netreba chápať len stav, keď si niekto z kolektívu alebo mimo neho napíše vlastný text, pieseň a podobne. Pod autorstvom v širšom zmysle slova chápeme aj osobitný, originálny spôsob spracovania (stvárania) predlohy a celkovú umelecky vynikajúcu výpoveď.

Druhým kritériom je *umelecká úroveň*. U mladých sa neočakáva dokonalé herectvo, javiskové prežívanie, využitie celého javiskového priestoru v perfektných kostýmoch a podobne. Pri posudzovaní umeleckej úrovne treba položiť dôraz najmä na originálne, svojské uchopenie predlohy v tom zmysle, čo mladí chceli povedať, ako sa im to podarilo. Výrazné herecké, spevácke a tanečné prejavy treba, samozrejme, oceniť zvlášť.

Tretím kritériom je *aktuálnosť*. V kolektívnych prejavoch (pásmo, kabaret, scénka, skeč) hodnotíme, či hraná téma môže mladých osloviť a je pre nich aktuálna. Pri sólovom prejave sa popri aktuálnosti ukazuje ako rovnocenné umelecké majstrovstvo jednotlivca. Nič však nemôžno mladým nadiktovať. Aj dobre zahraná študentská recesia môže byť autorská i aktuálna a môže osloviť viac ako umelé filozofovanie mladých – napríklad nad zmyslom života...

### Záver

Ako sme uviedli, v súčasnosti sa termín "malé javiskové formy" pretransformoval do termínu „divadlo mladých“. V Slovenskej republike máme dve celoštátne prehliadky organizované Národným osvetovým centrom v Bratislave v spolupráci s Ministerstvom kultúry SR:

**Zlatá priadka** - v Šali. Do tejto prehliadky postupujú víťazi krajských kôl a do krajského kola prví traja z okresných prehliadok. Je to prehliadka detských divadiel (účinkujú deti do 15 rokov).

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

*Estetika a štruktúra malých javiskových foriem*. Bratislava : Osvetový ústav, 1986.

LENC, J.: *Umelecký prednes ve středním odborném učilišti*. Ostrava : MS FMHTS, 1986.

STANKOVSKÝ, E.: *Čo s voľným časom I: Pojednanie o divadle, najmä o "divadle pre mladých", ako vhodnej forme využitia voľného času mládeže*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1996.

STANKOVSKÝ, E. - SABOL, J. - ĎURNÍKOVÁ, A.: *Divadlo jedného herca a divadlo poézie a prózy: Čo s voľným časom VII*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2001.

### FEDIM (Festival divadla mladých) v Senici:

Do tejto prehliadky postupujú súbory rovnakým spôsobom ako do Zlatej priadky v Šali, ale je to už prehliadka, ktorá sa dotýka nášho príspevku a účinkujú v nej mladí do 25 rokov.

Na v r h u j e m e o r g a n i z o v a ť podobné prehliadky v rámci škôl, školských zariadení, kde by základné kolá organizovali nižšie a vyššie územné celky a ich centrá voľného času v spolupráci s príslušnými školskými úradmi a celoštátne striedavo Metodické centrá v Prešove, Bratislave, Banskej Bystrici (metodika VMV), a to v spolupráci s Ministerstvom školstva SR, ako aj centier voľného času v uvedených mestách.



M. Poliak: To. 2001

Boli by to:

**Prehliadka detských divadiel** pre základné školy a školské kluby detí a detské domovy (Bratislava - Žilina - Prešov).

**Prehliadka divadiel mladých** pre stredné školy, domovy mládeže, detské domovy (Bratislava - Žilina - Prešov).

**Prehliadka detských divadiel a divadiel mladých špeciálnych a internátnych škôl** - len s celoštátnou prehliadkou v Námestove a Ladcoch (prípadne v ďalších mestách striedavo, napr. aj v Liptovskom Jáne a inde).

Takéto prehliadky by neboli samoučelné, naopak, zapájanie detí a mládeže na našich školách do týchto kultúrno-spoločenských a umeleckých aktivít pomôže účinne a efektívne využívať voľný čas a rozvíjať spoločenskú zábavu a kultúru v školách a školských zariadeniach.

**Summary:** The authors give characteristics of small stage forms and present their opinion on how to prepare and evaluate them in teaching and learning process.



## ŠKOLSKÉ RADY V SPOJENÝCH ŠTÁTOCH AMERICKÝCH

Martin Burlingame, Štátna univerzita v Oklahome, USA

Školské rady (school boards) boli v Spojených štátoch amerických vytvorené jednotlivými štátmi federácie. Tieto rady nesú širokú zodpovednosť za to, že škola alebo školy existujúce v ich školských obvodoch (school districts) spĺňajú minimálne štandardy stanovené štátom.

V USA existuje v súčasnosti okolo pätnásť tisíc školských obvodov. Majú rôzny počet študentov a zamestnávajú rôzny počet ľudí.

Tento materiál skúma školské rady ako právne činitele štátu, ktoré vytvárajú a presadzujú školskú politiku pre miestne školské obvody. V rámci väčšiny školských obvodov existuje zvyčajne niekoľko typov škôl na elementárnej úrovni (od materskej školy po 6. ročníky), nižšiu strednú úroveň (7. – 9. ročníky) a na vyššiu strednú úroveň (10. – 12. ročníky). Spravidla v školskom obvode existuje jediná rada, ktorá stanovuje politiku pre všetky školy vo svojej oblasti pôsobnosti.

### Historický vývoj školských rád

Miestne školské rady vytvorené z jednotlivých členov komunity sa objavili v kolóniách Nového Anglicka okolo roku 1660. V priebehu budovania týchto škôl a najímania učiteľov slúžili volení politickí predstavitelia komunity ako správcovia škôl.

V roku 1789 vytvorila federálna vláda Ústavu Spojených štátov. Každý štát si začal budovať svoj vlastný vzdelávací systém.

Väčšina štátov vytvorila post štátneho školského inšpektora (state superintendent of education) a štátne ministerstvo školstva (state department of education). Z ústavy štátu jasne vyplývalo, že štátna legislatíva kontroluje štátne školstvo.

### Reforma školských rád

Obdobie rokov 1890 až 1920 bolo svedkom významných zmien v miestnej správe škôl. Mnoho malých jednotriednych škôl bolo zlúčených do väčších školských obvodov. Počet členov školských rád bol vo všetkých komunitách redukovaný na päť až sedem. Títo členovia boli volení na rôzne dlhú dobu celou komunitou. Hlavnou zodpovednosťou rady sa stalo prijatie kvalifikovaného školského inšpektora a učiteľov. Predpokladom na získanie zamestnania v školstve bola absolvovaná profesionálna príprava a učiteľská licencia.

### Roly a zodpovednosti školských rád

Školské rady sa riadia štátnymi mandátmi. Týmto štátnymi mandátmi, klauzulami ústavy štátu, štátnymi zákonmi, predpismi sú stanovené minimálne štandardy školskej politiky. Stanovujú napríklad minimálnu kvalifikáciu pre

učiteľov, minimálny počet vyučovacích dní v roku a minimálny počet kreditov, ktoré študent musí získať, aby mohol absolvovať strednú školu.

Členovia školskej rady sú právne zodpovední za zaistenie toho, že ich miestne školské obvody tieto minimálne štandardy plnia.

Pri dosahovaní minimálnych štandardov pomáhajú všeobecne dve veci:

1. štátne úrady ponúkajú členom školských rád prípravu. Profesionálne asociácie členov školských rád často poskytujú pre svojich členov doplnkovú prípravu. Mnoho času sa venuje hlavne dôkladnému porozumeniu novým štátnym nariadeniam alebo dôsledkom nedávnych súdnych rozhodnutí.
2. školské rady sa všeobecne organizujú tak, aby svoju prácu vykonávali čo najefektívnejšie.

Rady napríklad musia riešiť prijímanie a uvoľňovanie pracovníkov školy, tiež sa starajú o výdaje školy, dohliadajú na kurikulum školy.

Členovia rady vystupujú v troch rolách, ktoré môžu byť vzájomne konfliktné. V prvom rade, sú zákonnými činiteľmi štátu, ktoré štát urobil zodpovednými za naplňovanie minimálnych štandardov. Zároveň, sú miestnymi občanmi, ktorí reprezentujú záujmy miestnej komunity a navyše členovia môžu reprezentovať špecifickú záujmovú skupinu v rámci komunity a ich záujmy tak môžu byť v konflikte so záujmami štátneho a komunitného charakteru.

Štátne nariadenia požadujú, aby štátne záujmy boli nadradené miestnym záujmom. Na druhej strane však niektorí členovia rady môžu štátne záujmy chápať ako cestu k zlepšeniu ich miestnej komunity a ich škôl.

Tieto konfliktné roly majú svoje dôsledky pre prácu členov školskej rady na schôdzach rady v jednotlivých bodoch programu schôdze svoje špecifické záujmy.

Celkovo možno povedať, že členovia školskej rady sú činiteľmi štátu, ktorí musia stanoviť politiku tak, aby miestne školy splnili minimálne štátne požiadavky. Sú tiež miestnymi občanmi a sú reprezentantmi špecifických miestnych záujmových skupín. Členovia musia bilancovať tieto tri konfliktné záujmy a rozvíjať stratégie pre riešenie konfliktov na verejných schôdzach rady.

### Školské rady ako politické a školskú politiku tvoriace subjekty

**Praktická školská politika.** – Štúdiu každodennej školskej politiky miestnych školských rád dnes dominujú štyri vzájomne si konkurujúce interpretácie, ktoré možno označiť ako „štruktúru moci“, „profesionálnu nadvládu“, „verejnú kontrolu“ a „špecifické záležitosti“.

Podľa prvej interpretácie „štruktúry moci“ miestnych

školských politikov rozhoduje o komunitnej politike a taktike malá mocná skupina ekonomických a sociálnych vodcov. Táto malá skupina má vplyv na všetky oblasti života komunity.

Podľa interpretácie „profesionálnej nadvlády“ sú to školskí inšpektori, ktorí ovládajú nástroje správy a kontrolujú informácie potrebné na tvorbu politiky. Kontrolujú tiež kľúčový element tvorby politiky: informácie. Inšpektori teda vzdelávacej politike komunity dominujú. Členovia školskej rady a ostatní členovia komunity sú zo správy svojich škôl vylúčení.

Zástancovia interpretácie „verejnej kontroly“ tvrdia, že obyvatelia komunity môžu využiť voľby členov rady na ovplyvňovanie vzdelávacej politiky.

Väčšina komunity kontroluje podobu vzdelávacej politiky tým, že volí do rady ľudí, ktorí zaručujú výber školského inšpektora vyznávajúceho tie isté pedagogické hodnoty ako väčšina komunity. Komunita tak kontroluje vzdelávaciu politiku.

Podľa interpretácie nazývanej „špecifické záležitosti“ je väčšina vzdelávacích stratégií tvorených školskými inšpektormi a školskými radami obyčajnou rutinou, ktorú komunita prijíma.

**Miestna vzdelávacia politika.** - Napriek rozmanitosti modelov, v štúdiu miestnej vzdelávacej politiky dominuje model analýzy pomeru vynaložených prostriedkov a výsledného zisku (a cost-benefit analysis model). Tento model sa snaží identifikovať problém a potom porovnať možné náklady na jednotlivé riešenia s prípadnými prínosmi každého z riešení. Tento model zdôrazňuje potrebu vytvárať alternatívy, využívať dostupné informácie na zistenie prínosov a nákladov a pri výbere optimálnej politiky uplatňovať racionálne kritériá.

Väčšina postupov je chápaná ako postup rozdeľujúci (distributívny) alebo prerozdeľujúci (redistributívny). Pri uplatňovaní postupov rozdeľujúcich sa pokračuje v už nastúpenom kurze rozdeľovania zdrojov, ktorými sú peniaze, čas a zamestnanci. Líšia sa iba mierou: pridelia viac peňazí, menej času alebo viac zamestnancov. Konflikty týkajúce sa tejto politiky nebývajú ostré. Naopak, prerozdeľujúce postupy menia doterajšie spôsoby rozdeľovania zdrojov. V nových schémach rozdeľovania finančných, časových či ľudských zdrojov niektorí získavajú, druhí strácajú.

Väčšina postupov uplatňovaných školskými radami je svojou podstatou distributívna. Nemenia sa obvyklé roly a spôsoby konania práce. Napríklad schéma odmeňovania učiteľov a ďalších zamestnancov zostáva taká istá. Platy sú všetkým pracovníkom zvyšované podľa jednotného vzorca. Politika robená mnohými miestnymi školskými radami sa drží distributívneho modelu, a tým posilňuje byrokráciu v školstve.

Politika prerozdeľovacieho charakteru býva obvykle miestnym radám vnútená novými federálnymi zákonmi alebo súdnymi rozhodnutiami. Až tieto externé sily dokážu

prinútiť miestnu radu k zmene starého pohodlného rozdeľovacieho modelu.

**Súčasná kontroverzia okolo školských rád.** - Od začiatku tohto storočia možno hovoriť o troch stálych kontroverziách spojených so školskými radami. Prvá sa týka vzťahu medzi štátom a miestnou radou, druhá kontroverzia je spojená s pridelovaním zdrojov vnútri školských obvodov a tretia súvisí so vzťahom medzi politikou a jej realizáciou. V minulých niekoľko rokoch pribudli dve nové kontroverzie: zvýšené štátne a federálne mandáty a stále zreteľnejšie posilňovanie roly štátu v miestnej vzdelávacej politike.

**Perspektívy školských rád.** - Čo hovorí tento krátky prehľad o správe škôl v Amerike? Na myseľ prichádzajú štyri veci:

1. Historický prehľad správy škôl naznačuje, že od 20. rokov tohto storočia sa silne spoliehalo na profesionálnych pedagógov a na rady zvolené na reprezentáciu svojich komunít. Pedagógovia sú považovaní za nástroj dosahovania cieľov vyplývajúcich z miestnych záujmov. Správne vytvorené školské rady, zvolené komunitou a malé čo do veľkosti, sú schopné vyjadrovať potreby komunity i najímať profesionálov, ktorí by zaistili ich naplnenie.
2. Miestne školské rady musia reflektovať nielen miestne, ale i štátne záujmy. I keď takýto postoj vyvoláva politický konflikt, núti to tých, ktorí pozerajú na veci z miestnej perspektívy, i tých, ktorí sa na ne dívajú zo širšej (štátnej) perspektívy, k tomu, aby získavali informácie a snažili sa vysvetliť druhej strane svoje stanoviská a pochopiť ich stanoviská. V skutočnosti môže byť politický konflikt medzi týmito dvoma úrovňami pre občanov poučný.
3. Politické konflikty sú neodmysliteľnou charakteristikou školských rád. Profesionáli si často prinášajú do miestnych komunít svoje pohľady na miestne problémy a možnosti ich riešenia. Snažia sa získať podporu miestnych pre svoje riešenia a obe strany majú možnosť skúmať nové postoje a myšlienky. Navyše, miestne záujmové skupiny musia medzi sebou súťažiť. Táto súťaž generuje informácie a príležitosti pre kompromis. Kompromis môže obsahovať nachádzanie strednej cesty. Môže tiež obsahovať tvorivé a nové myslenie o problémoch a ich riešení.
4. Aby systém mohol prežiť, musia mať Američania dôveru v jeho fungovanie. Musí existovať všeobecná viera, že systém vykazuje dobré výsledky, že napätie medzi štátnymi a miestnymi záujmami vedie k tvorivosti vo vzdelávacej politike a že daň za politický konflikt povedie k zlepšeniu vzdelávacej politiky. Pokiaľ táto viera nebude všeobecne známa a nestane sa základom všeobecnej podpory správy miestnych vzdelávacích systémov, bude systém rád pri školských obvodoch ohrozený. Zdá sa, že táto podpora je dnes na mieste. To, či potrvá, záleží na schopnosti miestnych rád i naďalej robiť takú vzdelávaciu politiku, ktorá by bola kladne hodnotená tak štátom, ako i miestnymi občanmi.

# ANGLICKÝ VZDELÁVACÍ SYSTÉM

## STRUČNÝ PREHLAD

Harvey Black - Haydon Luke, Anglicko

Centrálna vláda riadi a vypracúva koncepciu vzdelávania prostredníctvom Ministerstva školstva a zamestnanosti (Department for Education and Employment). Ministerstvo má niekoľko odborov, ktoré majú na starosti rôzne oblasti, vrátane stredných škôl.

Školy riadi 134 miestnych školských správ prostredníctvom miestne volených poslancov. Volené školské výbory riadia miestnu školskú politiku s podporou skupiny odborníkov pre oblasť vzdelávania (často sú to bývalí učitelia). Tieto výbory majú určitú väzbu na politických predstaviteľov miest a mestských častí - zvyčajne k laburistickej strane, pričom okresy a vidiecke oblasti majú zázemie skôr u konzervatívcov.

Tradičná stredná štátna škola je všeobecnovzdelávacia škola pre študentov vo veku 11 až 18 rokov, pričom niektorí z nich končia školu vo veku 16 rokov a nastupuje do zamestnania a niektorí sa ďalej vzdelávajú. Tí, čo študujú vo veku 16 až 18 rokov chodia do tzv. 6. formy (Sixth Form).

V niektorých oblastiach sa zachoval systém výberu žiakov do škôl poskytujúcich akademické vzdelávanie (Grammar schools - 11 až 18 rokov) a školy pre vek 11 – 16, pre zostávajúci približne 75% žiackej populácie. V niekoľkých oblastiach majú systém stredných škôl pre žiakov vo veku 8 – 13 a vyššie sekundárne školy (tretí stupeň - Upper schools) pre žiakov vo veku 14 – 18 rokov.

Každá stredná škola musí mať školskú radu (Governing Body). Tento orgán tvoria 5 členovia menovaní miestnou školskou správou (často sú to politické menovania), 5 zvolení rodičia, 2 zvolení učitelia, jeden pracovník školy – neučiteľ a riaditeľ. Táto skupina potom kooptuje ďalších 6 členov rady z daného regiónu, obvykle rodičov bývalých žiakov, podnikateľov. Funkčné obdobie trvá 4 roky.

Školský zákon z roku 1988 zaviedol niekoľko významných zmien v oblasti správy školy delegovaním viacerých významných úloh z miestnej školskej správy na členov školskej rady. Napríklad 80% rozpočtu školy sa muselo delegovať priamo na školskú radu a riaditeľov, aby o finančných prioritách mohli títo rozhodovať na úrovni školy. Finančné prostriedky sa pridelujú podľa vzorca, ktorý berie do úvahy počet žiakov. Napríklad 2 600 libier na žiaka a rok tvorí pre školu s 1000 žiakmi rozpočet 2 600 000 libier. V ňom sú zahrnuté všetky náklady na pracovníkov školy, náklady na údržbu budov, náklady na skúšky, knihy a zdroje z oblasti informačných technológií. V súčasnosti sa deleguje 85% prostriedkov.

Riaditelia a členovia školskej rady každoročne v máji vypracovávajú strategický plán rozvoja školy vzhľadom na pridelený rozpočet, v ktorom načrtnú priority školy.

Nedávny vývoj priniesol napĺňanie vládou vytýčených priorít, ktoré sa financujú z doplnkových zdrojov z centrálného rozpočtu. Medzi priority patria projekty rozvoja čítania, písania a počtov pre základné školy a pre stredné školy prinášajú možnosť špecializovať sa na vyššiu školu so zameraním na jazyky, techniku alebo šport. V súčasnosti sa pridávajú zdroje pre všetkých učiteľov stredných škôl na to, aby v nasledujúcich dvoch rokoch získali zručnosti v oblasti informačných a komunikačných technológií.

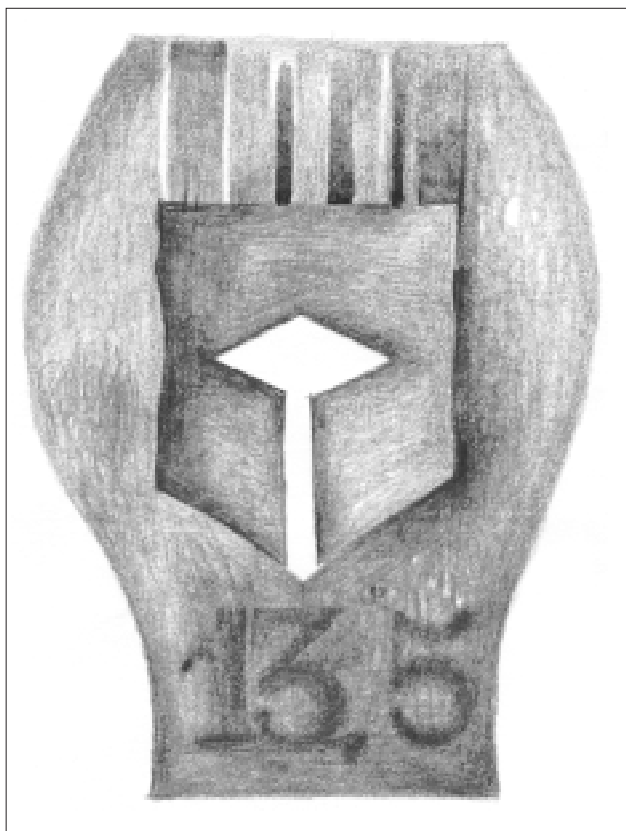
Po vypracovaní viacerých správ o úrovni stredoškolského vzdelávania sa zistilo, že výsledky vzdelávania v krajine nie sú rovnaké, najmä pokiaľ ide o výučbu prírodovedných predmetov v dievčenských triedach, technické predmety a jazyky. Vláda preto ustanovila národnú radu pre kurikulum (National Curriculum Council), ktorá mala za úlohu zaviesť celonárodné zákonom vymedzené kurikulum pre všetky školy a žiakov do veku 16 rokov. Boli v ňom zahrnuté základné povinné predmety ako angličtina, matematika, dva hlavné prírodovedné predmety a predmety so základmi techniky, dejepisu, zemepisu, náboženského vzdelania, umenia, hudby a telesnej výchovy. Odporúčala sa aj personálna, sociálna a zdravotná výchova, no tieto nie sú povinné.

Súkromné skúšobné komisie, prepojené predovšetkým s univerzitami, sa tiež dostali pod Radu pre skúšky a hodnotenie na školách (Schools Examination and Assessment Council) a ich študijné disciplíny boli prepojené s národným kurikulumom. Tieto sa potom skúšali vo veku 16 rokov pri záverečných skúškach v každom predmete zahrnutom do národného kurikula. Školy sa prispôbili týmto zmenám a asi 50% žiakov vo veku 16 rokov teraz dosahuje v 5 predmetoch úroveň A - C (pred reformami to bolo 25%). Títo študenti môžu postúpiť na ďalšie štúdium po 16. roku života, aby dosiahli maturitnú úroveň A (Advanced – pokročilý) vo veku 18 rokov a vyššiu úroveň v troch (čoskoro až v 4) predmetoch a zaistili si tak postup na univerzitu. Rada pre národné kurikulum a Rada pre skúšky a hodnotenie sa pred niekoľkými rokmi zlúčili do Úradu pre kvalifikáciu a kurikulum (Qualifications and Curriculum Authority).

Tým istým zákonom sa zaviedli aj povinné testy pre všetkých žiakov z angličtiny, matematiky a prírodných vied v každej kľúčovej etape. Prvé sa robili na záver kľúčovej etapy 3 vo veku 14 rokov, potom na záver kľúčovej etapy 2 vo veku 11 rokov a na záver kľúčovej etapy 1 vo veku 7 rokov. Plánuje sa aj testovanie vo veku 5 rokov. Tieto testy sú teraz dobre rozpracované a výsledky poskytujú bohatý



súbor údajov o študijných výsledkoch všetkých škôl. Ministerstvo školstva a zamestnanosti každú jeseň publikuje údaje, pričom spravodajské médiá im venujú veľkú pozornosť a uvádzajú ich vo forme "ligových tabuliek".



M. Poliak: Bez názvu. 2001

Anglicko má aj významný systém škôl, na ktorých sa platí školné. Mnohé prestížne školy boli založené ešte v 16. storočí, ale väčšina vznikla v 19. storočí s cieľom poskytovať akademické vzdelanie. Medzi známe školy patrí Eton College, Westminster, Winchester, Cheltenham Ladies, Roedean. Mnohé z týchto škôl sú školy internátneho typu a chodia do nich prominentní študenti, resp. bohatí študenti, u ktorých sa používa ten istý jednotný národný systém skúšok. Ich výsledky sa každú jeseň objavujú na popredných pozíciách v ligovej tabuľke. Ich kurikulum je obdobné ako na štátnych školách, ale ich možnosti v oblasti športu, umenia a techniky ďaleko prevyšujú štandard na štátnych stredných školách. Keďže sa na nich platí školné, triedy môžu byť menej početné a môžu si dovoliť aj lepšie platených pracovníkov.

Každá škola má riaditeľa a aspoň jedného zástupcu. Tých menuje školská rada po uverejnení inzerátu v médiách s celonárodnou pôsobnosťou. Školy potom menujú vedenie s niekoľkými asociovanými riaditeľmi. Typická škola s 1000 študentami bude mať riaditeľa, 2 zástupcov, 3 asociovaných riaditeľov a kvestora/vedúceho podponých (nepedagogických) pracovníkov školy. Pre každú hlavnú oblasť kurikula (napr. prírodné vedy, angličtinu, cudzie jazyky) bude na škole vedúci skupiny (predmetovej komisie)

menovaný zvyčajne na základe inzerátu uverejneného v médiách s celonárodnou pôsobnosťou.

Takmer všetci stredoškolskí učitelia sú absolventi s prvým odborným titulom vo svojom odbore a ročným učiteľským postgraduálom. Niektorí riaditelia a zástupcovia majú aj magisterský titul a doktorát. 29 univerzít má študijné programy, kde sa učitelia pripravujú na prácu s predmetmi, ktoré tvoria národné kurikulum a mnohí tútori sú bývalí vedúci školských skupín.

Školský zákon z roku 1988 reformoval aj proces inšpekcií na školách. Vytvoril sa Ofsted (Office for Standards in Education) financovaný tak, aby každé 4 roky (teraz každých 6 rokov) bola na každej strednej škole inšpekčná skupina (obvykle 12-členná). Aby sa to dalo realizovať, bolo treba pripraviť káder inšpektorov a publikovať kritériá kvality výučby a kvality vedenia. Rámec sa zdokonaľuje a reštrukturalizuje, pričom je to rigorózný a profesionálne náročný proces.

Vláda vytvorila Inštitút vzdelávania učiteľov s cieľom vypracovať celoštátne štandardy pre nových učiteľov (Newly Qualified Teachers), štandardy ich školenia i celoštátne štandardy pre vedúcich predmetových skupín a riaditeľov.

Súčasný premiér inicioval Národný ústav (v novembri 2000) s plánmi a finančnými prostriedkami na koordinovanie viacerých iniciatív zameraných na školenie a podporu riaditeľov škôl. Medzi nimi je aj Program v oblasti vedenia pre riaditeľov vo funkcii (Leadership Programme for Serving Heads), Headlamp pre novomenovaných riaditeľov a schéma na zabezpečenie školenia budúcich riaditeľov (National Professional Qualification for Head-teachers). Tie posledné dva sú prepojené on-line s Talking Heads a Virtual Heads. Navrhuje sa aj medzinárodné prepojenie.

Združenie riaditeľov stredných škôl (Secondary Heads Association) je hlavná profesijná asociácia (odborový zväz) väčšiny riaditeľov, zástupcov riaditeľov a stále častejšie aj asociovaných (pomocných) riaditeľov anglických stredných škôl a má viac ako 9 000 členov. Národné združenie riaditeľov (National Association of Head-teachers) má niekoľko členov zo stredných škôl, ale väčšina z 26 000 členov reprezentuje základné školy. Obidve organizácie svojim členom poskytujú odborné poradenstvo, publikácie, školenia a konzultácie.

Súčasná vláda vytvorila aj Všeobecnú pedagogickú radu (General Teaching Council), ktorá bude určovať profesionálne štandardy, vrátane vstupu do učiteľského stavu i jednotlivých predmetov, a bude fungovať ako hovorca danej profesie. Začala pôsobiť v septembri 2000.

Predchádzajúca vláda, po niekoľkých rokoch akcií organizovaných učiteľskými odbormi proti kráteniu financií, založila revízy orgán školských učiteľov, ktorý skúma

platy a podmienky práce učiteľov a každý rok podáva odporúčania. Tento orgán je technicky nezávislý, ale musí mať na zreteli politiku vlády a finančné možnosti. Tento rok je vážny nedostatok kandidátov na voľné učiteľské miesta na školách.

Investovanie do ľudí je rozvojová stratégia, ktorá sa pôvod-

ne používala v podnikovom sektore, ale teraz ju stále častejšie používajú aj školy s cieľom podporovať správnu prax pri plánovaní, rozvoji, školení a vyhodnocovaní. Je široko uznávaná kvôli svojej školiacej i rozvojovej hodnote a jej používanie odporúča ministerstvo školstva a zamestnanosti.

## NOVÉ UČEBNICE APLIKOVANEJ EKONÓMIE

Mária Hankociová, Obchodná akadémia Trenčín

Študentom a učiteľom aplikovanej ekonómie sa v tomto školskom roku dostávajú do rúk nové učebnice. Aplikovaná ekonómia sa vyučuje na stredných školách a odborných učilištiach ako voliteľný, resp. nepovinný predmet schválený MŠ SR. Jeho obsah, kvalitu i celkové zabezpečenie výučby garantuje nezisková organizácia Baťa Junieur Achievement Slovensko. Po šiestich rokoch využívania anglicko-slovenských kníh podľa amerického originálu sa kolektív autorov pod vedením manažérky školských programov BJA SR Ing. Gréty Luticovej podujal a aj realizoval záslužný čin: aplikovaná ekonómia ako predmet je v čo najväčšej možnej miere aplikovaná na súčasné podmienky slovenskej ekonomiky. K dobrej úrovni odbornej stránky učebníc prispel Ing. Juraj Tej, CSc.

Obsah učiva je rozdelený do dvoch častí. Tomu zodpovedajú aj dva diely učebnice *AEK*. Prvý diel sa v úvodných kapitolách zameriava na základné ekonomické pojmy a kategórie: ekonómia verzus ekonomika, ponuka, dopyt, trhová cena atď. Dôležitý je výklad o slovenskom ekonomickom systéme, ale aj o postavení a možnostiach nášho spotrebiteľa. Lebo od toho sa to všetko odvíja. Cieľom skupín aplikovanej ekonómie je okrem iného založiť si vlastnú spoločnosť, firmu, a tak si v praxi overiť, ako to u nás vlastne funguje. Učebnica im pomôže nájsť odpoveď na otázky ako byť úspešný v podnikaní, aké sú u nás možnosti a formy podnikania, odkiaľ vziať peniaze, ako urobiť dobrý marketing a organizovať výrobu a pod. Posledná kapitola hovorí o konkurencii ako hlavnej súčasťi trhovej ekonomiky.

Druhý diel je orientovaný na makroekonomiku. Stručne pojednáva o situácii na trhu práce, zamestnanosti i nezamestnanosti u nás a vo svete. Širší záber má kapitola Úloha vlády, ktorá podčiarkuje význam daňového systému ako súčasťi štátneho rozpočtu. V konečnom dôsledku by sa zvládnutie tejto problematiky v školách malo odraziť v podnikateľskej etike v našich podmienkach. Ďalšia kapitola sa venuje finančným inštitúciám, konkrétne tiež postaveniu Národnej banky Slovenska, a záver patrí svetovej ekonomike.

Za zvlášť prospešnú považujem poslednú časť 1. dielu - Výkladový slovníček použitých pojmov. Pojmy s adekvátnym anglickým prekladom sú vysvetlené stručne, jednoznačne, čo bude mať isto pre našich študentov veľký význam vzhľadom na rozsah výučby anglického jazyka

na stredných školách. Učebné texty sú doplnené grafmi, ilustráciami, čiernobielymi obrázkami v primeranom rozsahu a texty sú vhodne graficky členené. Učitelia i študenti zaiste ocenia články v rámci Niečo navyše. Je to perfektný spôsob, ako zaujať a motivovať študentov, aby si rozširovali vedomostné obzory.

Ku každému dielu učebnice je vydaná *Cvičebnica* - zošit plný úloh, cvičení, testov k jednotlivým kapitolám. Otázky na ekonomické uvažovanie a diskusiu poskytujú veľa možností na rozvíjanie myslenia, na podnecovanie tvorby vlastných názorov a úsudkov študentov. Záleží len na učiteľovi, aby si z nich vybral podľa typu školy a vyspelosti svojej skupiny.

Osobitnou kapitolou programu AEK sú - u študentov veľmi obľúbené - počítačové simulácie. K nim dostanú samostatné *príručky*. Jedna sa týka podnikateľskej sféry (Manažérske ekonomické simulačné cvičenie - MESE), druhá nesie názov Banky v akcii. V oboch majú možnosť súťažiť v rámci Slovenska o najlepší tím, v MESE aj na medzinárodnej úrovni. Doterajšie skúsenosti potvrdzujú odbornú zdatnosť našich študentov a schopnosť presadiť sa aj v silnej konkurencii.

Súbor uvedených učebníc aplikovanej ekonómie uzatvárajú *príručky - pre učiteľa* a *pre konzultanta*. Niet pochýb, že príručka je výborným pomocníkom pre každého učiteľa - nielen pre začínajúceho. Nájde tu jednak odpovede na otázky z testov (v prípade pochýb), jednak veľa príkladov, nápadov ako danú problematiku zvládnuť efektívne a tvorivo. Učitelia iných ekonomických predmetov môžu o takomto niečom iba snívať. Konzultant - človek z praxe, má v AEK nezastupiteľnú rolu. On je tým článkom, ktorý spája teóriu s praxou. Príručka mu môže pomôcť pri výbere foriem v komunikácii so študentmi

V prvom slovenskom vydaní učebníc aplikovanej ekonómie sa iste nájde i dosť chýb. To, že sú v mäkkej väzbe (zošitová úprava), vytlačené na recyklovanom papieri, znamená veľký ekologický prínos. Na druhej strane je tu hrozba rýchleho opotrebenia. V každom prípade obrovské úsilie, ktoré vedenie BJA SR za podpory správnej rady vynaložilo na získanie grantov a prostriedkov na vydanie týchto kníh, stálo za to. Študenti, učitelia a všetci ostatní, čo majú niečo spoločné s aplikovanou ekonómiou, mi iste dajú za pravdu.

## AKO SA ORIENTOVAŤ V BLUDISKU INTERNETU

**ZOUNEK, JIŘÍ – KRÍŽ, ROSTISLAV: INTERNET PRO PEDAGOGY. JAK HLEDAT A NAJÍT.  
PRAHA : GRADA PUBLISHING 2001. 136 S. ISBN 80-247-004-1.**

Bronislava Kasáčová, Pedagogická fakulta UBM Banská Bystrica

Tak ako obyčajne, vydavateľstvo GRADA, známe našej odbornej čitateľskej verejnosti, potešilo svojich čitateľov zaujímavou a nesporne veľmi užitočnou publikáciou. Dostala som ju ešte „teplú“ vďaka kolegiálnym kontaktom s brnenským Ústavom pedagogických vied FFMÚ. Verím však, že sa dostane aj na náš knižný trh a nájde čím skôr cestu k našim učiteľom a pedagógom. Ak zdôrazňujem čo najskôr, tak to myslím naozaj, pretože ide o knižku, ktorej užitočnosť je výrazne aktuálna a možno viac než iné, bude rýchle starnúť. Vari o ničom inom natoľko neplatí, „kto rýchle dáva, dvakrát dáva“ ako to platí o informáciách.

Recenzovaná knižka je totiž o informáciách, ktoré môže aj začiatočník hľadať a nájsť v Internete, ak vie ako. Je určená pre učiteľov a pedagógov, ktorí sú viac či menej zbehlí v komunikácii s týmto informačným médiom. Autor Jiří Zounek a Rostislav Kríž (Ústav pedagogických vied FF MU Brno) v nej prezentujú veľmi prístupnou formou ponuku – nie recept – ako sa zorientovať v bludisku, akým Internet nesporne je. Pre nepriateľov Internetu a elektronických médií slovami autorov: „Pod dojmom mnohých správ ze „služebne starších“ sdělovacích prostředku může člověk lehce dojít k přesvědčení, že jde především o zdroj pro rozšiřování zavržených materiálů... Ale chcete li se naučit cizí jazyk, poznat život ohrožených druhů zvířat nebo vyřešit matematický problém, pak vám Internet poslouží minimálně stejnou měrou. Internet totiž není ani dobrý, ani zlý. Jen takový, jakým si ho přejí mít jeho uživatelé. My celou síť chápeme především jako živnou půdu pro mnoho zajímavých materiálů určených ke vzdělávání.“

Poľom mapovania autorov tejto knihy bola oblasť vzdelávania. Prostredníctvom niekoľkých desiatok webových stránok chceli učiteľom ponúknuť Internet ako zdroj užitočných informácií a námetov. Nie je to zbierka receptov a návodov, ale burza možných pomôcok, či už pre vlastné využitie učiteľa v príprave na výučbu, alebo ako ponuka pre žiakov a študentov pre ich aktívnu účasť na vlastnom vzdelávaní.

Publikácia obsahuje sedemnást kapitôl. V prvej sa autori venujú veľmi stručne (pre odborníkov možno príliš jednoducho) spôsobom pripojenia k Internetu a základom vyhľadávania informácií. Okrem inštrukcií týkajúcich sa technického pripojenia pre potencionálnych používateľov za cenné považujem rady v práci s prehľadávačmi, zoznamami či portálmi. Stručným exkurzom autori oboznamujú so spôsobom práce vyhľadávania na základe kľúčových slov s využitím operátorov na upresnenie voľby. V závere publikácie uvádzajú súvisiaci súpis vyhľadávacích serverov.

V ďalších kapitolách sú informácie koncipované ako stručné recenzie, ktoré majú jednotnú štruktúru, čo uľah-

čuje orientáciu v nich. Projekty sú v nich rozčlenené podľa zamerania. Pri každej sú uvedené názvy stránok, internetová adresa, jazyk, v ktorom je komunikácia sprostredkovaná, a vlastná recenzia. Táto sa snaží o stručnú prezentáciu daného projektu z aspektu jeho využitia v škole. Čitateľ sa tak môže dozvedieť, čo môže stránka priniesť pre výučbu či jej prípravu, alebo pre seba vzdelávanie.

Aké okruhy teda publikácia spracúva?

Pre každého pedagóga bude zaujímavá 2. kapitola – Stránky dôležitých inštitúcií. Okrem tých, ktoré sú určené najmä českým kolegom (Česká školská inspekcia, Ministerstvo školstva a i.), určite zaujímavou môže byť stránka Ústavu pre informácie vo vzdelávaní, ako centrálnej inštitúcie podieľajúcej sa na vytváraní informačného zázemia v oblasti vzdelávania pre potreby odborníkov, štátnej správy a širokej verejnosti. Na týchto stránkach sú tiež zverejnené údaje z informačnej siete o školstve v Európe – EURIDICE – a z projektu INES (Information of Education Systems). Súčasťou sú taktiež správy o medzinárodných výskumoch a informácie o knižnej produkcii ÚIV.

V samostatnej kapitole Informačné servery pre oblasť školstva sú zaradené recenzie niektorých z množstva serverov vytváraných ako elektronické médiá, využívajúc výhody hypertextu, odkazovania či interaktívnosti. Všetky tu zaradené projekty sú v českom jazyku, priebežne aktualizované. Niektoré dokumenty a texty sú takto záujemcom prístupné na Internete skôr než v klasickej podobe. Postupným zavedením informačných technológií do škôl ich význam ešte vzrastie. Nájdem tu, okrem iných (vcelku 11), recenzie na stránku *Bobrův pomocník aneb prakticko-metodický Pomocník pro využívání informačních a komunikačních technologií vo výuce ve škole a doma*, *DTS – didakticko-technický servis* ako server určený najmä riaditeľom a učiteľom pre inováciu a optimalizáciu vyučovania, *Edunet - Informačná sieť ZŠ a SŠ*, zaujímavý môže byť server *Křížovatka CZ – Vyhledávač nielen pro postihnutých!* Podľa odporúčania autorov, táto brána otvára cestu ako vcelku kvalitný zdroj informácií, i keď odbornú prax nenahradí. Dodávame, že otvára bránu obidvoma smermi – zdravým ľuďom k postihnutým, ako i naopak.

Štvrtá kapitola ponúka adresy najznámejších českých pedagogických časopisov. Moderní vyučovaní, ktorý je súčasťou stránky svojho materského vydavateľstva Portál, Rodina a škola, Učitel'ské listy, Učitel'ské noviny, pričom práve pri recenzii stránky tohto najčítanejšieho periodika autori nešetřili celkom „klasickou“ kritikou.

Piata až sedemnásta kapitola spracúva stránky podľa



ich využiteľnosti pre jednotlivé vyučovacie predmety. Tak v ponuke Český jazyk nájdeme odkaz na *Encyklopédiu 1600 spisovateľov a filozofov, Jazykovú poradňu Ústavu pre český jazyk*, ale aj veľmi monotematickú stránku *Karel Hynek Mácha – Máj*, kde sa napríklad dá nájsť aj anglický preklad tejto učebnicovej básne. Typický český esprit sa dá využiť z názvov ďalších – *Literárvarna* či *Virtuální Knihomolna*. Časť Cizí jazyky ako jediná v publikácii ponúka z pochopiteľných dôvodov stránku v angličtine, francúzštine, španielčine a inom než českom jazyku. Za ostatné spomeniem *Goethe-tests*, ktorá však neponúka všetko o Goethem, ako by sa dalo čakať, ale obsahuje veľkú



M. Poliak: Mono. 2001

batériu testov a cvičení využiteľných pri výučbe cudzích jazykov: angličtina, nemčina, francúzština, holandčina, indonézčina, taliančina, portugalčina, španielčina, maďarčina, rumunčina, čeština. O slovenčine sa autori nezmieňujú. Základy spoločenských vied obsahujú „všehochuť“: cez problematiku EUROoskop, filozofiu, psychológiu, sociológiu, občiansku náuku, český parlament, feminizmus až po Pražský hrad, či Abecedu viery na Internete. V kapitole História nájdeme odkaz na problematiku *holokaustu*, ale aj stránky o českých hradoch a zámkoch, či moravskú archeológiu, alebo vznik a vývoj totalitných režimov. Dve posledné kapitoly by určite mohli byť užitočné aj pre študentov pri tvorbe rôznych referátov. Prekvapujúco krátka je kapitola **Matematika**, kde je spomenutých len

5 projektov, predpokladám že to autori urobili zámerne, keďže odborníci v tomto odbore ovládajú iné prístupy k informáciám, ktoré potrebujú. Čo je však veľmi potešiteľné, práve tu je stránka slovenskej proveniencie *Virtuálne centrum pre projekty a poradenstvo vo vyučovaní matematiky*, projekt ktorej vznikol na základe iniciatívy pracovníkov Katedry matematiky Pedagogickej fakulty UK v Bratislave. Navyše autori kvalitu tohto projektu vysoko oceňujú a čitateľom odporúčajú.

Ďalším sú kapitoly **Informatika a výpočtová technika, fyzika, chémia, biológia**, ktoré ponúkajú rozmanité projekty týkajúce sa najmä tých stránok, ktoré sú priamo využiteľné vo vyučovacom procese v školách. Podobnou je aj **Ekológia a ekologická výchova v školách**. Časť venovaná **zemepisu** je orientovaná najmä na stránky globálneho poňatia, len jedna zo štyroch recenzií je venovaná českej stránke, ktorá je výrazne didakticky a metodicky orientovaná. Čo je najviac inšpirujúce, podľa zmienenej recenzie stránka vznikla z iniciatívy učiteľa libereckého gymnázia a funguje ako spoločný projekt za účasti študentov priamo na jej tvorbe.

Spoločnou kapitolou sú v knižke zastrešené **esteticko-výchovné predmety, hudba, dejiny hudby, výtvarná výchova** a stránky niektorých najznámejších galérií. Posledná časť je venovaná **telesnej výchove a výchove k zdravému životnému štýlu**, pričom ponúkané stránky nemajú priamo didaktické využitie v školách, skôr môžu byť užitočné študentom učiteľstva telesnej výchovy či športovcom.

Ťažké bolo rozhodovanie, či v tejto recenzii použijem aj webovské adresy odporúčaných stránok a tiež otázka, ktoré z nich, lebo celú knižku sa mi odpisovať nechcelo. Z hľadiska úcty ku klasickej knižnej forme informačného zdroja tak nerobím okrem jedinej výnimky: kontaktu na autorov v prípade záujmu o knižku či ďalšie informácie resp. pripomienky: [internet.pro.pedagogy@seznam.cz](mailto:internet.pro.pedagogy@seznam.cz).

Pekné a zaujímavé čítanie a čo najrýchlejšiu možnosť využiť informácie z publikácie vo vlastnej práci s Internetom.

Na záver: celkom sebecky sa teším, že túto knižku mám a nesebecky sa teším, že naši českí kolegovia majú takéto vademecum pre pedagógov. Možno mi chýba informácia, či na našom slovenskom knižnom trhu sa zjavil podobný produkt, bola by som rada, keby som sa mylila. Táto publikácia má 136 strán, prináša informácie o 108 projektoch väčšinou prístupných aj v českom jazyku, pričom si autori nerobia nároky na úplnosť výpočtu. Koľko strán by mala naša obdobná publikácia?

### MÁTE ZÁUJEM

poslať študentov, učiteľov, majstrov, učiteľov cudzích jazykov na praktickú stáž do zahraničia? Chcete pokračovať v medzinárodnej spolupráci orientovanej na inováciu a kvalitu odborného vzdelávania - alebo ju začať?

Medzinárodné vzdelávacie projekty možno podať v programe

**EÚ LEONARDO DA VINCI DO 18. 1. 2002.**

Informácie: tel.: 02/654 28 911

[leonardo@saaic.sk](mailto:leonardo@saaic.sk)

[www.saaic.sk/leonardo](http://www.saaic.sk/leonardo)

## KONFERENCIA STRATEGICKÝ PROGRAM ZDRAVEJ ŠKOLY

Oľga Búryová, Metodické centrum B. Bystrica

Metodické centrum v Banskej Bystrici (ako vzdelávacia inštitúcia pre učiteľov v stredoslovenskom regióne) považuje za svoju misiu "ponúkanie takej spolupráce učiteľom, aby škola bola miestom učenia sa šťastných detí".

Jedným z mnohých podujatí, ktoré má prispieť k naplneniu tejto strategickej vízie, bola aj tematická konferencia **Strategický program zdravej školy**, ktorá sa uskutočnila 9. - 10. novembra 2001 v SPŠ drevárskej vo Zvolene. O zaujímavosti a aktuálnosti problematiky svedčí aj neobyčajne vysoká účasť. Prihlásilo sa 330 pedagógov (oproti predpokladanému maximu 150), a to i napriek tomu, že druhým rokovacím dňom bola sobota.

Odborní garanti konferencie - PhDr. Miroslav Valica, RNDr. Miloš Novák, Mgr. Štefan Harkabus - stanovili pre rokovanie 4 hlavné ciele:

- prezentovať pohľady na realizáciu **Národného programu výchovy a vzdelávania v SR**;
- ponúknuť východiskové poznatky pre plánovanie, realizáciu a hodnotenie kvality zdravej školy;
- začať diskusiu k problematike autonómie a kultúry zdravej školy;
- prezentovať najlepšie skúsenosti konkrétnych škôl.

V prvý deň konferencie odzneli hlavné referáty zamerané na TQM - kvalitu zdravej školy (doc. Ing. A. Albert, PhD., Technická univerzita Košice), autonómiu zdravej školy (RNDr. M. Novák, MC B. Bystrica), kultúru zdravej školy (Mgr. Š. Harkabus, MC B. Bystrica). Žiaľ, neuskutočnila sa prezentácia pohľadov na realizáciu Národného programu výchovy a vzdelávania v SR, keďže doc. Rosa mal dopravnú nehodu.

Druhý deň pracovali účastníci v niektorej z 9 sekcií (podľa vlastného výberu) pod vedením odborných garantov:

- Program materskej školy (I. Mokryšová, MŠ Banská Bystrica);
- Program málotriednej školy (M. Grafová, ZŠ Liptovská Štiavnica);
- Strategický program zdravej školy (Mgr. I. Kohárová, ZŠ Polomka);
- Program vzdelávania rómskej komunity (Mgr. G. Oravcová, OŠMaTK Lučenec);
- Strategický program špeciálnych ZŠ (G. Jurčiová, ŠZŠ Martin);
- Program vzdelávania podľa alternatívneho učebného plánu (RNDr. M. Krajňák, Gymnázium A. Raymana Prešov);
- Program združenej vyššej odbornej školy (PhDr. P. Tisaj, SPŠ Handlová);
- Projekt integrácie detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v SOU (Mgr. A. Hruzová, SOU železničné Zvolen);
- Školy podporujúce zdravie -koordinátori, resp. učitelia zo škôl zapojených do tohto projektu (PhDr. I. Kopasová, PhD., VÚDPaP Bratislava).

Najväčší záujem bol o prácu v sekcii Program materskej školy (89) a Strategický program zdravej školy (89), čo implicitne vyjadruje aj záujem učiteľov podľa typu školy, ale aj zvýšené nároky na vedenie týchto sekcií zo strany garantiek.

Práca v sekciách prebiehala formu tvorivých dielní s jednotnou štruktúrou:

- prezentácia pilotného projektu odborným garantom sekcie;
- pomenovanie kľúčových problémových oblastí;
- práca v skupinkách;
- prezentácia výsledkov skupinovej práce;
- formulovanie záverov z práce sekcie.

V poslednej časti konferencie odzneli spoločné odporúčania, návrhy, pripomienky jednotlivých sekcií, ktoré adresovali MŠ SR, ŠPÚ, ale aj do vlastných radov.

Za povšimnutie stojí citát, ktorým začala prezentáciu zástupkyňa jednej sekcie: "**To, ako škola vyzerá a bude vyzerat', závisí od ľudí, ktorí v nej pracujú.**" Táto myšlienka svedčí o tom, že učitelia si veľmi dobre uvedomujú svoju významnú rolu pri premene našej školy, aj keď na druhej strane v kuloároch zazneli i sťažnosti na spoločenské nedocenenie statusu učiteľa, ako aj na nedostatok financií, ktorý neraz veľmi sťažuje realizáciu výborných nápadov a projektov.

Nie je možné a vari ani účelné, vymenovať všetky odporúčania a závery sekcií (k dispozícii sú na webovej stránke [www.mcbb.sk](http://www.mcbb.sk) v časti Konferencia), preto uvedieme len niektoré.

- Sekcia špeciálnych ZŠ sa pokúsila pomenovať hlavné príčiny, ktoré bránia školám strategicky plánovať:
  1. nedostatočná komunikácia a medzi ľudské vzťahy;
  2. neochota ľudí pracovať na sebe a nezáujem o ďalšie vzdelávanie;
  3. nedostatočná motivácia ľudí;
  4. nezáujem o plánovanie budúcnosti školy;
  5. neodbornosť a vysoká migrácia ľudí.

Viaceré požiadavky a návrhy boli adresované **MŠ SR, resp. zákonodarným orgánom**:

- Zosúladiť pedagogickú dokumentáciu s organizačnými formami AUP (triedne knihy, vysvedčenia, katalóg) najneskôr do januára 2002.
- V návrhu zákona o výchove a vzdelávaní špecifikovať v § 28, aké typy škôl poskytujú vyššie odborné vzdelanie:
  - a) dvojročné pomaturitné špecializačné štúdium na SOŠ, končiace absolútoriom,
  - b) vyššie odborné školy (VOŠ), ktoré treba legislatívne inštitucionalizovať buď ako samostatné alebo združené vyššie odborné školy (ZVOŠ).

- Zakotviť v legislatíve úpravu učebných osnov a UP pre žiakov ZŠ, kde je vysoká koncentrácia rómskych žiakov (napr. posilniť pracovné vyučovanie a vynechať cudzí jazyk).
- **Požiadavka pre ŠPÚ:** sústavne zabezpečovať systematickú odbornú spoluprácu ŠPÚ – školy s učebným plánom AUP.
- Pokiaľ ide o **vzdelávanie rómskych žiakov**, potrebné je oboznámiť pedagogickú verejnosť s nasledujúcimi materiálmi:
  - a) Konceptia výchovy a vzdelávania rómskych žiakov - vydalo MŠ SR;
  - b) Rozpracovaná Stratégia vlády SR na riešenie problémov rómskej národnostnej menšiny - uznesenie vlády SR č. 294/2000 z 3. 5. 2000;
  - c) Edukácia rómskych žiakov (vydalo MC Prešov);
  - d) Nultý ročník pre 6-ročné deti nepripravené na vstup do školy.

Ďalšie pohľady, návrhy a odporúčania:

- Najdôležitejším poslaním školy je formovanie hodnôt, názorov a postojov žiaka.
- Málotriedne školy majú svoju historickú opodstatnosť a mali by existovať aj v 21. storočí nielen ako článok základného stupňa vzdelávania, ale **aj ako nositeľ kultúrneho a spoločenského života v obciach**.
- Skvalitňovať podmienky na vyučovanie pracovnej výchovy na ZŠ - dobré vybavenie školských dielní a školských pozemkov, čo motivačne podporí rómskych žiakov pri výbere povolania.
- Zabezpečiť vzdelávanie pedagogických zamestnancov vyučujúcich v triedach žiakov so špeciálnymi vzdelá-

vacími potrebami, vrátane žiakov dvojročných odborov OU a v triedach s osobitne upravenými učebnými osnovami.

- Finančne zabezpečiť funkciu školského psychológa v škole s triedami žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.
- Pripraviť študijné materiály špeciálne pre potreby pedagógov škôl, ktoré sú zapojené do projektu Škola podporujúca zdravie.
- Aspoň raz ročne pripraviť pre potreby pedagógov škôl, ktoré sú zapojené do projektu Škola podporujúca zdravie pracovné tvorivé dielne. Atď.

Cieľom organizátorov konferencie bolo jednak umožniť učiteľom získať nové poznatky, prehľad o súčasnom stave realizácie projektu zdravých škôl, vzájomnú výmenu skúseností a nové podnety a impulzy pre ich prácu, jednak využiť návrhy a odporúčania ľudí z praxe pri tvorbe takých budúcich vzdelávacích projektov MC B. Bystrica, ktoré budú reflektovať ich skutočné potreby a požiadavky. Len tak môžu spoločne hľadať a nachádzať cesty, ako postupne pretvoriť školu "na miesto učenia sa šťastných detí".

Metodické centrum pripraví zborník z konferencie. Spolu s ním dostanú všetci účastníci aj spätnoväzbové dotazníky, na základe ktorých bude zrealizované podrobné vyhodnotenie. Avšak už podľa doteraz získaných informácií a odoziev (aj písomných) možno konštatovať, že účastníci konferencie ju veľmi pozitívne hodnotia po stránke odbornej, organizačnej i spoločenskej. K ich spokojnosti prispela aj večerná prehliadka Zvolenského zámku, ktorú zabezpečilo Metodické centrum v spolupráci so Slovenskou národnou galériou vo Zvolene. Po prehliadke (spojenej s odborným výkladom) väčšinou využili možnosť posediť si a podiskutovať v atraktívnych priestoroch galérie do neskorých večerných hodín.

## MOSTY SPOLUPRÁCE

### POSTREHY ZO SEMINÁRA S MEDZINÁRODNOU ÚČASŤOU O CEZHRANIČNEJ SPOLUPRÁCI V OBLASTI ŠKOLSTVA

Nadežda Kašiarová, Metodické centrum Banská Bystrica

*...cesty ľudskosti  
vždy sa stretnú  
ved' na ich konci i začiatku  
čakajú deti*

Aj týmito slovami básne Evy Kollárovej, učiteľky z okresu Stará Ľubovňa, privítali účastníkov seminára, ktorý zorganizovalo Ministerstvo školstva SR a OŠMaTK v Starej Ľubovni v priestoroch hotela SOREA - Ľubovňa v Ľubovnianskych kúpeľoch v dňoch: 20. - 22. 11. 2001. Predmetom seminára bolo hľadanie možností prehĺbenia spolupráce v oblasti:

- rozvoja škôl na prihraničných územiach susedných štátov,
- podpory vzdelávania zahraničných Slovákov,
- výmenného štúdia v ZŠ a SŠ,

- budovania partnerských vzťahov medzi školami,
- účasti na medzinárodných projektoch,
- vydávania metodík a pomocnej literatúry pre pedagógov MŠ, ZŠ a SŠ,
- výmenných pobytov pedagógov,
- vzdelávania rómskej národnostnej menšiny.

Úvodné prednášky a referáty obsahovali podnety na prácu v sekciách. Inšpirujúcim bol príhovor štátneho tajomníka MŠ SR L. Sigetiho, referát riaditeľa odboru národnostného školstva L. Szabóa na tému Európska integrácia a cezhraničná spolupráca, príspevky zástupcov zahraničných Slovákov, referát riaditeľky ZŠ v Lomničke o skúsenostiach so vzdelávaním rómskej menšiny a príspev-



ky zástupcov vzdelávacích inštitúcií v SR, Rakúsku a Maďarsku.

V sekcii problematiky vzdelávania zahraničných Slovákov prezentovali zástupcovia Slovákov z Juhoslávie, Maďarska, Poľska a Ukrajiny nielen problémy, ale i konštruktívne návrhy na ich spoločné riešenie. Popri krásnej slovenčine, ktorou komunikovali, som obdivovala ich silu a chuť pracovať v oblasti vzdelávania slovenských detí v náročných podmienkach. Spôsobuje ich absencia učebníc v slovenskom jazyku, chýbajú metodici a metodiky, pedagógovia. Učiteľov z Báčskeho Petrovca a Kovačice zaujala naša prezentácia ponuky vzdelávania pre pedagógov i edičnej činnosti Metodického centra B. Bystrica.

Zástupcovia Slovákov výrazne pociťujú absenciu možnosti štúdia v UJOP UK (Ústav jazykovej a odbornej prípravy) pre uchádzačov o vysokoškolské štúdium v SR, a to zvlášť v krajinách, kde nie je vybudovaný školský

system vzdelávania v slovenskom jazyku až po maturitu. Poukázali na nevyhnutnosť pôsobenia slovenských učiteľov zo SR, potrebu organizovať metodické kurzy pre učiteľov a poradenstvo pre tvorbu metodických materiálov.

Záveru štyroch sekcií sú začiatkom v procese riešenia problematiky. Treba veriť, že nezostanú v deklaratívnej podobe. Pri ich realizácii nás môže motivovať profesionálny prístup pracovníkov OŠMaTK v Starej Ľubovni pod vedením Marty Bronekovej v organizácii programu seminára v spolupráci s odborom národného školstva MŠ SR. Za ich prácou sme neustále cítili záujem o deti. Tie nás oslovovali prostredníctvom literárnych, výtvarných prác, vlastných výrobkov, módnjej prehliadky, veľkým programom piesní a tancov i plamienkami sviečok, ktoré roznášali dojatým účastníkom. Aj pani učiteľka nás v závere svojej básne presviedča, že ... "pre ne sa oplatí hľadať, objavovať, spájať, budovať mosty najčlovečejšie".

## PREDSTAVUJEME

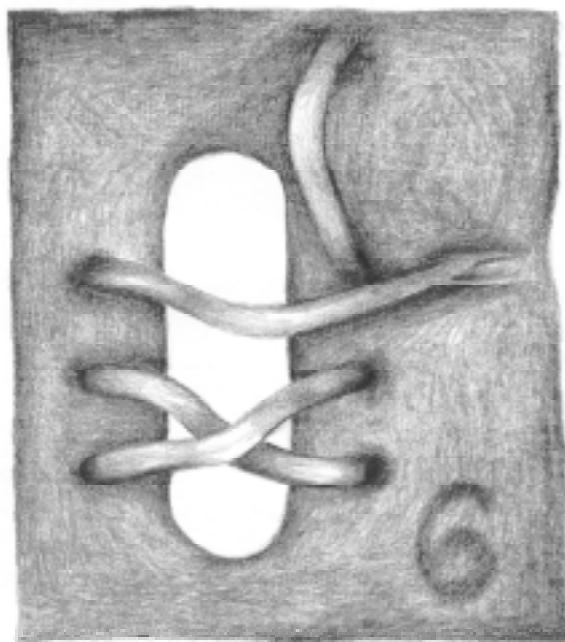
### MAROŠ POLIAK

Darina Režová, Nitra

Maroš Poliak sa narodil v roku 1961 v Nitre. Po absolvovaní štúdia výtvarnej výchovy na Pedagogickej fakulte sa začal intenzívnejšie venovať voľnej výtvarnej tvorbe. Používa rôzne výtvarné postupy. Malbu, koláž, ale i experimentálne techniky s použitím rôznych materiálov. V roku 1992 začal navštevovať letné kurzy malby, ktoré niekoľko rokov viedol akademický maliar Fero Král'. Výsledky svojich tvorivých snažení prezentoval každoročne na Salónoch učiteľov v MC v Bratislave. V roku 1994 sa stal spoluzakladateľom výtvarnej skupiny Play art.

Po prvýkrát sa predstavil verejnosti v Nitrianskej galérii v roku 1994. So skupinou Play art vystavoval v ďalších rokoch v Myjave, Bratislave, Nitre, Trenčíne, Martine, Piešťanoch. Samostatne sa prezentoval v roku 1995 v Dome kultúry Orbis v Nitre výstavou pod názvom Oltáre a výberom z tvorby. Ústredný motív oltára tu nebol použitý v religióznom význame, ale ako symbol najvyššieho povznesenia. Zobrazenia architektúry i figurálne motívy evokovali úvahy o spojitosti reálneho a spirituálneho sveta. V roku 1999 vystavoval v Starom divadle v Nitre svoje Krv a viny. Tvorili štyri myšlienkové celky: Morfománie, Levitácie, Hadoviny a Krvaviny. Morfománie premieňajú reálny prvok na symbol alebo znak technikou koláže v tlmenej kultivovanej farebnosti. Levitácie sú surrealistickým odrazom autorových úvah o etických problémoch. Do obrazov z cyklu Hadoviny je vložený animálny prvok, ktorý reprezentuje problém medziľudskej existencie. Krvaviny mali prvoplánový i metaforický význam zakódovaný v názve. Hovoria o drámach človeka vyrovnávajúceho sa s chaosom v sebe i vo svete.

V roku 2001 vystavoval autor v kaviarni U proxu v Nitre pod názvom El paradiso - Rajské záhrady. Tu evokoval blaženosť a pocit šťastia. Zdanlivo bezproblémové diela sú však poňaté surrealisticky.



M. Poliak: Sex. 2001

Doterajšia tvorba Maroša Poliak je dôkazom jeho vysokej invencie, tvorivosti i premyslenej koncepcie. Spoločným menovateľom je vždy snaha o uchopenie otázok človečenstva v priestore a čase bytia.