

PRÍČINY KRÍZY VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

Miloš Novák, Metodicko-pedagogické centrum B. Bystrica

Anotácia: *Kľúčová pozícia a kľúčový proces v dvoch modeloch pedagogického prístupu vo výchove a vzdelávaní, ciele výchovy a vzdelávaní.*

Kľúčové slová: *hodnotové východiská, zmena v školstve, projekt Milénium, učiteľ, žiak, vyučovanie, edukácia, učenie sa, normy obsahu, ciele edukácie, produkcia, reprodukcia, objektivita, spravodlivosť, strategická vízia, strategické ciele*

Skoro trinásť rokov sa v pedagogických i spoločenských kruhoch frekventovane spomína „zmena v školstve“ či „zmena vo výchove a vzdelávaní“. Volanie po „zmenách v školstve“ môže evokovať predstavu, že je potrebné zmeniť inštitúcie v školstve. Tvorcovia projektu Milénium ho nazvali Koncepcia výchovy a vzdelávania. Už samotný názov signalizuje, že nie inštitúcie v školstve, ale proces výchovy a vzdelávania je objektom zmeny.

Pri písaní tohto príspevku som sledoval dva ciele.

Po prvé: ponúknuť čitateľovi pohľad na príčiny a možné riešenia krízy vo výchove vzdelávania. Preto aj uvádzam svoje videnie na kritické miesta vo výchove a vzdelávaní tak, ako som to mal možnosť pozorovať na pozíciách: učiteľ, vedúci pedagogický zamestnanec, školský inšpektor a napokon metodik.

Po druhé: dať základ profesionálnej diskusii na stránkach Pedagogických rozhľadov na tému zmien vo výchove a vzdelávaní.

V Miléniu (2001) sa na jednom mieste konštatuje: „Značná časť mládeže opúšťa školu s vedomosťami a zručnosťami, schopnosťami a postojmi, ktoré nie sú dostatočne využiteľné na trhu práce a táto časť mládeže rozširuje rady nezamestnaných a frustrovaných občanov. Naznačuje to, že škola učí žiakov niečo iné, ako je potrebné v živote, že škola je o niečom inom, ako je život.“ Túto vetu vnímam ako priznanie krízy doterajšieho systému. Preto je potrebné formulovať zmenu systému, pokiaľ sa tejto kríze nechceme iba tŕpné prizerať.

Všeobecne vzaté, jedným z možných štartérov zmeny je nespokojnosť s doterajším stavom systému, pričom žiadaný stav, ktorý má zmena docieľiť, nie je pomenovaný. Jednoduchšie povedané: „skúsme niečo iné, lebo viem, že tak ako doteraz to už nebude fungovať“. Iným štartérom je postoj „zmena za každú cenu“. Za najpriateľnejší štartér zmeny považujem poznanie stavu, ktorý je lepší ako doterajší. Na rozdiel od opisovaných predchádzajúcich dvoch prípadov je tento charakteristický tým, že je známy cieľ zmeny. Milénium na inom mieste uvádza: „Hlavným cieľom reformy školstva v SR je premeniť tradičné encyklopedicko-memorovacie a direktívno-neživotné školstvo na tvorivo-humánnu výchovu a vzdelávanie a poznatkovo-hodnotové školstvo, kde je dôraz na aktivitu a slobodu osobnosti, jej silu vytvoriť svoj progresívny, tvorivý spôsob bytia pre život v novom tisícročí.“ Aby navrhovanie zmeny malo efektívny dopad, nazdávam sa, že je nevyhnutné pome-

novat' zásadné „kritické“ miesta doterajšieho systému a pokúsiť sa identifikovať ich pravdepodobné príčiny.

Do roku 1990 bol legislatívne zakotvený princíp „jednotnej školy“. Prakticky to znamenalo uplatnenie rovnostárskeho pedagogického prístupu „**všetkým rovnako**“ vo výchove a vzdelávaní (v ďalšom texte označený ako MODEL A). Hodnotový rámec Milénia je zásadne odlišný. Zdôrazňuje demokratický pedagogický prístup „**všetkým rovnakú šancu**“ vo výchove a vzdelávaní (v ďalšom texte označený ako MODEL B). Kríza výchovy a vzdelávania vyplýva z nezlučiteľnosti hodnotových východísk modelov A, B. Nestačí iba dôsledne nahradiť výraz „proletársky internacionalizmus“ výrazom „humanizmus“, prípadne výraz „socialistický“ výrazom „demokratický“. Hodnotové východiská ovplyvňujú oveľa viac ako používanie slov.

Preto sa vo svojej analýze sústredím na tieto kritériá:

1. Kľúčová osoba (pozícia) v systéme
2. Najdôležitejší proces v systéme
3. Predpoklad úspešnosti učiteľa (predpoklad „dobrého učiteľa“)
4. Predpoklad úspešnosti žiaka (predpoklad „dobrého žiaka“)
5. Hodnota v procese s najvyššou prioritou

Model A

1. Ciele konkrétnej školy nie sú dôležité, centrálna moc definuje jednotné výstupy pre všetky typy škôl. Kľúčovou osobou v procese výchovy a vzdelávania je učiteľ.

2. Týmto je determinovaný aj proces, ktorému je venovaná najväčšia pozornosť – vyučovanie. Všetky základné pedagogické dokumenty, učebnice, metodické príručky (a podobne), orientujú učiteľa do jedného smeru, ktorý je v pedagogickom slangu známy pod pojmom „preberanie učiva“. Profesionalita učiteľa významne spočíva v ovládaní obsahu učebnej látky.

3. Úspešnosť učiteľa je v tomto modeli odvodená od 3 vecí:
 - naplnenia centrálny vydaných noriem (učebných osnov v rámci učebných plánov), ktoré určovali množstvo prebraného učiva v príslušnom čase;
 - vnútorného presvedčenia konkrétneho učiteľa (čo uznal učiteľ za potrebné, či nutné „prebrať“, prípadne čo tvorí základné učivo);

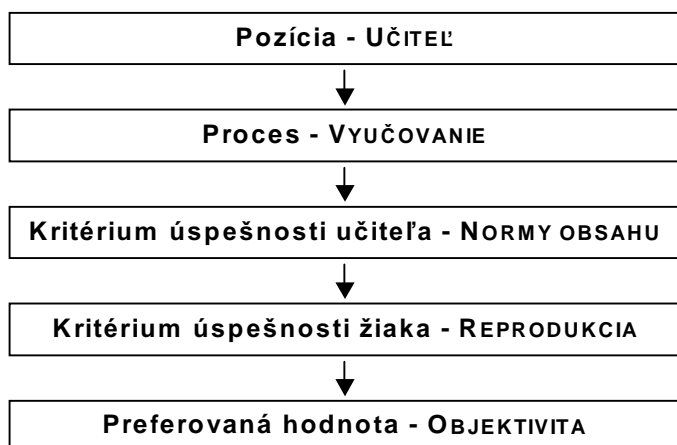
- kvantily ukazovateľov, ktoré majú s činnosťou učiteľa v triede okrajovú súvislosť, ale sa dajú dobre merať – počet olympionikov v predmetových olympiádach, počet násteniek, počet hodín konzultácií, počet hodín doučovania, počet... atď.

Tieto kritériá úspešnosti učiteľa majú zničujúci účinok na jeho sebahodnotenie a sebaúctu. Potrebnú spätnú väzbu získava prevažne od žiakov (čo v žiadnom prípade nechceme zľahčovať ani podceňovať), mierou „ceny“ učiteľa sú kritériá, ktoré však v reálnom živote veľmi cenné nie sú. Ak sa čitateľovi javia predchádzajúce riadky prisilné, skúsme sa spoločne zamyslieť. Predstavte si, že do školy fungujúcej podľa modelu A nastupuje mladý učiteľ, ktorý chce byť úspešný. Vžité sa do situácie staršieho kolegu, ktorému adresuje otázku: „čo mám robiť (prípadne dosiahnuť), aby som bol na tejto škole dobrý učiteľ?“. Obávam sa, že okrem tzv. „večných právd“ (napr. mať rád deti a pod.) model A neponúka odpovede, ktoré by neboli spomenuté v bodoch 1 – 3.

4. Úspešnosť žiaka je mierou jeho reprodukcie učiva. Klasifikácia je najčastejšie založená na negatívnom výbere. Ak žiak povie „všetko“, získava klasifikáciu výborný, ďalšie klasifikačné stupne získava v závislosti od množstva, ktoré nepovedal, prípadne nepovedal samostatne. Prítom je zdôrazňované, že všetko sa učí pre život. Ironické však je tzv. neodborné suplovanie – vysokoškolsky vzdelaný učiteľ s istou aprobáciou „neodborne“ supluje vyučovanie iného predmetu, teda sa predpokladá, že nevie to, čo deti majú vedieť a čo v budúcnosti určite budú potrebovať...

5. Preferovanou hodnotou, ktorá sa v celom procese uplatňuje, je objektívnosť. Učiteľ pristupuje ku všetkým žiakom rovnako. Žiak, ktorý má známku 1, je lepším žiakom ako ten, ktorý má známku 2, lebo objektívne je známka 1 lepšia ako známka 2, hoci pri priebežnom známkovani

Obrázok 1 Schéma modelu A:



môžu byť tieto informácie aktuálne deň – dva. Objektívnosť si nevšíma ani takúto dilemu: uvažujme o prípade, že tematický celok sa „preberá“ 2 mesiace, počas ktorých žiak získal známky 3, 4, 2. Po dvoch mesiacoch nasleduje opakovanie celého tematického celku a žiak získa známku 1. Akú majú platnosť známky 3, 4, 2? Ak by sa brali do úvahy v zmysle aritmetického priemeru všetkých 4 známok, je žiak, ktorý cieľavedome na sebe pracoval, ocenený či potrestaný? Nie je to prípad tzv. „krehkého učenia“, ktoré opisuje Perkins (1992)?

Model B

1. Ciele konkrétnej školy sú jasne formulované, vychádzajú z akceptovaného hodnotového systému, výstupy sú orientované na kompetencie žiaka¹ (pozri aj kľúčové kompetencie v Miléniu). Kľúčovou osobou v procese výchovy a vzdelávania je žiak.

2. Základným procesom je proces učenia sa žiaka. Profesionalita učiteľa významne spočíva v jeho kompetencii byť nápomocný učeníu sa žiaka.

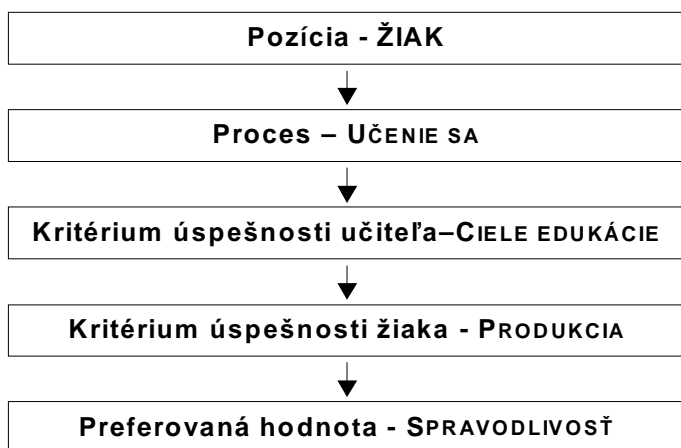
3. Úspešnosť učiteľa je v tomto modeli odvodená od plnenia konkrétnych cieľov. Od týchto cieľov sú odvodené vyžadované konkrétne kompetencie učiteľa, čo je základom obrazu „dobrého učiteľa“. Funkcia obsahu vzdelávania je nezastupiteľná, nie je však cieľom edukácie, ale iba prostriedkom na dosiahnutie kompetencií žiakov. Rovnako ako sochár nemôže vytvoriť svoje dielo bez kvalitného materiálu, aj učiteľ využíva učebnú látku ako materiál na svoje dielo. Cena učiteľa spočíva v uplatňovaní pedagogických kompetencií v prospech rozvoja „človečiny“ žiaka a má úzky súvis s tým, čo je v dnešnom svete oceňované. Spätná väzba rodičovi nie je založená na obsahu (napr. Váš syn nevie riešiť pravouhlý trojuholník), ale na informáciách o kompetenciách žiaka (štýl vnímania, kvalita pamäti, zručnosť v komunikácii a argumentácii, miera tolerancie a sebahodnotenia – teda o tom, čomu rodič rozumie.

4. Vychádzam z viery, že to, čo sa človek naučí, sa dá dokumentovať iba na základe jeho produkcie, diela, výtvoru. Preto ako kritérium úspešnosti žiaka vnímam v tomto modeli jeho vlastný tvorivý produkt, ktorý Turek (2001) charakterizuje ako „nový, originálny a vhodný (užitočný) výsledok tvorivej činnosti“.

5. Preferovanou hodnotou je tu spravodlivosť (prof. Kosová odporúča užívať pojem „objektívnosť ku konkrétnemu žiakovi“²). Žiak je porovnávaný sám so sebou, je hodnotený jeho progres, o jeho kompetenciách je ponúkaná spätná väzba jemu a jeho rodičom.

1 Aby som lepšie ilustroval o akých cieľoch píšem, budem citovať „duchovného otca“ učiacej sa organizácie Petra Sengeho (1999): „Kľúčové kompetencie potrebné pre 21. storočie budú obsahovať: svižnosť a ľahkosť myslenia, kritické myslenie, kapacitu pre tvorivé riešenie problému, abilitu prispôbiť sa rýchlo meniacim okolnostiam a neznámemu prostrediu, globálnu vnímavosť, tímovú prácu.
2 Rozhovor s prof. Kosovou v rámci druhej kvalifikačnej skúšky, september 2002.

Obrázok 2 Schéma modelu B:



Tieto dva modely majú zastúpenie v našej realite. Nazdávam sa, že podstatou transformácie výchovy a vzdelávania v SR je prechod od modelu A k modelu B. Tiež si myslím, že drvivá väčšina pedagogických zamestnancov nielen verbálne deklaruje svoju vieru, že centrálnou osobou v edukácii je žiak. V čom spočíva fakt, že sa v praxi častejšie vyskytujú procedúry

modelu A ako modelu B? Podľa skúseností mojich kolegov a svojich vlastných je najpravdepodobnejšou príčinou to, že pedagógom chýba dohodnutý hodnotový rámec a jasne definovaný cieľ edukácie na svojej škole a s tým súvisiaca absencia hodnotiacich kritérií „dobrého učiteľa“. Ak sa k tomu pripočíta nízka motivácia pedagógov ďalej sa vzdelávať (či už zo strany vedúcich pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení, alebo zo strany zriaďovateľov a spoločnosti), profesionálne kompetencie čerpajúce z výstupov pedagogiky a psychológie posledných desiatich rokov sú pre väčšinu pedagógov neznáme.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GARDNER, H.: The unschooled Mind: How children Think and How Schools Should Teach. New York : Basic Books, 1991.
 Milénium - Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov – znenie podľa UZNESENIA VLÁDY SLOVENSKEJ REPUBLIKY č. 1193 z 19. decembra 2001.
 PERKINS, D.: Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds. New York : Free Press, 1992.
 SENGE, P.: The dance of change: the challenges of sustaining momentum in learning organizations. 1st ed. New York : Currency/Doubleday, 1999.
 TUREK, I.: Tvorivé riešenie problémov. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2001.
 TUREK, I.: Ako rozvíjať schopnosť žiakov učiť sa. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2002.

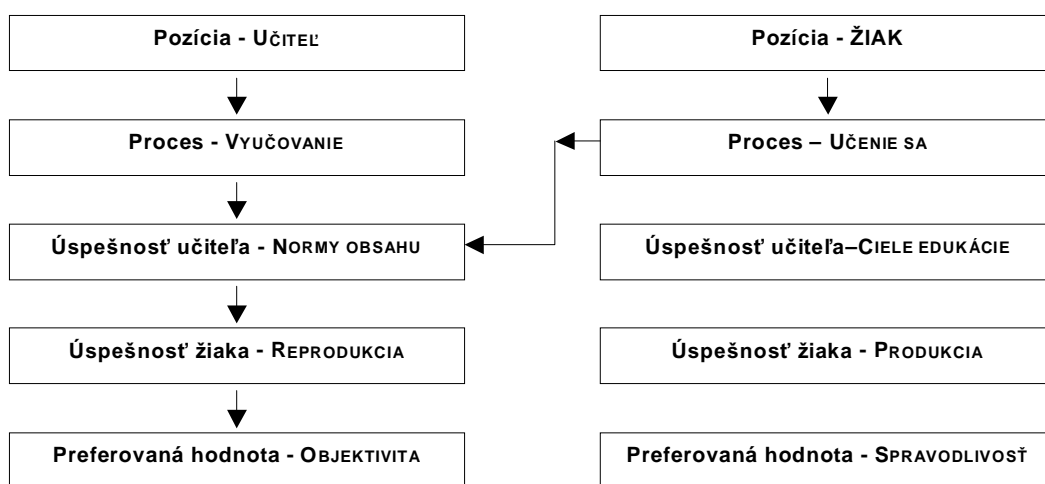
Summary: The author deals with reasons of a crisis in our school system. He presents two models of a pedagogic approach possessing the incompatible value starting points. He presents steps that could lead to a real transformation of education in Slovakia.

Či už je to profil inteligencií Gardnera (1991), výsledky skúmania tzv. ľavého a pravého mozgu a ich dôsledky pre edukáciu, prípadne preferencie vnímania a učebné štýly žiakov tak, ako ich uvádza Turek (2002). Výsledok týchto skutočností znamená prakticky odklon od modelu B a návrat k modelu A – tak, ako je to naznačené na obrázku č. 3.

Preto si myslím, že postupnosť krokov na skutočnú transformáciu edukácie na Slovensku by mohla byť:

- konkretizovať strategickú víziu a kvalitatívne formulované očakávania do jasných strategických cieľov výchovy a vzdelávania v rámci hodnôt Milénia;
- rešpektovať tieto ciele v základných pedagogických dokumentov, učebniciach a pod.;

Obrázok 3 Schéma úniku z modelu B do modelu A



- rešpektovať zodpovednosť rodiča a komunity za vzdelávanie v rámci cieľov výchovy a vzdelávania,
- rešpektovať slobodu pedagóga pri voľbe takých metód edukácie, ktoré sú efektívne vzhľadom na hodnotový rámec a ciele edukácie,
- podporiť ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov tak, aby získali kompetencie potrebné na plnenie cieľov výchovy a vzdelávania,
- pripraviť meracie nástroje (štandardy, štátna maturitná skúška) tak, aby boli citlivé na ciele výchovy a vzdelávania, nie na meranie pamäti žiakov.

NIEKOĽKO MYŠLIENOK O VYUČOVANÍ BIOLÓGIE

Benedikt Gullach

***Anotácia:** Postrehy zo škôl a z celého edukačného systému na Slovensku. Problémy s učebnicami, osobitne pre biológiu. Nevyhnutnosť zmien vo vyučovacích metódach, ktoré by mali byť v súlade so štandardom požadovaným na prahu tretieho milénia.*

***Kľúčové slová:** radosť a entuziazmus, kreatívne experimentovanie, učebnice a učenie žiaka, škola otvorená spoločnosti*

Vyučovanie – demokratický proces

Keď som sa v roku 1992 prvýkrát stretol s učebnicami biológie pre slovenské gymnáziá, bol som dosť prekvapený. Keď som si uvedomil, ako boli používané v škole, bol som prekvapený ešte viac, pretože sa to odlišovalo od toho, na čo so bol zvyknutý v škole mojej bývalej vlasti, v Dánsku, kde som učil biológiu a geografiu takmer 40 rokov.

Prvé, čomu som sa čudoval, bol fakt, že všetky knihy boli napísané istou skupinou učiteľov z univerzity a vydané špeciálnym pedagogickým nakladateľstvom v Bratislave. Podobá sa to niečomu, čo by som nazval **centralizovaný monopol**. Prečo tieto učebnice nepísali učители, ktorí priamo pracujú so svojimi študentmi - ako je to zvykom v dánskych školách? Považujem to za demokratickejšie. Čo vedia univerzitní učители o vyučovaní biológie na základnej škole alebo na gymnáziu, keď **oni tam nevyučujú?**

Zdá sa mi to ako reminiscencia bývalého centralistického a totalitného systému, kde istí ľudia chceli kontrolovať, čo sa majú učiť a ako sa majú učiť mladí ľudia. Podľa môjho názoru je táto povinnosť len záležitosťou Ministerstva školstva SR a zainteresovaných učiteľov. Univerzita tu nemá čo robiť.

Učители musia mať slobodu vyučovacích metód, ich študenti, keď sú dostatočne zrelí, zas určité práva zúčastniť sa spolu s učiteľom na procese rozhodovania, napríklad o tom, ktoré učebnice by chceli používať z tých, ktoré sú dostupné na škole. Samozrejme, učители na rôznych úrovniach školského systému musia spolupracovať s Ministerstvom školstva, aby vytvorili dobre fungujúci kontinuálny školský systém. To ale neznamená, že univerzita musí vytvoriť štandard tak, ako vytvára aj prijímacie skúšky.

Skutočne dúfam, že táto prax na Slovensku bude čoskoro len históriou.

Učebnice a ich vplyv na učenie študenta

Preštudoval som si rôzne učebnice biológie napísané pred a po roku 1989. Mnohé z učebníc, ktoré sa používajú

tento rok, sú často dotlačou učebníc napísaných počas komunistického obdobia, keď všetko muselo byť kontrolované štátnymi autoritami. **Takýto systém sa však vôbec nehodí do modernej demokracie.**

Keď som začal študovať obsah učebnice biológie pre 2. ročník štvorročného gymnázia (je to učebnica na začiatok štúdia biológie), bol som dosť šokovaný. Sto šesťdesiatpäť strán taxonómie žijúcich organizmov z celkového rozsahu o niečo viac než 200 strán. Nevieam, či si autori uvedomili, o čo sa 16- až 18-roční mladí ľudia zaujímajú v súvislosti s biológiou. Ale podľa mojich skúseností to určite nie je akademická taxonómia, ktorú potrebujú, ale v prvom rade sú to vedomosti o tom, ako je vybudované a ako funguje ich telo. A tiež je aj povinnosťou učiteľa, aby sa podieľal na vytváraní vedomia o prostredí i o tom, ako vytvoriť trvalo udržateľný život na tejto planéte z hľadiska lokálneho i globálneho.

Myslím si, že **ak zvedavosť a záujem o biológiu a prírodu nebol zničený už na základnej škole, určite k tomu dôjde tu.** Dokonca aj ten najviac nadšený a skúsený učiteľ nebude schopný udržať záujem svojich študentov počas celého roka - a čo potom? Neodvážim sa na to pomyslieť.

V Dánsku učители na školách píšu učebnice, ktoré sa používajú na gymnáziu a na základnej škole. Je samozrejmé, že učители musia dodržiavať určité základné pravidlá a požiadavky z ministerstva školstva, týkajúce sa rôznych úrovní. Ale to učители vedia, pretože spolupracujú s ministerstvom počas vytvárania plánov.

Spolupráca je to správne slovo – nie kontrola, podozrievanie a inšpekcia.

Tieto tri posledné slová by so svojím významom mali byť zminimalizované čo najviac, najmä v edukácii, cieľom ktorej je vychovať aktívnych občanov s otvorenou myslou a so záujmom o seba a verejné veci.

Učebnice biológie používané v súčasnosti na

Životopis autora:

1938: narodený v Kodani • **1956:** jazykový študent z gymnázia v Maribo, Dánsko • **1956–1963:** štúdium histórie prírody a geografie na univerzite v Dánsku • **1963–2000:** učiteľ na gymnáziu v Holstebro, zakladateľ biologických a geografických zbierok a botanickej záhrady v škole • **1971–1996:** aktívny člen Dánskej asociácie na ochranu prírody (DN), mnohoročný predseda západnej časti Jutského poloostrova • **1978–1988:** autor siedmich kníh o prírode a ochrane prírody v západnom Jutsku • **1988–1992:** autor dvoch učebníc biológie pre gymnázium • **1992:** iniciátor spolupráce medzi gymnázium v Holstebro a gymnázium v Poprade (pozri článok v mimor. č. Enviromagazínu, máj 2002) • **1994:** iniciátor účasti študentov a učiteľov gymnázia v Poprade na Konferencii európskej mládeže v Holstebro • **1996:** jeden z iniciátorov založenia Asociácie dánsko-slovenského priateľstva v Dánsku • **1997–2000:** iniciátor seminárov v Dánsku pre slovenských učiteľov biológie, anglického jazyka, vedúcich odborov pre životné prostredie a slovenských lesníkov • **2000:** od septembra žijúci v Sielnici (Slovensko)



Pavol Šima-Juriček: Bez názvu, 1990. Suchá ihla

Slovensku toto poslanie nenapĺňajú a nie sú vhodné pre študentov na prahu tretieho milénia.

Edukácia „kráčajúcich encyklopédií“

Edukácia v biológii by mala byť nasmerovaná iným spôsobom, a teda nemala by sa považovať len za **akademickú záležitosť**, kde je väčšina učebného obsahu „natláčaná“ do hláv žiakov a študentov, akoby **vedomosti boli tým jediným**, o čom má byť celé vyučovanie. Potom sú **takto nadobudnuté vedomosti kontrolované pomocou určitej skúšky - namiesto nadobudnutia konkrétnej skúsenosti, akéhosi nástroja, ktorý môže byť využitý študentom - budúcim občanom, v praktickom živote.**

Raz, keď veľký americký pedagóg John Dewey šiel kúpiť nábytok do triedy, zistil, že je veľmi ťažké nájsť správny nábytok. Obchodníci s útosťou oznámili, že nemajú to, čo hľadá. Len jeden z nich, očividne inteligentnejší než ostatní, povedal: „Obávam sa, že nemáme nábytok, ktorý hľadáte. Vy chcete taký nábytok, aby žiaci mohli sedieť a pracovať a my máme nábytok len na sedenie a počúvanie.“

Ako môžu byť napísané učebnice?

Na začiatok sa ponáhl'am povedať, že mnohé nové tematické učebnice pre gymnáziá sú v procese prípravy. Ale ešte stále nie sú uspokojivé pre moderné vyučovanie biológie, a to z niekoľkých príčin. Jediná séria kníh z biológie, ktoré pokladám za uspokojivé, je česká séria, autorkou ktorej je Danuše Kvasničková so spoluautormi. Títo tvorcovia pochopili, čo je potrebné. Ide o učebnice pre osemročné gymnázium, ktoré, ako viem, boli preložené do slovenčiny. Preto moja otázka znie: „Prečo nie sú napísané v našej krajine?“

Myslím si ale, že by bolo lepšie napísať "tenšie" učebnice so špecifickým obsahom namiesto rozsiahlych kníh. Názvy takýchto učebníc by mohli byť:

- Mikroorganizmy a ich vplyv na prírodu a človeka
- Žijúce zdroje mora
- Priemyselná potrava
- Znečistenie a jeho dôsledky pre prírodu a človeka
- Vodný cyklus a iné dôležité cykly v prírode
- Zdravotné problémy v modernej spoločnosti
- Poľnohospodárstvo a výroba potravín
- Odpady a ich vplyv na prírodu
- Prírodné zdroje a energetické zásoby
- Štruktúra – funkcia a prostredie
- Ľudské telo a jeho funkcie
- Potravinové reťazce a ekosystémy

Takéto (rozsahom nevel'ké) učebnice sú zvyčajne napísané učiteľmi, ktorí majú špeciálne vedomosti a záujem o rôzne témy, pretože s nimi pracovali počas svojich štúdií na univerzite, alebo zo svojej vlastnej praxe v škole.

Niektorí učitelia uprednostňujú písanie učebníc samostatne, ale väčšina spolupracuje s kolegami - takisto z inej úrovne edukačného systému, napríklad s univerzitnými učiteľmi.

Učitelia so sebaúctou – a rešpektovaní v spoločnosti

Takýto prístup si ale vyžaduje veľa nového myslenia, aby sa vytvoril moderný demokratický spôsob vyučovania. Prvou požiadavkou je aktívne myslenie učiteľov, ale aj tých z univerzít, ktorí pripravujú budúcich učiteľov.

Tiež je nevyhnutné, aby si učitelia boli **vedomí svojich prirodzených práv učiteľa**, čo predpokladá mať dobre fungujúci zväz. Tento zväz, okrem iného, má za úlohu aj vyjednávať adekvátne platy, slobodu metód vo vyučovaní, ďalšie vzdelávanie učiteľov, vydávanie učiteľských časopisov a periodík, v ktorých môžu učitelia vzájomne komunikovať. Toto takisto predpokladá, že **učitelia sú schopní zvládnuť tieto požiadavky, sú schopní stáť na svojich vlastných nohách a bojovať za seba i svoje postavenie v spoločnosti.**

V skutočnosti skúsený učiteľ vykonáva veľmi dôležitú prácu – edukáciu všetkých mladých ľudí, ktorí neskôr v živote prevezmú žezlo a zabezpečia budúcu prosperitu. Cítim, že toto je veľmi dôležité a každý občan by mal na túto skutočnosť myslieť.

Dobry učiteľ si musí byť istý svojou vlastnou kompetenciou, ktorú bude schopný využiť vhodným pedagogickým spôsobom v prospech žiaka a študenta.

Radosť a entuziazmus sú kľúčové slová - v celej dobrej edukácii

Ak my učitelia necítíme radosť a aj entuziazmus vo svojej práci, akým právom požadujeme tieto vlastnosti od svojich žiakov a študentov? Na stimuláciu týchto vlastností potrebujeme správnych učiteľov, správne učebnice a správne prostredie na vyučovanie, takpovediac správnu atmosféru.

Vyučovanie ako keby spoločnosť neexistovala

Škola sa musí otvoriť spoločnosti, nesmie byť sústredená len na vedomosti z kníh, ale tiež na vedomosti a skúsenosti zo svojho prostredia a spoločnosti. Toto je obzvlášť dôležité v prírodných a spoločenských vedách, a to z toho dôvodu, aby sme jednak chápali environmentálne

problémy, jednak sme ich mohli vyriešiť.

Moderná škola nie je izolovaná veža zo slonoviny, kde sa celé vyučovanie a učenie odohráva uprostred štyroch stien triedy, ale škola je dôležitou súčasťou spoločnosti. Chcem vyzvať a povzbudiť svojich kolegov - učiteľov

biológie, aby začali premýšľať o tomto všetkom, o svojom vyučovaní, o svojom vplyve, ale aj práve zanechať svoje stopy na edukácii v našich školách.

(Poznámka: Autor zamýšľa publikovať ďalšie príspevky.)

Preklad z angličtiny: E. Gullach, MPC B. Bystrica

Summary: The article deals with the teaching in the Slovak Gymnasium. The author thinks about necessary changes to bring the teaching of biology up to a standard demanded at the entrance to the third millennium, concerning with professional self-respect of teachers and respect in society. Less memorizing and more creative experimentation; a new curriculum and new books written by the teachers in the school and people in the universities.

KVALITA ŠKOLY A RIADENIE VÝKONOV ZAMESTNANCOV ŠKOLY

Miroslav Valica, Metodicko-pedagogické centrum B. Bystrica

Anotácia: Požiadavka Milénia - nevyhnutnosť zmeny kvality školy. Riadenie výkonu zamestnancov školy ako podmienka riadenia kvality školy.

KLúčové slová: kvalita školy, riadenie výkonu zamestnancov, stratégia školy, rozvoj kompetencií manažmentu, učiteľov a nepedagogických zamestnancov, ďalšie vzdelávanie zamestnancov

"Kvalita školy je mierou dokonalosti, hodnotnosti, užitočnosti výchovy a vzdelávania, naplnenia požiadaviek a očakávaní zákazníkov školy: žiakov, rodičov, zamestnávateľov, občanov obce, regiónu, štátu. Kvalitu školy je možné neustále zvyšovať bez ohľadu na jej aktuálnu úroveň." (Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania, 2000, s. 63).

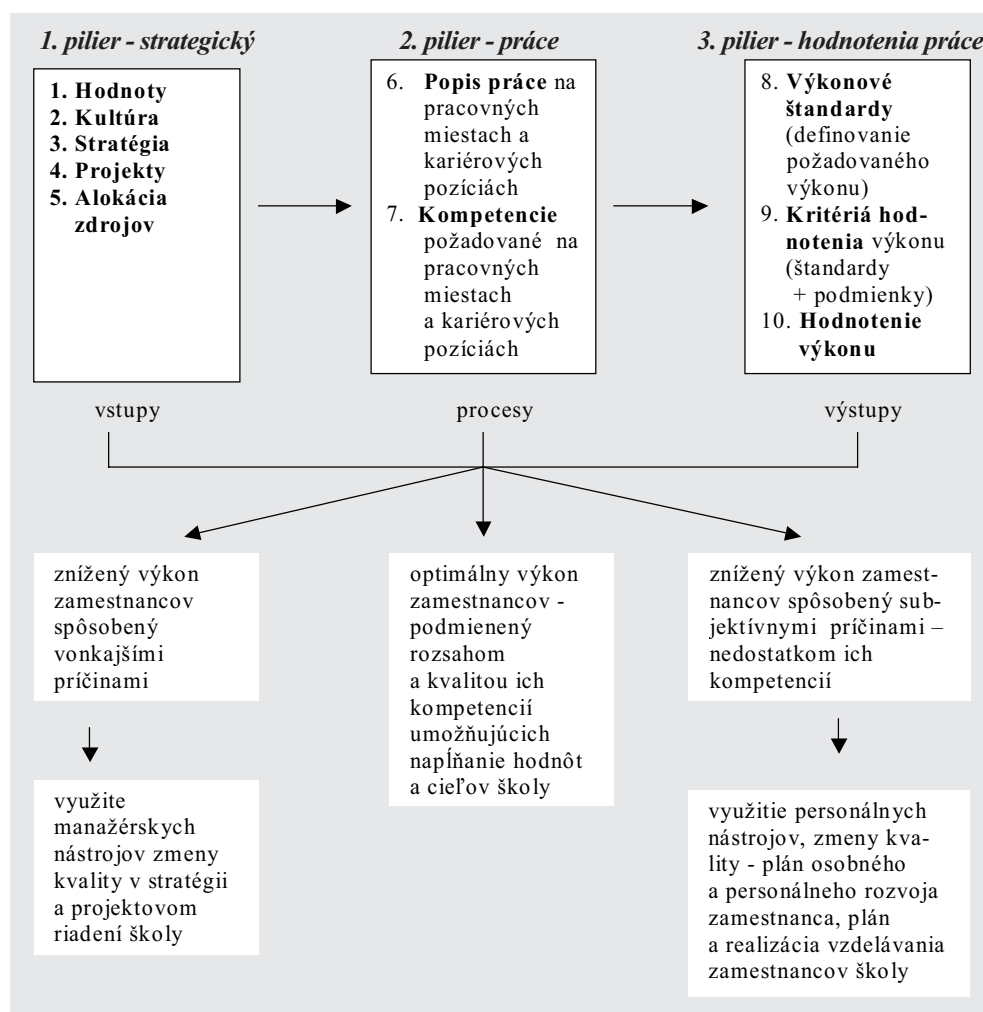
Riadenie kvality výchovy a vzdelávania je najmä riadením kvality výkonov zamestnancov v nej (včítane manažmentu školy). Kto môže riadiť kvalitu výkonov zamestnancov školy?

Vo vzťahu k riaditeľovi školy je to v rukách zriaďovateľov a odboru školstva krajského alebo okresného úradu, u ostatných zamestnancov školy v rukách riaditeľa školy. **Rozhodujúcim v riadení kvality autonómnej školy je riaditeľ školy.**

V našom príspevku sa obmedzíme na možnosti riaditeľa školy (rozvoj kvality jeho výkonov môže odbor školstva štátnej správy a samosprávy riešiť analogicky).

Systém riadenia kvality výkonov zamestnancov školy vyjadríme najskôr schematicky (schéma 1) s nasledujúcim komentárom:

Schéma 1 Tri piliere riadenia kvality školy a výkonov zamestnancov



*Tri piliere riadenia kvality školy - **strategický, práca a hodnotenia práce** umožnia riaditeľovi školy komplexne riadiť výkony všetkých zamestnancov v zhode s hodnotami a cieľmi školy.*

Strategický pilier je reprezentovaný:

- **hodnotami školy (1.** bod schémy), ktoré tvoria ideovú, duchovnú „chrbticu“ školy, vychádzajú z uplatňovania humanistickej výchovy (Milénium); deklarované sú vo vízii a poslaní školy; spoločne dohodnuté hodnoty sú základným regulátorom i hodnotiacim kritériom všetkej činnosti (riadiacej, pedagogickej i nepedagogickej) vedenia, učiteľov i ostatných zamestnancov školy. Hodnoty školy ovplyvňujú hodnoty žiakov a rodičov. Predstavujú ideál, žiaduci stav priorít a vzťahov medzi ľuďmi v škole i vzťahov školy voči svojmu okoliu;
- **kultúrou školy (2.)**, ktorá je odrazom hodnôt školy; jej výrazom sú normy, rituály a správanie ľudí v škole uskutočňované v spoločnom „duchu“; prejavuje sa najmä typickým štýlom vedenia zamestnancov i žiakov, mierou delegovania právomoci a zodpovednosti na nich; v každodennej práci vo vzťahoch vedenia, učiteľov a ostatných zamestnancov školy, vzťahoch učiteľov a žiakov, charakterom spolupráce vedenia a učiteľov s rodičmi, obcou;
- **stratégiou školy (3.)** – predstavuje uplatňovanie hodnôt školy plánovaným a systematickým spôsobom prostredníctvom reálnych a merateľných strategických cieľov a strategických nástrojov zameraných v súčasnej škole na rozvoj kľúčových kompetencií žiakov vo všetkých vyučovacích predmetoch (pozri Turek, 2001).
- **projektmi školy (4.)**, ktoré predstavujú technológiu riadenia cieľov, úloh a zdrojov tak, aby v každodennej činnosti zamestnancov školy prinášali očakávané výchovné a vzdelávacie výsledky a efekty pre žiakov školy. Projektové riadenie zabezpečuje adresnú zodpovednosť zamestnancov školy za efektívne využívanie zdrojov pri realizácii projektu, vhodnosť výberu špecifických cieľov, úloh, metód a foriem práce. Projekty sú nástrojom hodnotenia výkonov zamestnancov podieľajúcich sa na uskutočňovaní cieľov projektov školy vychádzajúcich zo strategických cieľov školy. Ide o projekty výchovy a vzdelávania, ktoré majú školský, nadpredmetový alebo predmetový charakter.
- **alokáciou zdrojov školy (5.)** – informačných, personálnych, finančných, materiálnych; rozhodujúce je ich účelné a efektívne využitie (robiť dobré veci a robiť veci dobre) na napĺňanie hodnôt a strategických cieľov školy v jej kultúrnom rámci prostredníctvom kvalitných projektov;

Pilier práce je previazaný so strategickým pilierom školy; vymedzuje požiadavky na prácu a pracovné podmienky potrebné na naplnenie hodnôt a cieľov školy prostredníctvom a so zamestnancami školy.

Pilier práce je reprezentovaný:

- **popisom práce (6.)** jednotlivých pracovných miest a kariérových pozícií v škole určených organizačnou štruktúrou; sú vymedzené cieľové práce, úlohy, podmienky práce, právomoci a zodpovednosti zamestnancov. Súčas-

ťou popisu práce je vymedzenie požadovaných kompetencií zamestnancov;

- **kompetenciami zamestnancov (7.)** - ide o komplex hodnôt, vedomostí, zručností, postojov, osobnostných charakteristík zamestnancov, ktoré sú potrebné na optimálny výkon práce na každom pracovnom mieste, kariérovej pozícii v škole. Kompetencie sú predpokladom na úspešné vykonávanie riadiacej, učiteľskej profesie a ostatných profesií uplatňovaných v škole. Byť kompetentný – znamená „vedieť urobiť“ to, čo sa od zamestnanca očakáva v popise práce, v zhode s hodnotami a cieľmi školy.

O kľúčových kompetenciách riaditeľov školy a učiteľov sa v súčasnosti vedie široká odborná diskusia. Ich vymedzenie závisí od uplatňovanej filozofie výchovy, hodnôt, stratégie školy. Orientuje sa na súbory kompetencií – riadiacich, etických, pedagogicko-psychologických, psychodidaktických, sociálnych, sebariadiacich, ktoré sú potrebné na výkon manažérskych a pedagogických činností, úloh požadovaných v danej škole na rozvoj žiakov v ich kľúčových kompetenciách (H. Black, H. Luke, 2001). Nedostatok kompetencií spôsobuje znížený pracovný výkon manažérov školy, učiteľov i ostatných zamestnancov a môže ohrozovať napĺňanie cieľov a hodnôt školy – jej kvality.

Pilier hodnotenia práce je zameraný na posudzovanie pracovných výkonov a kompetencií zamestnancov školy potrebných na napĺňanie hodnôt, cieľov školy.

Pilier hodnotenia práce je reprezentovaný:

- **štandardmi výkonu (8.)** - definovaním požadovaného výkonu - pre všetky pracovné miesta a kariérové pozície v škole; je to kvantifikovateľný výstup konkrétneho množstva a kvality práce prezentovaného jej výsledkami, prípadne spôsobom, postupom práce, ktoré vedú k požadovanému štandardu výkonu;
 - **kritériami hodnotenia (9.)** zamestnancov – ide o štandardy výkonu pre všetky pracovné miesta a kariérové pozície v škole s prihliadnutím na ich konkrétne pracovné podmienky;
 - **hodnotením zamestnanca (10.)**, ktoré je spojením sebahodnotenia a hodnotenia zamestnanca vedením školy výkonnosťnými, behaviorálnymi a ekonomickými meradlami. Z hľadiska kompetencií ide o porovnanie toho, čo má zamestnanec vedieť urobiť a čo urobil v určitom časovom období pri realizácii strategických a projektových cieľov školy. Zistené rozdiely medzi požiadavkami štandardov, kritérií a reálnym výkonom signalizujú prekážky vonkajšieho charakteru, napr.: sú nesprávne stanovené ciele školy, projektov, nevhodné podmienky a požiadavky na prácu, neoptimalizované zdroje a ich nedostatok, kontraproduktívny systém odmeňovania nepodporujúci výkony, nevhodná organizačná štruktúra a deľba práce, neefektívna spätná väzba a pod. Je vecou vedenia školy, aby tieto procesy optimalizovalo pre plnenie cieľov školy s využitím manažérskych nástrojov zmien kvality riadenia školy.
- Ak je prekážkou nedostatočného výkonu zamestnanca

nedostatok kompetencií (hodnoty, postoje, vedomosti, zručnosti, osobnostné vlastnosti) riešením je vedenie pracovníka k zmene jeho kompetencií prostredníctvom jeho sebazvdelávania a vzdelávania. Predpokladom úspešnosti zmien vo výkone zamestnanca (manažéra, učiteľa, nepedagogického pracovníka školy) je jeho schopnosť sebahodnotenia, motivácia k sebarealizácii a zmene, vyjadrením ktorého je plán osobného a profesionálneho rozvoja zameraného na zmeny výkonu, kariérový rozvoj. Cieľom je zvýšenie, zlepšenie spôsobilostí, kompetencií zamestnanca plniť ciele, úlohy na svojom pracovnom mieste, kariérovej pozícii potrebných pre napĺňanie hodnôt, cieľov školy. Na úrovni školy je to plán interného vzdelávania zamestnancov školy (včítane jej manažmentu), ktorý v určitom časovom horizonte vymedzuje potrebné zmeny kompetencií zamestnancov školy i nástroje týchto zmien, spôsob ich evaluácie..

Záver

Riadenie kvality školy predpokladá kompetencie manažmentu školy v riadení vlastných výkonov, výkonov pedagogických a nepedagogických zamestnancov školy. Je to možné vtedy, ak je vymedzený strategický pilier školy

(vízia, poslanie, strategické ciele školy, „zdravé“ projekty školy a prostredníctvom nich dobre alokované zdroje školy). Druhou podmienkou sú vymedzené cieľové činnosti, úlohy a kľúčové kompetencie zamestnancov školy na jednotlivých pracovných miestach a kariérových pozíciách školy (u pedagogických zamestnancov – riaditeľ a zástupca riaditeľa školy, učiteľ, triedny učiteľ, vedúci PK, MZ, výchovný poradca a pod.) podmieňujúce napĺňanie hodnôt a cieľov školy. Treťou podmienkou je vytvorený systém výkonových štandardov, kritérií hodnotenia a odmeňovania zamestnancov zameraný na zistenie rozdielov a ich príčin v očakávaných a reálnych výkonoch, kompetenciách manažmentu a zamestnancov. Zistené rozdiely sú zdrojom zmien vonkajších podmienok ich práce, ich spravodlivého odmeňovania za plnenie výkonových štandardov a hodnotiacich kritérií. Rozdiely tkvajúce v nesúlade hodnôt školy a zamestnancov, nedostatku vedomostí, zručností, osobnostných vlastností sú cieľom ďalšieho vzdelávania zamestnancov podporujúceho rozvoj chýbajúcich alebo menej rozvinutých kompetencií manažmentu a zamestnancov školy. Bez systematického ďalšieho vzdelávania manažmentu a zamestnancov školy nie je možný jej rozvoj a plnenie jej výchovných a vzdelávacích funkcií.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BELCOURT, M. – WRIGHT, P.C.: Vzdelávání pracovníků a řízení pracovního výkonu. Praha : Grada Publishing, 1998.-243 s.
 BLACK, H. – LUKE, H.: Národní standardy pro řaditelův škol. In: Pedagogické rozhľady. Roč. 11, 2002, č. 2, s. 31.
 DAVIES, R. – STANZEL, A.: Projektový manažment. B. Bystrica : MC, 1999.-45 s.
 Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania a Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. Bratislava : SLOVDIDAC, 2000.
 TUREK, I.: Kľúčové kompetencie žiakov. In: Pedagogické rozhľady, 11, 2002, č. 2, s.3 -7.
 VALICA, M.: Ako ďalej v personálnej práci v celoživotnom vzdelávaní učiteľov. In: Pedagogické rozhľady. Roč. 9, 2000, č. 4, s. 5.

Summary: Author suggests that necessary quality change of a school is a subject to a management of school employee efforts.

PROJEKTOVÝ PRÍSTUP V ROZVOJI KOMPETENCIÍ UČITEĽOV NA ŠKOLE

Gustáv Rötling, Metodicko-pedagogické centrum B. Bystrica

Anotácia: Riadenie školy zamerané na kvalitu procesov na vyučovaní. Hodnotové vymedzenie pedagogickej koncepcie na škole. Princíp projektového riadenia. Fázy projektovania, štruktúra a obsah projektu. Kritériá dobrého projektu, ciele v projekte, úlohy na realizáciu cieľov v projekte.

Kľúčové slová: projekt v rozvoji kompetencií učiteľa, kvalita procesov na vyučovaní

Cieľom článku je ponúknuť čitateľovi spôsob, ako riadiť zmeny v oblasti rozvoja kompetencií učiteľov na škole. Autor článku uplatňuje tento prístup v riadení školy, ktorý je prezentovaný na vzdelávaní vedúcich pedagogických pracovníkov škôl a školských zariadení v rámci projektu Metodicko-pedagogického centra v Banskej Bystrici „Riadenie školy“.

Ako môže byť chápaná činnosť v pedagogicko-personálnom riadení školy?

Pedagogicko-personálne riadenie je na škole častokrát redukované na vytváranie podmienok, organizovanie a zabez-

pečovanie vyučovania. Typický môže byť aj zvýšený dôraz na výsledky školy bez ohľadu na zlepšovanie riadenia kvality procesov na vyučovaní. Častokrát je pedagogicko-personálne riadenie orientované iba na udržanie súčasného stavu na škole.

Zámerom pedagogického riadenia na škole by malo byť aj riešenie otázok **prečo, čo a ako** meniť v procese výchovy a vzdelávania, aby sa škola rozvíjala. Ktoré zmeny uskutočňovať, aby reagovali na potreby rozvoja žiakov? Ako uplatňovať na škole pedagogickú koncepciu zameranú na rozvoj osobnosti žiaka? Takto vymedzené

pedagogické riadenie je strategické.

Zmeny sa prakticky budú vzťahovať na **zlepšenie kvality procesov na vyučovaní**, prípadne pri inej forme výchovy. V konečnom dôsledku sa zámery pedagogicko-personálneho riadenia budú dotýkať **zmeny práce učiteľa**. Ak škola prijme pedagogickú koncepciu, ktorá reaguje na potreby rozvoja osobnosti žiaka, sú potrebné aj nové prístupy učiteľov na škole. Pôjde zvlášť o zmenu v hodnotovom prístupe učiteľa, v komunikácii, v nových zručnostiach riadiť proces učenia sa žiaka.

Ako chápať pedagogickú koncepciu na škole?

Pedagogická koncepcia na škole závisí od toho, aké ľudské hodnoty vo výchove (vhodné je použiť aj ľudské cnosti) sa učiteľmi uznávajú. Pedagogická koncepcia školy orientovaná na rozvoj osobnosti žiaka si vyžaduje uznanie dohodnutých hodnôt. Ak hodnoty sú to, čomu veria učители na škole, o čom sú presvedčení, potom už nie je ťažké zmeniť prístupy a konanie učiteľa.

Humanistická koncepcia predpokladá, že v procese výchovy a vzdelávania sa na škole budú uznávať a uplatňovať zvlášť tieto hodnoty:

- **sloboda - zodpovednosť** (sloboda je základnou hodnotou a podmienkou, aby žiak mohol zobrať zodpovednosť za vlastné učenie sa. Sloboda vytvára možnosť, aby sa žiak mohol sebarealizovať);
- **dôvera v rast žiaka** (predpokladá sa, že učiteľ má pozitívne očakávanie úspechu každého žiaka, že žiak bude lepší „zajtra ako dnes“. Z uplatňovania tejto hodnoty vyplýva uprednostňovanie pozitívneho hodnotenia žiaka pred negatívnym.);
- **uznanie individuálnych rozdielov medzi žiakmi**
- **chyba ako prostriedok učenia** (učiteľ vníma chybu ako prirodzený jav učenia sa, učíme sa na chybách, chyba by sa nemala vnímať ako vina, skôr ako možnosť zlepšiť sa a napraviť stav.);
- **spolupráca** (učenie je sociálny jav, preto je potrebné, aby sa žiaci učili v skupinách, na vyučovaní sa budú uplatňovať rôzne sociálne formy učenia, kde sa žiaci učia spolupracovať a komunikovať).

Čo znamená kvalita procesov na vyučovaní?

Táto otázka navodzuje odpoveď na to, čo je dobré vyučovanie. „Dobré vyučovanie“ je ťažko jednoznačne vymedziť a odpovedať spôsobom, že je dobré, alebo že nie je dobré. Je podmienené viacerými prvkami, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú a vystupujú v rôznej miere. Pre pedagogickú koncepciu školy je ale možné a žiadúce vymedziť a ovplyvňovať tie procesy na vyučovaní, ktoré sú efektívne na dosahovanie cieľov školy.

V procese na vyučovaní by mali byť prítomné dohodnuté hodnoty pedagogickej koncepcie školy. *Potom je možné, napríklad, posúdiť, či žiaci majú priestor na sebarealizáciu, do akej miery sa im dôveruje, či sa uznáva rôznosť, ako sa narába s chybou, či sa*

spolupracuje a aká je úroveň sociálnej komunikácie. Je možné posúdiť aj aktivitu žiakov pri učení sa na vyučovaní, rovnako pri učení sa žiakov na vyučovaní posúdiť, v akej miere sa rozvíjajú aj vyššie poznávacie a mimopoznávacie funkcie. Tieto procesy by mali byť potom predmetom záujmu a ich následnej analýzy aj zo strany vedenia školy.

Výsledky vyučovania budú závislé od kvality procesov, ktoré sa následne viažu na podmienky. Podmienky vyučovania sú dôležité, ale nemusia zaručovať kvalitu procesov. Podmienky vyučovania sú dané materiálnymi a didaktickými prostriedkami, pedagogicko-odbornou spôsobilosťou učiteľa, predpokladmi a vlastnosťami žiakov, systémom riadenia školy a pod.

Aká môže byť rola učiteľa na vyučovaní a jeho prístup k vzdelávaniu?

Učiteľ môže na vyučovaní vystupovať v rôznych rolách. Je učiteľ sprostredkovateľom poznatkov alebo iniciátorom procesov učenia, poradcom a pomocníkom učenia sa žiakov, je iba on hodnotiaci a pod.? Patrí mu zásadne len jedna z týchto rolí alebo všetky?

Okrem toho každá jednotlivá rola môže byť rôzne interpretovaná. Táto situácia vyžaduje, aby v pedagogickej koncepcii na škole bola zvýraznená príslušná rola učiteľa a bola definovaná v požadovaných kompetenciách učiteľa. Kompetencie učiteľa sú jeho spôsobilosti preukázať vedomosti a zručnosti. V pedagogickej koncepcii orientovanej na rozvoj osobnosti žiaka má byť preferovaná rola učiteľa pomocníka pri učení sa žiaka.

Požadované kompetencie učiteľa majú byť odvodené od projektovaných kompetencií žiaka školy. Kompetencie žiaka vyplývajú z pedagogickej koncepcie školy.

Dôležité bude aj vymedzenie prístupu učiteľov k vzdelávaniu na škole. Ak sa deklaruje **demokratický prístup k vzdelávaniu**, potom učители majú vytvárať rovnakú šancu všetkým žiakom, aby mohli byť úspešní. Nemali by sa uplatňovať prístupy rovnostárske, elitárske či za zásluhy.

Čo znamená projektové riadenie?

Zmeny, ktoré chceme uskutočniť na škole v oblasti výchovy a vzdelávania, si vyžadujú dôkladnejšiu prípravu. Nástroj, pomocou ktorého môžeme zmenu dosiahnuť, je **projektové riadenie zmeny**. Projekt oproti plánu komplexnejšie pristupuje k naplneniu zámeru a obsahuje aj spôsob, ako tento zámer realizovať. Oproti plánu má projekt hodnotenie a konkrétne kroky ako zmenu dosiahnuť. Riadenie zmeny projektom je pravdepodobne najlepší spôsob na dosiahnutie cieľa.

Ktoré fázy má mať projektové riadenie?

A. Predprojektová fáza. - V tejto fáze sa pomenuje nespokojnosť v procesoch výchovy a vzdelávania na škole, zistí sa reálny stav, dôjde k zdôvodneniu potreby tejto zmeny a k pomenovaniu žiadúceho stavu.

B. Fáza tvorby projektu. - V tejto fáze riaditeľ školy osloví učiteľa, ktorý má skúsenosti s tvorbou projektu a s riadením tímovej práce, a poverí ho zodpovednosťou za vypracovanie projektu. Môže požiadať o vypracovanie projektu profesionálnu vzdelávaciu organizáciu.

C. Fáza prípravy učiteľov na realizáciu zmien. - V tejto fáze dochádza k učeniu sa a prípravy učiteľov na realizáciu potrebných kompetencií na splnenie cieľov projektu. Príprava učiteľov prebieha podľa projektu. Učiteľia sa môžu vzdelávať a pripravovať sa na zmenu interne na škole, alebo využijú ponuku vzdelávacej organizácie.

D. Realizačná fáza na vyučovaní - V tejto fáze sa už realizuje žiaduci stav v procesoch na vyučovaní alebo pri inej forme výchovy. Priebežne sa vyhodnocuje účinnosť nových prístupov.

E. Hodnotiaca a korekčná fáza. - Pôjde o komplexnejšie hodnotenie projektových zámerov vzhľadom na plnenie cieľov projektu a následné korekcie.

Ako by mal byť štruktúrovaný pedagogický projekt a čo by mal obsahovať?

1. Názov projektu

2. Analýza problematiky - má obsahovať jednak zistenie súčasného reálneho stavu v oblasti, ktorú chceme na škole zmeniť na základe exaktnejších nástrojov zistenia. V postojovej oblasti a v správaní pôjde o uplatnenie prieskumu názorov žiakov, učiteľov, prípadne rodičov. V oblasti vzdelávania by sa mali zistenia opierať o výsledky z didaktických testov. Analýza problematiky by mala obsahovať pomenovanie žiadúceho stavu a zdôvodnenie potreby zmeny s ohľadom na potreby rozvoja žiakov v procesoch výchovy a vzdelávania. (Program „Milénium“)

3. Analýza prostredia. - Okrem predpokladov o možných rizikách a šanciach zmeny je potrebné analyzovať dôsledky zmeny. Čo získajú žiaci zmenou a ako môžu zúčastnené osoby (učitelia, rodičia) pri zmene reagovať?

4. Cieľ projektu. - Cieľ je pomenovanie stavu, ktorý sa má dosiahnuť. Má byť orientovaný na potreby žiakov, má byť formulovaný na oblasť zmeny, ktorá podporuje zlepšenie kvality procesov učenia sa žiakov v škole.

5. Kritériá overenia cieľa projektu. - Sú to kritériá, podľa ktorých budeme môcť posúdiť, či sa cieľ projektu dosiahol.

6. Špecifické ciele. - Sú to čiastkové ciele a v tomto prípade ide o požadované kompetencie učiteľa. Je to nutná podmienka na realizáciu cieľa projektu, aby sa dosiahla žiadaná kvalita v procesoch na vyučovaní.

7. Úlohy. - Sú to činnosti učiteľa potrebné na dosiahnutie špecifických cieľov a cieľa projektu. Úlohy sú to, čo sa má učiteľ naučiť, čo má urobiť, zvládnuť, pripraviť si, overovať si na vyučovaní a pod., aby získal požadované kompetencie.

8. Kritériá splnenia úloh (indikátory). - Ide o požiadavky, podľa ktorých budeme môcť posúdiť, či úlohy boli splnené. Dôležité je, aby sa dali preukázať. Budú vlastne

kontrolnými miestami v projekte, ktoré zabezpečia, že úlohy sa skutočne realizujú, a teda sa naplnia cieľ projektu. V prípade časového posunutia úloh je potrebné robiť intervencie, aby sa projekt dodržal. Úspešnosť projektu je podmienená vhodne navrhnutými indikátormi a ich plnením. Pri riadení projektu je dôležité upriamiť pozornosť na indikátory.

9. Spôsoby realizácie úloh. - V tejto časti projektu by sa mali navrhnúť vhodné a efektívne metódy a spôsoby ako sa majú jednotlivé úlohy naučiť a zvládnuť. Vhodnými metódami pri vzdelávaní dospelých sú situačné a inscenačné metódy. Základnými metódami bude samoštúdium, tímová práca, prezentácia úloh a diskusia.

10. Prostriedky a podmienky na realizáciu úloh. - V tejto časti by sa mali navrhnúť materiálne prostriedky a zdroje, ktoré budeme potrebovať na splnenie úloh. Pôjde o zabezpečenie vhodnej literatúry a študijných materiálov, papiera, možnosť rozmnožovania materiálov, prístup k počítaču, priestorové a iné potrebné vybavenie. V podmienkach by sa mali navrhovať aj požiadavky na ľudské zdroje. Na učenie sa učiteľov bude potrebné zaoberať sa otázkami: Kto to vie, kto nás to naučí, kto nám pomôže?

11. Termíny ukončenia jednotlivých úloh. - Čas potrebný na splnenie úloh bude závislý od náročnosti úlohy. Postupné fázovanie úloh naznačí potrebný celkový čas na projekt. Pri projektovaní časov je vhodné, ak sa postupuje spätne od predbežného dátumu ukončenia projektu. Týmto minimalizovaním sa môže predísť neefektívnym a predimenzovaným návrhom termínov ukončenia jednotlivých úloh.

12. Termín ukončenia projektu. - Je vhodné, ak termín ukončenia projektu je plánovaný tak, aby jeho realizácia začala novým školským rokom - fáza 4. Prípravná fáza - 3 môže začať v ľubovoľnom termíne a jej trvanie bude závisieť od náročnosti cieľa projektu. Je vhodné, ak prípravné projekty na realizáciu vo vyučovaní trvajú najviac 1 rok. Náročnejšie projekty je vhodné rozložiť do ročných projektov, aby sa projektové ciele mohli prejaviť a výsledky boli evidentné. Dlhá príprava na realizáciu projektu môže znižovať motiváciu k zmenám.

13. Návrh časového priebehu projektu. - Pôjde tu vlastne o vypracovanie operatívneho plánu. Na grafickú vodorovnú os sa zobrazia úsečkami jednotlivé úlohy, označia sa dátumy ukončenia úloh a indikačné miesta. Úlohy a ich plnenie má mať adrešnú zodpovednosť. Pri riadení projektu sa požaduje, aby za realizáciu jednotlivých úloh boli zodpovední konkrétni ľudia.

14. Materiálne a ekonomické náklady na projekt. - V tejto časti pôjde o určenie finančných nákladov na realizáciu projektu. Náklady budú predstavovať zabezpečenie materiálnych prostriedkov potrebných na vyučovaní.

Ktoré kritériá použiť na posúdenie dobrého projektu?

Za predpokladu, že ciele projektu sú formulované na

oblasť zmeny v procesoch výchovy a vzdelávania, potom dobrý projekt by mal byť konzistentný v jeho štruktúrnych



Pavol Šima-Juriček: Majster J. S. Kolorovaná suchá ihla

prvkoch. Dobrý projekt vyžaduje, aby bol súlad medzi jednotlivými štruktúrnymi prvkami. Zvlášť dôležité bude, aby bol súlad v týchto prvkoch:

1. **Špecifické ciele (požadované kompetencie učiteľa sa viažu na naplnenie cieľa projektu).**
2. **Úlohy sú v zhode.... na získanie špecifických cieľov.**
3. **Kritériá overenia cieľa projektu a kritériá úloh sa viažu na ich plnenie a sú navrhované tak, že sa dajú reálne preukazovať.**
4. **Metódy a formy vzdelávania podporujú ciele projektu.**

Ktoré kritériá použiť na posúdenie dobrého cieľa v projekte?

Vyjasňovanie a formulácia cieľa je najdôležitejšou a aj najnáročnejšou činnosťou pri projektovaní. Cieľ má v projekte riadiacu funkciu. Vo vzťahu k cieľu sa navrhujú a posudzujú všetky ostatné činnosti a prostriedky. Škola je subjektom, a preto si iba ona môže s ohľadom na svoje hodnoty, víziu, poslanie, strategické ciele a podmienky stanovovať a plniť ciele. Existujú len požiadavky na správnu formuláciu cieľa.

Cieľ má byť:

- **hodnotový** (sledujúci hodnoty pedagogickej koncepcie školy, orientovaný na dosahovanie kvality procesov výchovy a vzdelávania na škole);
- **realizovateľný** (možný a dosiahnuteľný v plánovanom období);
- **merateľný** (dal sa zistiť, či sa splnil);
- **konkrétny** (jednoznačný v interpretácii, nevhodná by bola všeobecná formulácia. Istá miera všeobecnosti sa môže vyskytnúť v hlavnom ciele projektu. Požia-

- **ambiciózný** (táto požiadavka pri formulácii cieľa je skrytá, lebo hovorí o tom, či cieľ je akceptovateľný učiteľmi a či požadované kompetencie nie sú nízke, alebo značne vysoké. Táto požiadavka by sa mala vyjasniť analýze prostredia.);
- **terminovaný** (jeho formulácia má obsahovať kvantifikovateľné údaje).

Na záver tejto časti naznačím príklady vhodnej formulácie cieľov v pedagogicko-personálnom projekte školy:

- K dátumu..... pripraviť vyučovanie v..... tak, aby sa uplatnili silné stránky žiakov.
- K dátumu..... pripraviť vyučovanie v predmetoch..... tak, aby podiel aktívneho času učenia sa žiakov na vyučovaní bol.....%k celkovému času vyučovania.

- K dátumu..... dosiahnuť, aby na vyučovaní v..... boli zadávané učebné úlohy aj na rozvoj vyšších poznávacích funkcií žiakov.

- K dátumu..... pripraviť vyučovanie v predmetoch..... tak, aby žiakom bolo poskytované sebahodnotenie formou autotestu po každej dávke učiva.

- K dátumu..... pripraviť vyučovanie v..... tak, aby žiaci boli hodnotení na základe portfólia.

- K dátumu..... pripraviť vyučovanie v..... tak, aby sa realizovala forma projektového vyučovania v..... tematických celkoch.

- K dátumu..... dosiahnuť, aby sa v..... realizovalo integrované tematické vyučovanie.

- K dátumu..... pripraviť vyučovanie v..... tak, aby sa uplatnilo kooperatívne učenie žiakov.

- K dátumu..... pripraviť vyučovanie v..... tak, aby proces učenia sa žiakov bol podporovaný využívaním informačných a komunikačných technológií.

Ako chápať kritériá overenia cieľa?

Kritériá overenia cieľa sú implikované vo formulácii cieľa. Ak cieľom projektu bude napríklad dosiahnuť na vyučovaní zadávanie učebných úloh aj na rozvoj vyšších poznávacích funkcií, je potrebné, aby sa to učiteľ najskôr naučil. Ak učiteľ bude pripravený na tieto procesy, potom je možné prejsť na realizáciu vo vyučovaní. Zmyslom bude, aby to aj realizoval. V konečnom dôsledku sa ciele projektu budú viazať na realizáciu. Z tohto hľadiska, kritériá overenia cieľa by mali byť navrhované z nasledovných oblastí:

- a) **pedagogické pozorovanie procesu,**
- b) **výsledky žiakov,**
- c) **výpovede žiakov o procese učenia sa.**

Ak cieľom v projekte bude „pripraviť vyučovanie tak, aby bolo orientované na proces aktívneho učenia sa žiaka“, potom sa žiada, aby učiteľ mal kompetencie na riadenie tohto

procesu. V projekte to potom budú tieto špecifické ciele:

- a) **vedieť projektovať proces učenia sa žiakov na vyučovaní,**
- b) **vedieť riadiť a podporovať proces učenia sa podľa projektu,**
- c) **vedieť vyhodnocovať projekt a robiť korekcie.**

Ako postupovať pri návrhu úloh v projekte?

Východiskom pri návrhu úloh je cieľ. Od cieľa sa v hierarchickej postupnosti najskôr navrhujú **hodnotové**, následne **sociálne** a nakoniec **funkcionálne** úlohy. Dobrý príklad prechodu od cieľa k úlohám uvádza M. Novák v metodologickej príručke *Strategické riadenie školy* (1999, s.19-23).

Hodnotové úlohy sa budú vzťahovať na činnosti vedúce k získaniu presvedčenia a postojov učiteľov. Budú to úlohy na vytváranie morálneho kódexu školy, úlohy na vyjasňovanie a stotožňovanie sa s hodnotami pedagogickej koncepcie na škole a na vyučovaní, vyjasňovanie pravidiel a ich dohodnutie, vytváranie pracovných tímov, rozdeľovanie právomocí a pod.

Sociálne úlohy sa budú vzťahovať na činnosti vedúce k získaniu, prípadne zlepšeniu komunikačných zručností učiteľov. Pôjde o zručnosti vedieť pracovať v tíme, riešiť problémy a dohodnúť sa na kompromise, poskytovať pozitívnu spätnú väzbu, vedieť vyjadrovať konštruktívnu kritiku a pod. Úlohy v sociálnej oblasti sa dajú vlastne realizovať psycho-sociálnym výcvikom.

Funkcionálne úlohy sa budú vzťahovať na činnosti vedúce k získaniu odborných kompetencií učiteľa na riadenie procesov učenia sa žiakov na vyučovaní. Pôjde o zručnosť vedieť diagnostikovať poznávacie a učebné štýly žiakov, silné stránky žiakov, vedieť vymedziť cieľové kompetencie žiaka z učebnej osnovy a ciele vyučovania, vedieť projektovať vyučovanie s ohľadom na proces učenia sa žiaka, vedieť stanoviť základné učivo, vedieť navrhovať učebné úlohy na rozvoj všetkých poznávacích funkcií k cieľom vyučovania, vedieť spoľahlivo hodnotiť žiakov, vedieť motivovať, vedieť pracovať s informačnými zdrojmi a využívať komunikačné technológie na vyučovaní a iné.

Príklad formulácie a postupnosti funkcionálnych úloh naznačím na príklade nasledujúceho cieľa: K dátumu..... dosiahnuť, aby na vyučovaní v..... boli zadávané žiakom učebné úlohy aj na rozvoj vyšších poznávacích funkcií:

- a) naučiť sa vymedzovať cieľové kompetencie žiaka z učebnej osnovy (ciele predmetu) s ohľadom na požadované kompetencie žiaka školy (ciele školy), vyplývajúce z hodnôt pedagogickej koncepcie na škole,
- b) naučiť sa stanovovať základné učivo,
- c) naučiť sa vymedzovať ciele vyučovania podľa Bloomovej taxonómie,
- d) naučiť sa k cieľom vyučovania určovať učebné úlohy na rozvoj nižších poznávacích funkcií (pamäť, porozumenie, blízke aplikácie),
- e) naučiť sa k cieľom vyučovania určovať učebné úlohy na rozvoj vyšších poznávacích funkcií (nešpecifický

transfer, analýza, hodnotenie, tvorivosť),

- f) overovať a korigovať v procese učenia sa na vyučovaní ciele vyučovania, zvládajúce a rozvíjajúce učebné úlohy a kritériá ich hodnotenia.

Ďalším príkladom funkcionálnych úloh v špecifickom ciele „**Vedieť projektovať proces učenia sa žiakov na vyučovaní**“ bude naučiť sa:

- a) vymedzovať cieľové kompetencie žiaka v predmete,
- b) určovať základné učivo,
- c) vymedzovať ciele vyučovania,
- d) k cieľom vyučovania určovať zvládajúce učebné úlohy a kritériá ich hodnotenia,
- e) k cieľom vyučovania určovať aj rozvíjajúce učebné úlohy,
- f) k úlohám navrhovať vhodné a aj alternatívne metódy, postupy učenia sa žiakov,
- g) k metódam určovať potrebné pomôcky a prostriedky pri učení sa,
- h) k jednotlivým úlohám stanovovať potrebný čas na učenie,
- i) navrhovať spôsoby hodnotenia výsledkov učenia sa žiakov,
- j) navrhovať scenár vyučovacej hodiny, bloku (postup činností učiteľa a žiakov).

V špecifickom ciele „**Vedieť riadiť a podporovať proces učenia sa podľa projektu**“ budú úlohy, ktoré rozvíjajú psychodidaktické kompetencie učiteľa. V projekte ich bude vhodné zaradiť do oblasti sociálnych úloh.

Učiteľ sa má naučiť:

- a) pozorovať proces učenia sa žiaka,
- b) diagnostikovať poznávací a učebný štýl žiaka, silné a slabé stránky,
- c) vytvárať emocionálnu a sociálnu klímu na vyučovaní,
- d) reagovať na individuálne potreby žiakov a umožňovať im sebarealizáciu pri učení,
- e) poskytovať spoľahlivú spätnú väzbu pri učení sa,
- f) spravodlivo hodnotiť,
- g) vytvárať podmienky na vyučovaní na sebahodnotenie žiaka.

V špecifickom ciele „**Vedieť vyhodnocovať projekt a robiť korekcie**“ budú úlohy:

- a) naučiť sa reflektovať proces učenia sa a jeho výsledky na vyučovaní,
- b) analyzovať reálny proces učenia sa s projektovaným (ciele, úlohy...),
- c) navrhovať nové efektívnejšie zámery, korigovať projektové zámery.

Záver

Dôvodom na uplatňovanie projektového prístupu v pedagogicko-personálnom riadení školy je to, že ide o pravdepodobne najlepší spôsob, ako dosahovať kvalitu

procesov výchovy a vzdelávania na vyučovaní. Projektový prístup v riadení dáva riadiacemu pracovníkovi a aj učiteľovi odpoveď, aká je miera kvality procesov na škole.

Tieto procesy sa potom môžu na škole riadiť, korigovať a zlepšovať na základe spätnej väzby z projektovaných výstupov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

NOVÁK, M. : Strategické riadenie školy. Banská Bystrica : MC, 1999.

PASCH, M. et. al.: Od vzdelávacieho programu k vyučovaciu hodine. Praha :Portál, 1998.

RÖTLING, G. : Vyučovanie ako projekt. In: Pedagogické rozhľady, č.2, 2002.

Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania a Národný program výchovy a vzdelávania v SR (Príloha časopisu Technológia vzdelávania, 10, november 2000.

Summary: *The author deals with a project of school management in the field of quality improvements in teaching and learning processes. He provides a structure and content of the project in personal school management.*

NA MARGO SÚVISLEJ PEDAGOGICKEJ PRAXE BUDÚCICH ANGLIČTINÁROV

Eva Homolová, Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica

Anotácia: *Význam súvislej pedagogickej praxe v príprave učiteľov AJ. Pedagogická prax ako významný faktor ovplyvňovania poslucháča s ohľadom na jeho budúcu profesiu.*

KLúčové slová: *pedagogická prax, profesionálny rozvoj, cvičný učiteľ*

Pedagogická prax, ktorú síce na jednej strane nazývame neoddeliteľnou súčasťou prípravy budúcich učiteľov akéhokoľvek predmetu, je na strane druhej stále často podceňovaná. Inými slovami: hoci navonok o nevyhnutnosti prepojenia teórie a reality výučbového procesu prostredníctvom súvislej pedagogickej praxe nikto nepochybuje, napriek tomu jej skrátenie z pôvodných 3 týždňov v každom semestri na dva a v prípade finančných problémov fakulty jej úplné vypustenie zo študijného programu, je nežiadúcou skutočnosťou.

Začiatok októbra je pre všetkých poslucháčov našej katedry obdobím, keď po prvýkrát naostro zažívajú pocit „byť učiteľom“ a z každého predmetu odučia desať hodín na základnej škole.

Aj keď sú po teoretickej stránke dobre pripravení, pedagogické zručnosti môžu, pochopiteľne, nadobudnúť až v praxi. Inými slovami – schopnosť organizovať vyučovacie aktivity, vedieť ich sklbiť, vybrať vhodný učebný materiál, časovo zvládnuť časti hodiny a plynulo ich spájať, vedieť pracovať s didaktickou technikou – to sú len niektoré oblasti, o ktorých teoreticky vedia, ale naučiť sa ich môžu len realizáciou a mnohonásobným opakovaním. Pre profesionálny rozvoj každého učiteľa je veľmi dôležitá spätná väzba, pomocou ktorej sa cez „optiku“ skúseného učiteľa (didaktika) dozvie viac o odučenej hodine.

Žiaľ, pedagogická prax je často prvou a poslednou príležitosťou, keď učiteľ dostáva na svoj výkon kvalifikovanú „odozvu“, ktorá spolu so sebareflexiou je zásadnou podmienkou profesionálneho rastu učiteľa.

Súvislá pedagogická prax je zároveň tým faktorom, ktorý výrazne ovplyvňuje vzťah poslucháča k budúcej profesii, a teda jeho konečné rozhodnutie nastúpiť po ukončení štúdia na učiteľské miesto na základnej alebo strednej škole.

Pamätám si poslucháčov, ktorí počas štúdia na našej katedre od začiatku zreteľne formulovali svoj nezáujem o učiteľskú profesiu. Po pedagogickej praxi sa ich názor diametrálne zmenil a stalo sa tak určite hlavne zásluhou cvičného učiteľa, ktorý ich na praxi viedol. Nemalú úlohu tu zohral aj „duch“ školy, na ktorej praxovali. Mnohí z nich sú úspešní vo svojej „nehcenej“ profesii a viacerí sú už aj našimi cvičnými učiteľmi a pomáhajú pri príprave novej generácie angličtinárov.

Zaznamenali sme, samozrejme, aj opačné prípady, keď poslucháč naklonený myšlienke učiť a so záujmom a dobrými výsledkami v pedagogických predmetoch prišiel z praxe znechutený nezáujmom vedenia školy, cvičného učiteľa, správaním žiakov, neporiadkom, nechotou riešiť problémy a podobne. Hoci na jednej strane sú dva týždne príliš krátke obdobie na zžitie sa s kolektívom a objavenie všetkého, čo robí školu školou, na druhej strane je to dosť dlhý čas postrehnutie mnohých negatívnych javov nášho školstva v konkrétnych podmienkach školy.

Úloha cvičného učiteľa v období formovania vzťahu poslucháča k učiteľskej profesii je nezastupiteľná. Aj krátke obdobie praxe umožňuje vytvoriť z učiteľa a poslucháča tím, ktorý úzko spolupracuje a navzájom sa obohacuje. Mnohí cviční učelia oceňujú kvalitnú prípravu našich poslucháčov a to, že sa od nich môžu niečo naučiť.

Skvalitneniu pedagogickej praxe by určite pomohlo, keby katedra mala možnosť ovplyvniť výber školy a učiteľa, kde naši poslucháči praxujú. Pri súčasnej organizácii súvislej praxe, keď o mieste praxe rozhodujú poslucháči, to nie je možné.

Anketa, ktorú sme urobili s poslucháčmi po návrate z praxe, dokumentuje to, čo je predmetom tohto príspevku (uvádzame doslovné výpovede bez jazykových úprav):

- Ja som sa na prax sprvu moc netešila, jednoducho sa mi do toho nechcelo. No príjemne ma prekvapilo to, že uvádzajúca učiteľka ma milo privítala a mali sme medzi sebou skutočne dobrý vzťah. Takisto môžem povedať, že aj deti boli nadšené, že ich učí niekto iný.

- V podstate ani nemôžem hovoriť o negatívach. Deti sa mi zdravili a aj učiteľia sa ku mne správali milo.

- Negatívne pocity neboli. Škola, žiaci a učiteľia a všetko s tým spojené zanechali vo mne dobrý dojem.

- Reálne som si precvičila prácu učiteľa vo vyučovacom procese. Šťastí som sa zžila s učiteľským kolektívom. Bola som prekvapená pozitívnym prístupom malých žiakov - k cudziemu jazyku. V budúcnosti by som chcela učiť.

- Mala som šťastie, že som učila na dobrej škole a moja uvádzajúca učiteľka bola navyše aj výborný človek a ostatní učiteľia sa mi tiež snažili pomôcť.

- Práca učiteľky by ma veľmi bavila, pretože milujem prácu s ľuďmi. Ak by sa však vyskytlo niečo

výhodnejšie, uprednostnila by som tú finančne výhodnejšiu prácu.

- Nebola som pripravená na situáciu, čo robiť, keď sú žiaci nedisciplinovaní.

V súvislosti so zmenami vo vysokoškolskom štúdiu očakávame aj zmeny v dĺžke, obsahu a realizácii pedagogickej praxe tak, aby sme pripravili tvorivých a zanietých učiteľov anglického jazyka a aby sa pedagogická prax stala „tým jazyčkom na váhach rozhodovania“, ktorý zabezpečí skvalitnenie jazykovej prípravy generácie, ktorá bude žiť a pracovať v zjednotenej Európe.

Skúsenosť

Ani za peniaze
v hotovosti
nedajú sa kúpiť
skúsenosti

J. Bily

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ŠTULRAJTEROVÁ, MILENA: Nová koncepcia pedagogickej praxe. In *Obnova vzdelávacieho systému*. Bratislava : UK, 1997, s. 41-44.

PRČÍKOVÁ, MARIANNA: Snahy o zefektívnenie činnosti pedagogickej praxe na FHaPV v Prešove. In: *Teória a prax vyučovania CJ*. Bratislava : UK, 1997, s. 75-80.

Summary: The author points out the importance of teaching practice as an inseparable part of teacher training and offers trainees' experiences with independent steps in their professional development.

O JEDNOM UČITEĽSKOM EXPERIMENTE...

Boris Sihelsky, Metodicko-pedagogické centrum, B. Bystrica

Anotácia: Výsledky akčného výskumu vyučovania. Interpretácie výsledkov výskumného projektu, zistenia a závery ponúkajú možnosti inovácií vyučovacieho procesu orientovaného na „učenie sa žiakov“ na vyučovaní.

Kľúčové slová: projektový prístup k vyučovaniu, projekt akčného výskumu vyučovania, nezávisle premenná, závisle premenná, motivačné podnety učiteľa, aktívne učenie sa žiakov na vyučovaní, vzťah žiakov k vyučovaniu, učebná klíma triedy

V júnovom čísle *Pedagogických rozhľadov* (3/2002) som v článku „Ako projektovať vyučovanie“ ponúkol čitateľom východiská na uplatnenie vyučovacej koncepcie s projektovým prístupom učiteľa k vyučovaniu. V závere článku boli naznačené pravdepodobné zmeny charakteru vyučovania (Aké by to mohlo byť?) v prípade, že sa učiteľ podujme systematicky a dlhodobo projektovať vyučovacie hodiny so zámerom riadiť vyučovanie tak, aby sa žiaci mohli na vyučovaní aktívne učiť. Cieľom tohto príspevku je prezentovať výskumné výsledky (Aké to bolo na vyučovaní, na ktorom bol uplatnený projektový prístup?) a poukázať na opodstatnenosť tohto prístupu k vyučovaniu v podmienkach strednej odbornej školy.

1. Projekt výskumu

Prečo sme výskum realizovali? Aké boli výskumné ciele a úlohy?

Z hľadiska potrieb psychodidaktických inovácií vyučovacej praxe nám išlo o overenie úspešnosti (opodstatne-

nosti) zrealizovaného dlhodobého vyučovacieho projektu vychádzajúceho zo zámeru implementácie **konštruktivistických prístupov** vo vyučovaní.

Predmetom akčného výskumu bolo **vyučovanie** v experimentálnej triede, na ktorom sme dlhodobo uplatňovali projektový prístup k vyučovaniu. Zaujímali nás tie pedagogické javy (**motivácia žiakov k „učeniu sa“**, **orientácia na aktívne „učenie sa“ žiakov na vyučovaní, vzťah žiakov k vyučovaniu a učebná klíma triedy**), ktorým sme prisúdili najvyššiu prioritu v experimentálnom vyučovaní a považovali za pravdepodobný dôsledok tohto vyučovania. Hlavným cieľom akčného výskumu vyučovania bolo **praktické overenie úspešnosti (opodstatnenosti) vyučovacej koncepcie s projektovým prístupom učiteľa k vyučovaniu v reálnych podmienkach strednej školy**.

Na naplnenie hlavného cieľa výskumu boli zrealizované tri výskumné úlohy:

1. V rokoch 1999 - 2002 sme **uskutočnili** pedagogický kvázi experiment s projektovým prístupom učiteľa k vyučovaniu.
2. Po skončení kváziexperimentu sme **spracovali** a **analyzovali** získané výsledky.
3. Na základe analýzy sme **zhodnotili** úspešnosť (opodstatnenosť) uplatnenia projektového prístupu k vyučovaniu podľa exaktných kritérií. **Posúdili** sme možnosti implementácie projektového prístupu v súčasných podmienkach vyučovacej praxe.

Ktoré výskumné problémy výskum obsahoval?

Náš výskumný problém mal príčinnno-dôsledkový charakter. Vymedzili sme ho výskumnými otázkami, ktoré vyplynuli z hlavného cieľa výskumu vyučovania:

- *Vnímajú žiaci rozdiel v motivačných podnetoch (motivačnom pôsobení) učiteľa, ktorý uplatňuje a ktorý neuplatňuje projektový prístup k vyučovaniu?*

- *Sú motivačné podnety (pôsobenie) učiteľa s projektovým prístupom k vyučovaniu významne rozdielne od motivačných podnetov (pôsobenia) učiteľa, ktorý uplatňuje obsahovo-predmetový prístup k vyučovaniu?*

- *Učia sa žiaci aktívnejšie na vyučovaní tam, kde sa uplatňuje projektový prístup, ako na vyučovaní, kde sa uplatňuje obsahovo-predmetový prístup?*

- *Aký je vzťah (postoj) žiakov k vyučovaciemu predmetu, na ktorom učiteľ uplatňuje projektový prístup k vyučovaniu?*

- *Je tento vzťah lepší ako vzťah žiakov k vyučovaciemu predmetu, na ktorom učiteľ uplatňuje obsahovo-predmetový prístup?*

- *Je učebná klíma triedy, v ktorej učiteľ uplatňuje projektový prístup k vyučovaniu, významne odlišná od učebnej klímy triedy, v ktorej učiteľ uplatňuje obsahovo-predmetový prístup?*

Ktoré hypotézy sme výskumne overovali?

Hypotézy výskumu vychádzali z výskumných otázok a našich predchádzajúcich analýz akčných výskumov vyučovania. Predpokladali sme, že **projektový prístup učiteľa k vyučovaniu bude úspešnejší ako prístup obsahovo-predmetový** v týchto hodnotiacich kritériách:

- *motivácia žiakov k autoregulovanému „učeniu sa“ na vyučovaní;*
- *aktívne „učenia sa“ žiakov na vyučovaní;*
- *vzťah (postoj) žiakov k vyučovaniu;*
- *klíma triedy na vyučovaní.*

Aby sme mohli zistiť úspešnosť projektového prístupu, bolo potrebné verifikovať východiskovú hypotézu. Pre tento účel sme ju rozložili na štyri subhypotézy.

Subhypotéza A: Učiteľ, ktorý uplatňuje projektový prístup bude lepšie motivovať žiakov k „učeniu sa“

na vyučovaní, ako učiteľ, ktorý uplatňuje obsahovo-predmetový prístup k vyučovaniu.

Do subhypotézy A sme zhrnuli výskumné predpoklady:

- *Žiaci 4. A triedy vnímajú motivačné podnety (pôsobenie) učiteľov na vyučovaní teoretických predmetov pravdepodobne odlišne.*
- *Miera motivačných podnetov učiteľov k „učeniu sa“ na vyučovaní vo 4. A triede je pravdepodobne významne rozdielna.*
- *Rozlišiteľný rozdiel v miere motivačného pôsobenia učiteľov na vyučovaní je pravdepodobne dôsledok regresného vplyvu rozdielného prístupu učiteľov k vyučovaniu (ich vyučovacích prístupov – koncepcií).*

Subhypotéza B: Ak učiteľ uplatňuje projektový prístup vo vyučovaní teoretického predmetu, potom sa budú žiaci na vyučovaní aktívnejšie učiť, ako na vyučovaní teoretického predmetu, na ktorom učiteľ uplatňuje prístup obsahovo-predmetový.

Subhypotéza B syntetizuje nasledovné výskumné predpoklady:

- *Miera aktívneho „učenia sa“ žiakov 4. A na vyučovaní teoretických predmetov, je pravdepodobne rozdielna.*
- *Medzi kvalitou procesov učenia sa teoretických predmetov vyjadrenou mierou aktívneho učenia sa žiakov na vyučovaní je pravdepodobne významný rozdiel.*
- *Rozlišiteľný rozdiel v aktívnom učení sa žiakov na vyučovaní je pravdepodobne dôsledok vplyvu rozdielných podmienok a činností na vyučovaní, ktoré vytvára a navodzuje učiteľ.*

Subhypotéza C: Žiaci vyučovaní učiteľom, ktorý uplatňuje na vyučovaní projektový prístup budú mať k vyučovaniu lepší vzťah (postoj) ako žiaci vyučovaní učiteľom, ktorý uplatňuje obsahovo-predmetový prístup k vyučovaniu.

Subhypotéza C zlučuje nasledujúce výskumné predpoklady:

- *Žiacka obľúbenosť a dôležitosť jednotlivých vyučovacích predmetov – vzťah k predmetom je pravdepodobne významne rozdielna.*
- *Významný rozdiel v obľúbenosti a dôležitosti teoretického vyučovacieho predmetu je pravdepodobne dôsledok regresného vplyvu vyučovacej koncepcie učiteľa.*

Subhypotéza D: V triede vyučovanej učiteľom, ktorý uplatňuje na vyučovaní projektový prístup, bude lepšia učebná klíma ako v triede vyučovanej učiteľom, ktorý uplatňuje obsahovo-predmetový prístup k vyučovaniu.

Subhypotéza D syntetizuje nasledovné výskumné predpoklady:

- Na vyučovaní teoretických predmetov vo 4. A triede je pravdepodobne rozdielna klíma (učiteľova pomoc žiakom v škole; zaujatie žiakov učením a orientácia na učenie sa na vyučovaní; organizovanosť a poriadok v triede, jasnosť pravidiel v triede).
- Rozdiel v klíme triedy je pravdepodobne dôsledok regresného vplyvu rozdielnych prístupov učiteľov k vyučovaniu vo 4. A triede.

Aký bol náš výskumný súbor?

Výskumný **výberový súbor** sme vytvorili kvázináhodným výberom zo **základného súboru** (12 tried; 320 žiakov), nakoľko sme nemali možnosť realizovať metodologicky správny náhodný – reprezentatívny výber. Výberový súbor vytvorilo 23 žiakov experimentálnej A triedy. Výberový súbor mal v našom experimente charakter **závislého – párového výberu**. Súbor sme kategorizovali na tri „podsúbory“ podľa **kvalitatívnej** – kategorizovanej **premennej**, t. j. vyučovacej koncepcie učiteľa. Projektový prístup k vyučovaniu predstavoval experimentálnu vyučovaciu koncepciu a tradičný, obsahovo-predmetový prístup predstavoval kvázikontrolnú vyučovaciu koncepciu. Kategorizáciu P1 a P2 sme vytvorili **náhodným výberom** učiteľov vyučujúcich v experimentálnej triede predmety teoretickej povahy. Výskumná trieda tak plnila funkciu **kváziexperimentálnej i kvázikontrolnej** skupiny Spárovaním sme vytvorili predpoklad na validné zistenie vplyvu experimentálneho pôsobenia nakoľko vedľajšie premenné (vek žiakov, pohlavie, vplyv rodiny, IQ, prospech, podmienky vyučovania, charakter vyučovacích predmetov, kvalifikácia a prax učiteľov experimentátorov (ďalej ex.), P1 a P2...) zostávali počas experimentu **konštantné**.

Ktoré výskumné metodiky sme použili? Ako a kedy sme zrealizovali výskumný projekt?

Hlavnou metódou nášho akčného výskumu bola experimentálna metóda – **pedagogický kváziexperiment**. Projektový prístup vo vyučovaní sme najskôr v školskom roku 1999 – 2000 odskúšali a neskoršie **od septembra 2000 do mája 2002**, v priebehu dvoch školských rokov, aj sme ho experimentálne zrealizovali. Učiteľ – experimentátor v ňom systematicky, dlhodobo pripravoval a realizoval vyučovanie cieľovo orientované na:

- **aktívne, autoregulované učenie sa žiakov na vyučovacích hodinách;**
- **riadený rozvoj poznávacích i mimopoznávacích psychických funkcií žiakov;**
- **riadené získavanie očakávaných odborných a rozvoj kľúčových kompetencií žiakov.**

Aktívnou (kvalitatívnou, kategorizovanou) **nezávisle premennou** veličinou bola vyučovacia koncepcia učiteľa experimentátora – projektový prístup učiteľa k vyučovaniu

(PPU). Aktívnu premennú (príčinu) sme mali počas kváziexperimentu pod kontrolou. Projektový prístup k vyučovaniu v experimentálnej triede uplatňoval iba učiteľ - experimentátor. Učiteľia P1 a P2 v experimentálnej triede vyučovali v podstate „tradičným“ spôsobom (s obsahovo-predmetovým prístupom k vyučovaniu).

Od aktívnej (kvalitatívnej) premennej veličiny sme očakávali vplyv na **závisle premenné** veličiny (dôsledky). Nimi v našom kváziexperimente boli:

- **motivačné pôsobenie učiteľa na vyučovaní (MPU);**
- **aktívne učenie sa žiakov na vyučovaní (AUS);**
- **vzťah (postoj) žiakov k vyučovaniu (VŽV);**
- **klíma triedy (KT).**

Všetky ostatné premenné (napr. osobnosť učiteľa), ktoré mohli vplyvať na závisle premenné veličiny, nebolo v našich silách eliminovať. Ich prípadný vplyv na výsledky kváziexperimentu sme preto považovali za **kvázikonštantný**.

Druhou výskumnou metódou nášho akčného výskumu bola **dotazníková metóda**. Ako výskumné nástroje sme použili dotazníky.

- **Dotazník MPU** (Rötling - Sihelsky - Valocký, MPC Banská Bystrica, 2002). Dotazník diagnostikuje **motivačné podnety učiteľa na vyučovaní**. Jeho administrácia trvá približne 20 minút. Motivačné podnety merané dotazníkom sú postavené na uplatňovaní univerzálnych potrieb učiaceho sa žiaka. Podnety uplatňované učiteľom na vyučovaní vymedzujú motiváciu do oblasti **autoregulovaného učenia sa žiaka** na vyučovaní. Ide o nasledovné motivačné oblasti (premenné); **SLOBODA (S)** – motivačné podnety učiteľa vzťahujúce sa na motiváciu poskytovaním slobody žiakovi v jeho myslení a konaní pri učení sa na vyučovaní; **ÚSPECH (U)** - motivačné podnety učiteľa zamerané na motiváciu podmienenú zážitkom úspechu žiaka pri učení sa na vyučovaní; **OCENENIE (O)** - motivačné podnety učiteľa zamerané na motiváciu podmienenú potrebou ocenenia a uznania žiaka za jeho výsledky v učebnej činnosti na vyučovaní; **KOMUNIKÁCIA (K)** - motivačné podnety učiteľa zamerané na motiváciu, ktorá sa týka uspokojenia sociálnych potrieb (spolupráca a komunikácia) žiaka pri učení sa na vyučovaní; **MYSLENIE (M)** - motivačné podnety učiteľa zamerané na vytváranie priestoru na rozvoj vyšších poznávacích funkcií, tvorivého aj kritického myslenia.

- **Dotazník AUS** (Rötling – Sihelsky, MCBB, 2001). Dotazník diagnostikuje **aktívne učenie sa** žiakov na vyučovaní prostredníctvom výpovedí žiakov o vyučovaní teoretického predmetu. Jeho administrácia trvá asi 10 minút a predkladá žiakom objasniť pojem aktívneho „učenia sa“. Celkové skóre dotazníka zodpovedá miere procesov **aktívneho učenia sa**, ktorá je v dotazníku diagnostikovaná v piatich oblastiach:

- MIESTOM učenia sa predmetu (doma v škole);
- FREKVENCIOU výskytu situácií, v ktorých prebieha aktívne učenie sa žiaka na hodine;
- ČASOM aktívneho učenia sa na vyučovacej hodine;
- FORMOU aktívneho učenia sa žiaka na hodine (sociálne formy učenia sa);
- SPÄTNOU VÄZBOU v učení sa.

• **Dotazník VŽV** (Sihelsky, 1999) diagnostikuje **vzťah žiakov** k vyučovaciemu predmetu. Jeho administrácia trvá asi 10 minút. Vzťah žiakov k vyučovaciemu predmetu je v dotazníku meraný dvoma premennými:

- OBEÚBENOSŤ vyučovacieho predmetu,
- DÔLEŽITOSŤ vyučovacieho predmetu.

Celkové skóre vypovedá o **vzťahu žiaka** k vyučovaniu vyučovacieho predmetu.

• **Dotazník CES** (Mareš – Lašek, 1990) diagnostikuje **klímu v triede** ako psychosociálny jav, odrážajúci procesy a vzťahy medzi účastníkmi vyučovania z dlhodobého hľadiska. Klímu v triede indikuje 6 premenných v psychosociálnej (X), psycho-didaktickej (Y) a psychopedagogickej (Z) oblasti.

X_1 : vzťahy medzi žiakmi v triede

X_2 : učiteľova pomoc žiakom

Y_1 : zaujatie žiaka učením – úlohami

Y_2 : orientácia žiakov na učenie – úlohy

Z_1 : organizovanosť a poriadok v triede

Z_2 : jasnosť pravidiel v triede

Okrem uvedených hlavných výskumných metód sme na overovanie výskumných predpokladov použili **rozhovor** (so žiakmi a učiteľmi P1 a P2), **pozorovanie** vyučovania, **sociometrický test**, **posudzovacie škály**, **štúdium produktov** žiackych činností – portfólií, **štúdium produktov** učiteľských činností - portfólií a **štúdium školských dokumentov** (tematických plánov, maturitných tém a hodnotení písomných a praktických maturitných skúšok). Na spracovanie, opis a zovšeobecnenie výsledkov výskumu sme použili **štatistické metódy** (štatistickú deskripciu a inferenciu) a **analýzy** (kvantitatívnu, deskriptívnu, kvalitatívnu a kauzálnu).

Výstupné dotazníkové merania sme urobili v záverečnej fáze experimentu **od februára do mája 2002** so všetkými žiakmi, v rovnakých podmienkach, s potrebnou štandardnou inštrukciou a v náhodnom poradí (február – AUS dotazník; marec – CES dotazník; apríl – VŽV dotazník; máj – MPU dotazník), s dostatočným odstupom, bez možnosti vzájomného ovplyvnenia jednotlivých meraní. Žiaci počas realizácie kváziexperimentu **nevedeli** o tom, že sú experimentálnou triedou. Tým sa nám podarilo zabezpečiť **utajenosť** proti nežiadúcim vonkajším vplyvom a intervenujúcim premenným. **Utajenosťou a rovnocennosťou žiakov párového výberu sme vytvorili predpoklad na reliabilné zistenie experimentálneho vplyvu.** Počas realizácie výskumného projektu sme nezaznamenali žiadne významné vplyvy, ktoré by mohli spochybniť namerané výsledky alebo hlavný cieľ výskumu. Po ukončení pedagogického kváziexperimentu sme získané údaje podrobili štatistickej a kvalitatívnej analýze.

Dokončenie v budúcom čísle

O MATURITÁCH, MONITOROCH A KONCEPCII VYUČOVANIA SLOVENSKEJ LITERATÚRY NA GYMNÁZIÁCH

Kristína Krnová, Fakulta humanitných vied UMB B. Bystrica

Anotácia: Pokus o vyvolanie reakcie stredoškolských učiteľov na súčasný (neutešený, svojim spôsobom absurdný) stav vyučovania literatúry na gymnáziách (stredných školách), aktuálne determinovaný novou koncepciou maturity. Konkrétne nedostatky. Možnosti dosiahnutia stavu, keď by tento špecifický neexaktný predmet plnil svoju primárnu (estetickú) funkciu bez zaťažovania študentov samoučelne formulovanými funkciami.

Kľúčové slová: maturita, monitory, slovenská literatúra, gymnázium, učebné osnovy, ciele vyučovania, aktuálne hodnoty národnej literatúry, psycho-sociálna konštitúcia študenta gymnázia

Sú problémy, s ktorými sa zmierime, lebo sa ukázalo, že - povedzme to expresívne - psi hlas do neba nejde. Na čas na ne zabudneme, alebo sa aspoň tvárime, že sa nás prestali týkať. Stane sa však potom, že život nám ich naservíruje pekne na tanieri - napríklad prostredníctvom vlastného diet'at'a alebo vnúčať'a, alebo kohosi inak známeho a blízkeho (a problémom zasiahnutého) - a „stav žlče“ slávi reprízu.

O optimálnosti platnej koncepcie vyučovania slovenskej literatúry ako súčasť všeobecnovzdelávacieho

predmetu slovenský jazyk a literatúra sa v minulosti intenzívne a bez efektu diskutovalo (písalo). Meritum veci smerovalo, pokiaľ si pamätám, k priznaniu odlišnej funkcie jazyka a literatúry vo vyučovaní, čo vyústilo do zámeru konštituovať dva samostatné predmety; súčasne sa volalo po zrušení klasifikácie v predmete literatúra a po odmietnutí jeho literárnohistorického modelu: Pri koncipovaní obsahu vyučovania literatúry sa presadzovala predstava primárnej funkcie práce (analýzy, interpretácie) s umeleckým textom.

Suma sumárum, návrhy sledovali zásadnú prestavbu obsahu i cieľa, vyučovania, to všetko v záujme intervencie na záchranu literatúry a jej kultivovaného čitateľa, čo sa starým, ale ani existujúcim spôsobom uskutočniť nedá.

Súčasná koncepcia je oproti realite, ktorú spomínam, iná len „prehodnotením a odideologizovaním“ problematiky, nanajvýš ešte uvoľnením priestoru pre učiteľov selektívny prístup k obsahu; zdá sa však, že aj tejto vymoženosti pomaly odzvoní - nivelizácia obsahu literárnej vzdelanosti, s ktorou sa v novej koncepcii maturity ráta, ju zlikviduje. Nie je teraz dôležité, prečo boli dávne diskusie neplodné, ide o to, že koncepčná zakonzervovanosť vyučovania literatúry na gymnáziách dostáva podporu práve pripravovanou koncepciou maturit a priebežnou aplikáciou a overovaním jej mechanizmu monitormi. Kým ukážeme, ako k tomu dochádza, vráťme sa k inkriminovanému východisku, t. j. k osnovám predmetu, produktom ktorých je - dovoľm si to tvrdiť - prevaha logicko-intelektuálneho princípu vyučovania (napriek proklamovanej súčinnosti uvedeného princípu s princípom zážitkovo-intuitívnym), čo v podstate znamená odtrhnutosť alebo len slabú spojitosť literárnohistorickej faktografie s textami, presnejšie so živými a životaschopnými textami, ktoré jedine v realite súčasného sveta dokážu za čosi zmysluplné intervenovať a absolventa gymnaziálneho štúdia aj čímisi hodnotným (univerzálne ľudským) obohacovať. Za zásadný a „plodnosný“ moment súčasného stavu považujem teda rozpor osnov ako záväzného pedagogického dokumentu s reálnym životom, ktorý vo svojej mnohotvárnosti (z hľadiska postavenia kultúry a umenia veľmi špecifickej) determinuje žiaka ako objekt vzdelávania. Mám však dojem, že osnovy neponímajú žiaka ako živý a osobnostne autonómny „produkt“ skutočnosti, ktorá je sama osebe až nepredvídateľná nová, ale rátajú s ním ako s abstraktným, vlastnej predstave prispôbeným objektom (obeťou) vzdelávania.

Ako som k tomuto názoru prišla?

V duchu osnov by mal dnešný maturant obsiahnuť literárnohistorický prehľad domácej a svetovej literatúry od staroveku po súčasnosť, v tomto rozsahu poznať a v slohovom, národnom alebo autorskom kontexte identifikovať jej vývinové zákonitosti a tieto svoje schopnosti, dotované adekvátnymi teoretickými poznatkami, prejavíť v textovej analýze a interpretácii. Všetka česť, hovorím si, ale čím podstatným sa potom líši profil maturanta od profilu absolventa vysokoškolského štúdia? Túto otázku si kladiem pri plnom vedomí a najmä po opätovnom pohľade do osnov, najmä do osnov prvého a druhého ročníka a po niekoľkonásobnom prelistovaní učebníc uvedených dvoch a štvrtého ročníka. A tak, po tejto verifikácii inkriminovaných materiálov, ale aj po nahliadnutí do vlastnej dvadsaťšesťročnej skúsenosti vysokoškolskej učiteľky dejín a teórie slovenskej literatúry, ba po krátkej a nekompromisnej debata so svojím svedomím dospievam ku konštatovaniu, že takáto

koncepcia je nielen idealistická a maximalistická, ale aj neživotná. Neživotná preto, lebo ignoruje aktuálnu situovanosť literatúry a psychosociálnu situovanosť žiakov, čo som už naznačila, a tak aj reálne možnosti svojho zmysluplného naplnenia. A ak nejde o zmysluplnosť vzdelávania, potom druhou stranou tej istej mince je samoučelnosť. Samoučelnosť, ktorá si zakladá na údajnej, v praxi viac formálnej ako vnútorne osvojenej literárnohistorickej vzdelanosti, „vzdelanosti“ spočívajúcej na faktografickej popisnosti literárnohistorického diania. Nie je totiž v reálnych možnostiach priemerného, ba ani nadpriemerného žiaka predpísané učivo čitateľsky obsiahnuť. Najmä nie pri aktuálnej zaťažnosti gymnazistov. A poznanie literatúry bez potvrdenia „poznaného“ čitateľskou skúsenosťou (a vonkoncom teraz nemyslím rozsah tejto skúsenosti totožný s rozsahom predpísaného učiva) je len bezduchým a samoučelným drilom. Takejto koncepcii veru nejde o intervenciu za literatúru, knihu a čitateľa, čo je vec, pred ktorú ako pred jeden z mnohých problémov súčasnosti bude postavený aj moderný intelektuál (ktorého v rámci svojich kompetencií pripravuje práve stredná škola, menovite gymnáziá, takáto koncepcia intervencuje len za predstavy celoštátne (medzinárodne?) uznávanej maturity, nech je to už vo svojej podstate hocičo!

Iste, možno namietnuť; že poslaním predmetu je o. i. podnecovať čitateľský záujem a pomáhať pri orientácii po bohatom a hodnotovo diferencovanom priestore literatúry, teda cieľ, na ktorom sa podieľa práve didakticky rovnocenný princíp zážitkovo-intuitívneho vyučovania, ibaže - a verím, že skúsenosti gymnaziálnych učiteľov by to potvrdili - na jeho realizačnú rovnocennosť za daného stavu jednoducho niet času. Osnovy síce vyššieuvedené stimuly proklamujú, ale prehliadajú disproporcionalitu veľkolepých cieľov a hodinovej dotácie predmetu: Toto nie je volaním po zvýšení počtu hodín literatúry, len konštatovaním nedostatku, ktorý v osnovách nie je jediný.

Naznačila som už, že koncepcia ako taká sa mi nepozdáva, čo budem konkretizovať.

Obsah učiva literatúry v jednotlivých ročníkoch vyzerá takto:

1. ročník - domáca a svetová literatúra od staroveku po realizmus,
2. ročník - realizmus a moderna v domácej a svetovej literatúre,
3. ročník - umelecká a literárna avantgarda, avantgarda vo svetovej próze, tradičná próza a dráma,
4. ročník - poviem to „po svojom“: prehľad literatúry po r. 1945

Z hľadiska rozsahu ide o záplavu javov, mien a kníh. Ako sa to dá zvládnuť? Tak, že sa to „naučíme“ - tak, že si to „zapišeme“ a zapísané sa snažíme reprodukovať. Pravdaže, takto - memorovaním - možno zvládnuť javy a mená, ale nie knihy, nie literatúru. O stratenom čase a zbytočne vynaloženej energii pomlčím, hoci „upevňovanie“ a večné

opakovanie takto osvojeného učiva je náročné práve na tieto parametre. Isteže, sú tu čítanky. Čítanky, čiže podľa predstáv kompetentných ilustratívne (nie vždy) torzá. A idealistické presvedčenie, že toto je cesta - a teraz kam? K tvorbe niektorého z toho množstva pozoruhodných autorov alebo k maturite? Žiaľ, v drvivej väčšine len k tomu druhému.

Čo viedlo autorov inkriminovaných materiálov k názoru, že toto všetko je potrebné? Ak sa už nedokázali zbaviť presvedčenia o účelnosti literárnohistorického modelu vyučovania literatúry, prečo sa domnievajú, že napr. celý prvý ročník treba obetovať problematike, ktorá prinajmenšom po klasicizmus pätnásťročným deťom nedokáže osloviť, pretože je odtrhnutá od akéhokoľvek ich skúsenostného a pocitového zázemia? A, pri všetkej úcte ku kultúrno-historickému významu a umeleckému bohatstvu literatúry národného obrodzenia, prečo je potrebné prebrať slovenský klasicizmus, preromantizmus a romantizmus takpovediac od Adama priam po Hurbanovu prózu (nehovoriac už o detailoch typu S. B. Hroboň), ktorú bude sotvakto niekedy čítať z číreho záujmu a pre potešenie? Je vhodné tváriť sa, že tradičné, tradované i mýtizované atribúty národného bytia plnia aj v súčasnosti svoje pôvodné poslanie, keď sa zásluhou historického vývoja a jeho prirodzených dôsledkov vnímajú skôr ako súčasť kultúrnych dejín než ako aktuálna t. j. životaschopná umelecká hodnota? Nestačilo by a neprospelo by aj formovaniu pozitívneho vzťahu mládeže k literárnej minulosti, predstaviť ako ukážku u slovenského romantizmu dielo jednej z osobností, takej, ktorá presiahla rámec bezprostredného a pre príslušné obdobie typického vzťahu všeobecných a literárnych dejín a ponúka univerzálnejšie, t. j. aktualizovateľné poslanstvo? Prečo nie za všetkých povedzme Sládkovič, prečo nie za všetko zo Sládkoviča hĺbková analýza jeho Maríny?

Problematická nie je len situácia slovenského romantizmu. Nasledujú predstavitelia tohto prúdu vo svetovej literatúre. Bolo ich neúrekom a neúrekom ich je aj v učebnici. Ale opýtajme sa absolventa prvého ročníka, čo mu hovoria mená Hugo, Byron, Shelley, Puškin, Lermontov, Mickiewicz, Heine, Mácha, Němcová, Erben, Goethe, Schiller (dokonca v situácii, že by ich bolo o tretinu menej), keď niet dostatok času alebo keď sa jednoducho reálne ráta: s prečítaním jedného alebo dvoch diel svetového romantizmu v rámci mimočítankového čítania, ktoré smelo znesie pôvodné označenie povinné čítanie, lebo vo svojej podstate je podmienkou (povinnosťou) na šťastné zmaturovanie? Čo už takýto prvák môže povedať? Môže odrapotať to, čo si zapamätal z poznámok a čo sa zvyčajne rovná enumerácii životopisných dát a diela - a to je všetko. Toto je literárna vzdelanosť? To je stredovek!

Tematický celok slovenský realizmus v druhom ročníku prebieha v znamení literárnohistorickej koncepcie, čo v transformácii na stredoškolskú prax silne pripomína



Pavol Šima-Juriček: Štúdia postavy

mýtizáciu. Prinajmenšom vo vedomí žiakov počas štúdia, neskôr ako trvalý následok takejto lektúry (príležitostne sa každý vyťasí s Hviezdoslavom a so svojím obdivom k štúrovej literatúre, čo pripomína istú scénu z istej Stodolovej hry). Nezmerateľná veľkosť toho a toho autora, otázky národnozároveňného zápasu v literatúre, všetky pustokvety, letiace tiene, suché ratolesti, Macovia Mliečovia a mamky Pôstkové a na vrch dvadsať mien predstaviteľov svetového realizmu. Zabudnúť modernu. Mne tuhne krv v žilách už pri tejto predstave, stránky druháčkových zošitov sa plnia poznámkami, žiackymi myšliami tiahne upozornenie pani profesorky, čo všetko je dôležité, lebo to bude maturitná otázka. Akoby nikomu netiahlo myšliou, že slovenský jazyk a literatúra je len jeden z x predmetov, ktoré musí gymnazista obsiahnuť. A iným sa zas na absurdnú dogmu zmenilo presvedčenie, že všetko je v poriadku, zo žiakov treba vyžmýkať aj poslednú šťavu, len tak ich totiž možno pripraviť na život, ktorý je až do smrti jedným permanentným stresom. Posledné som si v decentnejšej formulácii, ale v nezmenenej podstate vypočula od istého osvieteného kolegu na pomerne závažnom fóre, keď autori novej koncepcie maturit diskutovali o veci so zástupcami vysokých škôl a keď som predsedníckemu stolu položila otázku, či nemá dojem, že najmä prvé ročníky takýchto maturantov budú čosi ako pokusný materiál. Osvietený kolega reagoval tak, ako som uviedla, predsednícky stôl zas protioptimistickou, či nemám dojem, že žiaci sú permanentne objektmi (obeťami, dodávam ja) experimentov. V podtexte asi stálo, že je vlastne - s výnimkou mojej nespokojnosti - všetko v poriadku. Ale keď sa človek rozpráva s dorastovými

lekármi, alergológmi, neurológmi a psychologmi, dozvedá sa o vypadávaní vlasov, o fyzických a duševných ujmách v dôsledku stresu, ktorému je školák vystavený, až po zdvihnutý prst, že ak to so školstvom (a to len v oblasti, o ktorej je reč) pôjde aj naďalej takto, do života vstúpia choré generácie. Nuž, ale ak je takýto trend, potom je vlastne naozaj všetko v poriadku.

Na margo literárnohistorickej komplexnosti vyučovania literatúry v druhom ročníku tie isté otázky ako pri prvom ročníku. A ešte konštatovanie rovné hypotéze, ale aj pravdepodobnému výsledku štatistického prieskumu: druhák má už svoju predstavu o predmete, vie, že musí, pretože bude maturovať. Úvahy o oblúbenosti skvostov literatúry by boli asi nemiestne: literatúra sa stala súčasťou reality, s ktorou sa treba vyrovnáť, posunula sa na roveň anglickej gramatiky alebo chemických rovníc, ktoré možno pochopiť a zvládnuť aj bez akejkoľvek citovej zaujatosti. Napokon, citovú zaujatosť si nevyžaduje ani literárnohistorická faktografia, čiže naozaj je všetko v poriadku. A nikoho (z najkompetentnejších) netrápia tie dvere pribuchnuté za umeleckým bohatstvom literatúry, ktoré sa, chvalabohu, nedá zmonitorovať. Učitelia, ktorí zanietené hľadali a ponúkali cesty k zázraku umeleckého slova, prišli na svoje omyly, veď sú tiež len ľudia a nad ich hlavami visia všakovaké Damoklove meče: čo, keď najbližší monitor ukáže, že učili mizerne, vyhrabávali vybrané literárne lahôdky, keď zjavne postačujú tie čítankové alebo sa mámotratne rozplývali nad krásou slova namiesto toho, aby uvedomele galopovali po literárnych dejinách!

Galop po literárnych dejinách... Pri tej nezmyselnej jazde človeku takmer ujde, že sme docválali k 20. storočiu, teda k obdobiu, keď sa slovenská literatúra zbavila predchádzajúcich mimoliterárnych funkcií a konečne sa ponúka v prítlačlivej rozmanitosti, v prejavoch, o ktorých tretiak na základe získaných predsudkov ani netuší. Akože ho presvedčiť, aby definitívne nezahadzoval kľúče od dverí, za ktorými predpokladá už len nudné anachronizmy a pátos, ktorý mu je cudzí. Nuž, čosi by sa ešte dalo, ba možno sa tu a tam aj podarí, ale všetky možnosti, všetky šance literatúry hynú pod náporom neúmerne širokého a podrobného učiva. Aký paradox: mnohotvárnemu, dynamickému, pre súčasníka v každom ohľade bližšiemu literárnemu obdobiu vyhradili osnovy celý jeden školský rok! A to je „medzivojna“ na tom ešte veľmi dobre: povojnová literatúra - ešte bližšia, ba takmer súčasná - má k dispozícii naozaj „impozantný“ priestor, t. j. maturitný ročník, kde sa „riadne“ vyučuje a „preberá učivo“ v prvom polroku, pretože potom sa žiaci i učitelia ponárajú do predmaturitného ošiaľu, ktorý plynule prechádza do ošiaľu predprijímačkového. To všetko - nemyslím teraz procesualný ošiaľ, ale obsah a rozsah učiva v súlade s osnovami.

Prelistujme si však štvrtáčku učebnicu literatúry a hneď pochopíme opodstatnenosť otázky zo začiatku tohto článku o rozdieloch medzi profilom maturanta a absolventa vyso-

koškolského štúdia nášho predmetu. Jediná možnosť, ktorú má literatúra po r. 1945 na svoju realizáciu, je „byť absolvovanou“. Zhruba tak isto ako sa absolvuje preventívna prehliadka chrupu alebo iná nevyhnutná povinnosť, ktorej sa človek rezignovane podrobuje. Poetickejšim dušiam možno vyhovie prirovnanie k preletu nad kukučím hniezdom, aj to len v prvoplánovej sémantike motívu. Ale sme vzdelaní, ba sme aj zmaturovali!

Resumé: Ak sa stal literárnohistorický model vyučovania literatúry nepriestrelnou dogmou, prečo ho aspoň nemodifikovať, t. j. nezredukovať učivo prvého a druhého ročníka v prospech nasledujúcich dvoch? A prečo v rámci takejto organizácie múdro a v prospech vecí (dokonca v prospech osnovami deklarovaných cieľov) neselektovať, neuvoľniť priestor intímnejším kontaktom s textami, ktoré by plasticky a s náležitým estetickým efektom ilustrovali na najpodstatnejšiu mieru zhustený výklad literárnohistorickej problematiky (a brali pri tom do úvahy kvalitu textu, ktorá by žiakov oslovila)? Čo by sa takouto transformáciou stratilo? Jednoznačnosť „externej“ maturity, ktorú v posledných troch rokoch anticipujú a simulujú a overujú a... monitory.

Monitory, t. j. externá forma maturitnej skúšky (na základe poznania materiálov z rokov 1999, 2000, 2001) sa totiž bez koncepcnej „klasiky“ nezaobíde. Jej povinnosťou je zmerať literárnu vzdelanosť rovnako ako vzdelanosť v iných povinných a voliteľných maturitných predmetoch a urobiť tak bez ohľadu na to, či to v prípade neexaktného predmetu, akým je literatúra, ide alebo nie. A ak by to náhodou predsa len nešlo, potom uprednostniť exaktné pred neexaktným (stotožniť literatúru s literárnymi dejinami) a zase je všetko v poriadku. Merateľnosť znalostí faktografie zodpovedá súčasnému záujmu o štatistické vyjadrenie všetkého a zdá sa, že na tom, čo sa za číslami skrýva, len málokomu záleží. Stačí zavrieť oči, zaťat' zuby, pripomenúť si, že sme v trende a vydržať.

Keď sa to tak vezme, ani monitory nie sú náročné, dajú sa hravo zvládnuť, stačí sa len otrocky a po posledný detail (pamätajme na „chytáky“ napríklad z kurzívových textov v učebniciach) pridržať osnov, učebníc, čítaniek (ani na piad' ďalej, napokon načo?) - to učiteľ; poznámok, pamäti (s neustálym opakovaním, lebo ako inak) - to žiak, a máme vyhrané! A tak sú poznámkami preplnené zošity gymnazistov nanajvyš dôležité, možno si ich treba priebežne ukladať pod vankúš, lebo - hľa, tretie tisícročie, doba závažných informačných technológií! - budúci maturant nemá pri príprave na svoje novokoncipované euroakreditované finále k dispozícii ani len kôpku učebníc. Aby mal svoj „rozum pokope“, prepisuje učebnice (viac alebo menej) do zmienených zošitov, ba vyšperkúva ich obsiahlymi úryvkami z čítankových ukážok, aby ich prednesom v príhodnej chvíli oslnil komisiu (lebo „interná“ maturita sa z pietnych dôvodov, ak dobre rozumiem, zachová). A pomedzi to, v pauzách po skončení jedného

školského roka a do začiatku nasledujúceho a v priebehu školských rokov permanentne a priebežne cibí svoju vzdelanosť opakovaním opakovaného, tupým memorovaním za škripania zubov (vlastných alebo svojich rodičov). Tvorivosti ruže nekvitnú, opakujem si v duchu názor blízkeho mi autora, ktorý asi dávnejšie prestal veriť, že to platilo len smerom do minulosti. Ale pred svojou dcérou, ktorá vlni vedela, ktoré zo svojich početných diel venoval Ján Hollý profesorovi Palkovičovi ako aj to, že Sládkovičova poézia sa vyznačuje používaním intelektuálnej metafory (čo dnes už nevie, lebo je len človek a profesor Palkovič aj s Hollým jej v situácii, keď ju trápia chemické rovnice, fyzikálne zákony, odmocniny, nemecké perfektum, slovná zásoba angličtiny, problematika bunkového jadra a kyslé dažde nad Európou, ba medzičasom pribudnúvši slovenský a svetový realizmus s modernou, môže byť ukradnutý), sa cítim biedne už vo chvíli, keď sa vyhováram, že množstvo nepodstatných informácií púšťam z hlavy preto, lebo si to hravo nalistujem v knihách v našej knižnici. A bránim sa chabo tým, že ja zato na rozdiel od nej viem, čo je to intelektuálna metafora. Keby sa to všetko nedalo obrátiť na humor - aspoň v tomto článku a s vedomím, že mňa maturita nečaká - človek by zaplakal.

Ak sa máme dopracovať k takýmto výsledkom, tým len potvrdíme formálnosť maturity zo slovenského jazyka a literatúry ako povinného maturitného predmetu. Potom

Summary: *The article offers a reflection of the present state in teaching and learning Slovak literature in gymnasium on the background of new concepts of school leaving exams verified by MONITOR over the past three years. According to the author the monitor does not take into consideration specific features of the subject stressing mostly literary history.*

HODNOTENIE MONTTORA 2002 ZO SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATURY

Katarína Hincová, Filozofická fakulta UCM v Trnave - Alexandra Húsková, Metodicko-pedagogické centrum mesta Bratislava

Anotácia: *Zámer autorov testov Monitora 2002 zo slovenského jazyka. Nová štruktúra testov .*

Kľúčové slová: *maturitná skúška, Monitor 2002, testy, test pre vyššiu úroveň, test pre nižšiu úroveň*

Aké boli zábery autorského tímu, ktorý vypracoval testy pre Monitor 2002? V prvom rade sme chceli vyskúšať čosi nové, o čom sme presvedčení, že priblíži náš predmet viac k reálnemu životu, čiže niečo, čím by sme prekročili uzavretý kruh akademických faktografických vedomostí, ktoré robia zo slovenčiny neživý, a tým málo prítlačlivý predmet pre väčšinu študentov. Na jednej strane totiž stoja vysoké a najmä šľachetné ciele učiteľov, ktorí s najlepším vedomím a svedomím odovzdávajú svojim študentom sumu vedomostí zo slovenského jazyka a literatúry, a na druhej strane faktografická prehustenosť (a pripomíname, že zďaleka nielen nášho vyučovacieho predmetu) robí hodiny slovenčiny často povinne „pretrpenými“ a poznatky z nich málo trvácny.

je však na mieste otázka: musí byť tento predmet povinný? Nestačí na preverenie štandardných znalostí slovenského jazyka maturitná písomka? Načo zaťažovať všetkých maturantov tortúrou s literatúrou? Nemala by byť literatúra voliteľným maturitným predmetom pre tých študentov, ktorí sa rozhodnú pre vysokoškolské štúdium tohto alebo príbuzného odboru? Alebo povinným maturitným predmetom pre budúcich vysokoškolákov filologickej orientácie v prípade, že vysoké školy budú pri prijímaní akceptovať výsledky maturitnej skúšky?

Na situáciu, ktorá ma vyprovokovala k tejto úvahe, existuje celý rad pekných slovenských prísloví. Jedným z nich, tým expresívnym, som začala, pretože vyjadruje výsledky minulých pokusov zmeniť stav, s ktorým sa mnohí pedagógovia nemôžu zmieriť, a to nie z nej akých subjektívnych dôvodov, ale vzhľadom na skúsenosti z vlastnej učiteľskej praxe. Nejednen z nich si aj teraz, keď je nová koncepcia maturity takrečeno na spadnutie, povie, že „proti vetru...“ a „hlavou múr...“ atď. Skutočnosť, paralyzujúca ich úsilie o zmyslupnosť vlastnej práce nie ako samoučelnej aktivity, ale ako súčasť intelektuálneho diania odpovedajúceho na dynamicky sa meniaci život, ich totiž definitívne tlačí k múru. Ja sama, s chrptom takmer na drapľavej omietke, ktorá ma začína omínať, si dovoľujem položiť otázku, či viera v platnosť starých prísloví je skutočne našim trvalým údelom.

Snaha o priblíženie obsahu vyučovania potrebám každodennej praxe nás priviedla na myšlienku opustiť tradične faktograficky zostavované testy zo SjaL a vykročiť smerom k vyváženějšímu zastúpeniu úloh vyžadujúcich faktografické vedomosti a praktické zručnosti, ktoré nie sú len cieľovým vyústením učiva SjaL, ale zároveň akýmisi pracovným nástrojom na osvojovanie si učiva aj v iných vyučovacích predmetoch.

Testy Monitora 2002 zo SjaL mali novú štruktúru. Test pre vyššiu úroveň, ktorá vychádzala z 12 hodinovej dotácie, sa skladal z dvoch častí. Prvú časť tvorilo 8 literárnych ukážok, ktoré svojim zložením predstavovali určitý reprezentatívny výber, rešpektujúci vzájomný pomer slovenskej a svetovej literatúry i zastúpenie učiva jednotlivých roční-

kov. Ku každej ukážke bolo priradených 8 úloh, pričom sedem z nich bezprostredne vychádzalo z textu, resp. autora ukážky. Posledná - ôsma úloha pri ukážke preverovala vedomosti z pravopisu, znalosť ktorého rozhodne patrí k profilu maturanta. Súbor ôsmich úloh mal symetrickú kompozíciu. Prvé štyri boli otvorené úlohy s krátkou odpoveďou (doplňovacie, prirad'ovacie, binárne a pod.). Ďalšia štvorica obsahovala zatvorené úlohy, t. j. úlohy s výberom odpovede. Na vypracovanie prvej časti testu mali študenti 90 minút. Druhú časť testu tvorilo 9 úloh – 5 úloh (2 zatvorené a 3 otvorené úlohy) vychádzalo zo samostatnej literárnej ukážky a ďalšie 4 otvorené úlohy vyžadovali dlhšiu odpoveď. Pre druhú časť testu sme určili i časovú náročnosť vypracovania – 30 minút.

Test pre nižšiu úroveň, ktorá vychádzala z 8-hodinovej dotácie, neobsahoval otvorené úlohy s dlhšou odpoveďou a bol koncipovaný na 90 minútové riešenie. V tomto teste bolo použitých 6 literárnych ukážok a jedna ukážka z aktuálnej publicistiky. Literárne ukážky boli vybrané identickým kľúčom ako v teste pre vyššiu úroveň, ale kým v teste pre vyššiu úroveň sme siahli po mimočítankových - teda neznámych ukážkach, v tomto teste sme dôsledne použili len čítankové ukážky. Posilnili sme tiež úlohy zo slovenského jazyka, pretože na stredných odborných školách a stredných odborných učilištiach je rovnaký pomer hodín jazyka a literatúry.

Za zásadnú novinku testov Monitora zo SjaL považujeme dôraz na prácu s textom, čítanie s porozumením, kritické a analytické čítanie i odklon od memorovania obsahu diel predpokladaného odporúčaného čítania. Sme presvedčení, že dôležitejšie ako detailné analyzovanie vopred určených konkrétnych diel, ktoré navyše zväzuje učiteľov

vo výbere nimi interpretovaných diel svojim študentom, je vysvetlenie podstatných znakov jednotlivých literárnych období, resp. umeleckých smerov, skupín, autorov a následná schopnosť študentov identifikovať tieto znaky v konkrétnom texte (ukážke). Uvedomujeme si, že sme od zadávateľa testov (ŠPÚ) dostali pomerne veľkú autorskú slobodu vyskúšať nový model testu, ktorý mal byť nielen koncepčne nový, ale zároveň mal aj zjednotiť slovenčinársku obec, ktorá bola po predošlých ročníkoch monitorov rozdelená do dvoch relatívne rovnako silných táborov. Nechceli sme ísť hlavou proti múru, a preto aj výsledné testy Monitora 2002 sú akýmsi prienikom tradičných úloh a naznačením možného smerovania vo vyučovaní SjaL na stredných školách v SR.

Nielen autorský kolektív, ale aj odborný garant projektu Monitor 2002 – Štátny pedagogický ústav – netrepezlivo očakávali vyhodnotenie výsledkov testov a najmä ich prijatie učiteľskou verejnosťou. S radosťou konštatujeme, že väčšina parametrov, ktoré vyjadrovali spokojnosť učiteľov s testom, sa pohybovala okolo 70 %. Ich podrobnejšiu analýzu prinesie najbližšie vydanie tohto dvojmesačníka. Menej príjemným zistením je fakt, že sa stále diametrálne odlišujú očakávania učiteľov od reálnych vedomostí ich žiakov. Vyjadrené štatistickými číslami: učitelia v dotazníkoch uviedli, že ak by bol predložený test plne akceptovaný ako test maturitný, potom najmenší možný počet bodov, ktoré by mali študenta oprávniť na úspešné absolvovanie maturitnej skúšky, by priemerne mal byť 53,6 (vyššia úroveň) a 52,5 (nižšia úroveň) % bodov. V praxi by to ale znamenalo, že 22,4 % študentov by nezmaturovalo vo vyššej a 52,3% v nižšej úrovni obťažnosti. Poučíme sa v našich očakávaniach do budúcnosti?

Summary: In the article authors of Slovak language and literature tests in Monitor present their intentions, new structure of tests is presented in the article as well.

MONITOR 2002 (PILOTNÉ TESTOVANIE MATURANTOV)

Natália Ihnátková, Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny, Bratislava

Anotácia: Poznámky k testovým úlohám zo slovenského jazyka a literatúry (Monitor 2002).

Kľúčové slová: Monitor 2002, maturitná skúška, testové úlohy

V roku 2002 sa uskutočnilo piate kolo pilotného testovania maturantov, pričom predmet slovenský jazyk a literatúra sa monitoroval po štvrtýkrát. Odborným garantom projektu je Štátny pedagogický ústav v Bratislave a realizuje ho súkromná firma EXAM, Bratislava.

Dva varianty testu (SJ-1, SJ-2), ktoré som mala možnosť si preštudovať, obsahujú 73 a 70 úloh. V SJ-1 je v úvode pokyn na časovú dotáciu: relatívne ľahším úlohám venovať sa 90 minút a náročnejším úlohám (tvoria asi štvrtinu testu) približne 30 minút. Tento pokyn v teste SJ-2 chýba, zrejme preto, že test neobsahuje úlohy na

samostatnú tvorbu textu, aké sú v teste SJ-1.

Testy tvoria úlohy s výberovými odpoveďami zo štyroch možností a úlohy na porozumenie textu, ktoré majú otvorené odpovede, alebo vyžadujú výber slova, slovného spojenia z väčšieho okruhu slov.

Test SJ-1 obsahuje navyše aj úlohy na tvorbu textu: s povinným použitím piatich slov rovnakých pre všetky úlohy (peniaze, dobre, ja, musieť, dvakrát) majú žiaci napísať päť viet tvoriacich a) jadro reklamácie, b) úvod referátu, c) prvú časť listu priateľovi, d) záver článku do novín.

Keďže myšlienka zavedenia písomného testu do

maturitnej skúšky vyvolala protichodné názory (publikované boli prevažne tie negatívne názory), treba zdôrazniť, že Monitor 2002 vyhovuje požiadavkám moderného komunikatívneho a zážitkového vyučovania.

Prevažná časť úloh vychádza z dlhšieho, zväčša literárneho textu, no stavia pred žiaka literárne i jazykové úlohy. (Tento postup sme zaviedli na VÚP pri návrhu maturitných tém v 70.-80. rokoch, no vtedy išlo o ústnu časť skúšky – témy boli publikované aj v časopise SJLS). Ďalšie pravopisné a gramatické úlohy využívajú aj jednotlivé slová a slovné spojenia, no i tu musí žiak veľmi pozorne čítať, porovnávať, analyzovať a syntetizovať.

Najväčším prínosom Monitora 2002 sú úlohy zacielené na skutočné, hĺbkové porozumenie textu: porozumenie a analýza jeho vecného a myšlienkového významu, synonymickosti, expresívnosti a emocionálnosti – ako jednoty významu a výrazu textu.

Napríklad polstranový úryvok z diela M.Prousta Swannova láska v SJ-1 (dielo nie je v čítanke) má päť úloh, z ktorých prvá, dominantná znie takto: „Ak by ste sformulovali hlavnú myšlienku ukážky 9 do vety Hlavnou myšlienkou úryvku Swannova láska je rozchod Swanna a Odette a analýza citov Swanna v tomto momente, potom jej kľúčovými slovami sú slová city a rozchod. Dokážte, že tieto dva pojmy sú skutočne kľúčovými a to tým, že v

texte ukážky 9 nájdete tri rôzne slová alebo slovné spojenia, ktoré označujú city a naznačujú rozchod. Nájdene dôkazové slová vpište do tabuľky v odpovedovom hárku OH3 spolu s číslom riadku, v ktorom sa nachádzajú”.

Publicistický text, ktorý zaberá dve tretiny strany v teste SJ-2, má aj takúto úlohu: Rozhodnite, či tvrdenia 52 – 56 vyplývajú (V) alebo nevyplývajú (N) z textu ukážky”. O tom, že pri vypracovaní ide o skutočné zapojenie logickomyšlienkových činností, svedčí tento príklad: v texte nájdete vetu: „EÚ každoročne organizuje niekoľkokomesačné stáže pre absolventov univerzít ...” a v úlohe pre výber V a N je ako jedna zo štyroch možností aj veta: „EÚ organizuje stáže pre študentov univerzít...”.

Vysoké percento úspešnosti riešenia úloh zo strany žiakov ukázalo, že zvládli aj posledné uvedené úlohy, ktoré sa učiteľom zdali príliš náročné. Tým potvrdili našu tézu (adresovanú aj vysokým školám), že podstata vzdelanostnej úrovne nespočíva vo faktografickom vymenúvaní spisovateľov a ich diel, ale v tom, že žiak je schopný úspešne analyzovať a interpretovať aj neznámy text.

Ako autorka učebných osnov a učebníc takýto spôsob testovania odporúčam, pretože ak učiteľ uvidí, že sa kladie dôraz na komunikatívnosť, spojenú s praktickým využitím vedomostí, bude takto viesť aj žiaka. Je chvályhodné, že u učiteľov tento pilotný Monitor 2002 získal kladný ohlas.

Summary: *The author presents some examples of test tasks in MONITOR 2002 Slovak language and points out its asset.*

*Vážení čitatelia - učitelia slovenského jazyka a literatúry, veríme, že Vás predchádzajúce tri príspevky zaujali. Poteší nás, ak sa podelíte s nami o svoje skúsenosti a názory na koncepciu vyučovania slovenského jazyka a literatúry, maturitu, Monitor atď.
(Publikované príspevky honorujeme.)*

Redakcia

HRA VO VYUČOVANÍ NA 1. ST. ZŠ

Ivan Jurkovič, Základná škola Kysucké Nové Mesto

Anotácia: *Význam hry vo vyučovaní na 1. stupni ZŠ. Ukážky hier.*

Kľúčové slová: *hra, vyučovací proces, fiktívna firma*

Učitelia 1. stupňa ZŠ dennodenne riešia otázky, ako majú čo najlepšie a najprirodzenejšie pristupovať k deťom. Dnes sa kladie dôraz na samostatnosť, aktivitu a tvorivú činnosť žiakov. Ak na vyučovaní prevláda tvorivosť, spolupráca, snaha učiť sa, či dokonca radosť z učenia - vyhrali sme.

Deťom je najbližšia forma *hry*, pri ktorej môžeme usmerňovať vyučovací proces nedirektívnou formou riadenia práce. Dieťa pomocou hry spoznáva svet. Raz príde čas, keď sa bude musieť vo svete pohybovať, riešiť rôzne situácie, riadiť sa určitými pravidlami spoločnosti.

V hre môže dieťa dosiahnuť *úspech*, ktorý posilňuje sebavedomie žiaka, neguje komplex menejcennosti.

Dieťa sa dokáže hrať za každých okolností a s rôznymi predmetmi. Hrou môžeme na vyučovaní preferovať prijateľnou formou voľnosť, samostatnosť žiakov, vysokú citovú účasť žiaka, vysokú náročnosť.

A tak to začalo...

Po určitom období sa začal rýchly nárast podnikateľských aktivít v rôznych oblastiach. Samozrejme, dieťa neostalo bokom. I jeho sa dotkla táto vlna v rôznych sférach. Chlapci i dievčatá vnímajú rozmach firiem a spoločností čiastočne z odstupu, čiastočne žijú v plnom nasadení tohto deja. Rozhodol som sa vytvoriť „firmu“, ktorú vytvo-

rili žiaci štvrtého ročníka. Najskôr sme sa rozprávali o tomto projekte na niektorých vyučovacích hodinách. Žiaci súhlasili a to bol predpoklad tejto hry. Počas celého roka sme vychádzali z dobrovoľnosti jedincov, z ich snahy riadiť tento proces.

Hra, ktorú som usmerňoval, bola zaujímavým prostriedkom výchovy v kolektíve. Tento proces sleduje fiktívne ciele. Deti vystupujú ako herci, ale neuvedomujú si to. Skúšajú napodobniť javy okolitého sveta, sú ovplyvňované svojím prostredím a osobami zo svojho okolia (spolužiaci a učiteľ).

Spoločne sme si vypracovali systém. Porozprávali sme sa o zamestnaniach, ktoré budeme potrebovať v našej triede. Nebolo jednoduché z množstva zamestnaní, ktoré poznali žiaci v bežnom živote vybrať tie najpotrebnejšie pre našu hru. Padali rôzne návrhy, ktoré sme potom redukovali v súlade s požiadavkou, aby sme mohli pracovať na každom predmete. Naši „zamestnanci“ musia byť využití i počas prestávok a pod.

Povolania

Spolu sme zistili, že na prácu v triede - firme budeme potrebovať nasledovné povolania:

- zástupcu šéfa (tajomník) • sekretárky • právnikov • ekonómov • policajtov • lekárov • maliarov • novinárov • kvetinárov • pracovnú čatu.

V tejto fáze záležalo na tom, komu dajú žiaci možnosť vyniknúť, presadiť sa, pretože nie každý v triede mohol nastúpiť do tej-ktorej funkcie. Títo základní zamestnanci mohli byť vymenení kedykoľvek, keď by s nimi neboli spokojní ostatní žiaci. Deti sme dopĺňali na miesta podľa ústnych návrhov a potom sme hlasovali. Bral som ohľad na predstavy a návrhy druhých a rešpektoval som aj názor žiakov.

Za zástupcu „šéfa“ vybrali žiačku, ktorá mala dobré komunikačné schopnosti, bola príjemná ku všetkým žiakom, disciplinovaná a s najlepším prospechom v triede.

Na miesta „sekretárok“ sa dostali dievčatá, ktoré najkrajšie písali, ich celkový grafický prejav bol na vysokej úrovni.

„Právnici“ boli dvaja, dievča a chlapec, pravdovravní, dokázali si priznať svoje chyby, mali dôveru, - vedeli objektívne posudzovať vzťahy a činnosť žiakov v triede.

„Policajtov“ si určili troch, pre každý rad jedného. Boli to chlapi výbojní, až mierne agresívni. Neskôr dvoch z nich nahradili nevýbojní, ale zásadoví chlapi, ktorí nekompromisne vystupovali voči nedisciplinovanosti.

Miesto „ekonómov“ pripadlo dvom žiakom výborne prospievajúcim z matematiky. Ich povinnosťou bolo vyberanie drobných peniaží do kina, divadla, na koncert a pod., ktoré mi hneď odovzdávali do úschovy.

Žiaci, ktorých ostatní považovali za najlepších maliarov, mali nadanie na maľovanie, sa dostali na post maliarov. Mali na starosti rozdávanie pomôcok na hodinách s umeleckým zameraním, zbieranie výkresov, prípadne prác, ktoré boli vytvorené na pracovnom vyučovaní. Taktiež sa

podieľali na tvorbe výstavky a nástenky v našej triede.

Dvaja novinári sa starali o nové správy, všimli si, čo sa v škole deje, sprostredkovali oznamy, starali sa o nástenku v triede.

Úloha kvetinárov bola jednoznačná. Všetky kvety v triede boli len v ich opatere. Zodpovedali za všetko, čo sa týkalo kvetinovej výzdoby.

Práca lekárov nespočívala v ošetrovaní a liečení pacientov. Snažili sa skôr predchádzať chorobám. Kontrolovali čistotu rúk pred začiatkom



Pavol Šima-Juriček: Okraj kameňolomu. Drevorez

vyučovania, pred konzumáciou jedla, čistotu pohárov pri pitnom režime, čistotu uterákov a pod.

Posledným zamestnaním bola nelukratívna pracovná čata. No i tu sme museli vybrať, aby sme vyplnili tri pracovné miesta. Starali sa o celkový vzhľad triedy, čistotu, čiastočne prevzali zodpovednosť za týždenníkov. Personálny problém bol vyriešený.

Naše peniaze

Za prácu vykonávanú v prospech triedy bolo treba poskytnúť ohodnotenie. Nielen morálne, ale i materiálne. U nás v triede sme sa s peniazmi len hrali, nie so skutočnými, ale kúpenými napodobeninami dolárov, bežne dostupnými v obchode s kancelárskymi potrebami. Žiaci sa postarali o základný balík peňazí (ONE DOLLAR), ktorý sme používali v našej hre. Používanie takýchto bankoviek sa ukazuje ako blízke reálnemu životu. Postupom času som mal k dispozícii 12-15 balíkov po 100 ks v každom z nich. S týmto kapitálom sa už dalo veľmi kvalitne „podnikať“.

Detská fantázia nepozná hraníc, a preto som na podnet žiakov v triede musel rozlíšiť naše bankovky od bankoviek bežne dostupných v obchodoch. Natlačil som na ne červe-

nú ružu, ktorá znemožňovala tzv. falšovanie. Neskôr značenie bankoviek pripadlo sekretárkam.

V piatok, na konci školského týždňa, bol čas účtovania. Žiaci - zamestnanci dostávali odmenu, bankovky. Každému podľa práce, ktorú vykonával celý týždeň. Byť vo funkcii sa vyplatilo, pretože pri dobre odvedenej práci, so súhlasom triedneho kolektívu, dostávali títo žiaci ešte odmeny. Pre bežných žiakov činila „výplata“ 10 bankoviek.

S peniazmi však museli vedieť hospodáriť. Tzv. poriadny žiak si bankovky len zbieral a používal pre svoju potrebu. Neporiadny ich odovzdával. Trest a odmena bola v kompetencii spolužiakov. Napríklad pri zabúdaní domácich úloh, pomôcok,... sa platila pokuta - 2, 3, 5 i 10 bankoviek, záležalo na dôležitosti a frekvencii zabúdania. Ak žiak nemal bankovky, rýchlo si musel požičať (vo väčšine prípadov mu spolužiaci požičali) a neskôr pri výplate vrátiť. To isté sa dialo pri udržiavaní poriadku a disciplíny v triede. Policajti vyberali pokuty, ktoré som odsúhlasil a prediskutoval s právnikmi. Bankovky sa dali použiť i pri výmene miest v laviciach. V tomto prípade museli dať do banky obaja žiaci spolu 30-50 bankoviek. Ak boli nedisciplinovaní, rozsadil som ich naspäť, ale peniaze už nedostali. Naučili sa hospodáriť a využívať získané bankovky.

Preukazy

Na hodinách výtvarnej výchovy sa žiaci podieľali na tvorbe preukazov, ktoré sme neskôr nazvali IDENTIFIKAČNÁ KARTA.

Aj keď pracovali všetci žiaci, použiteľných návrhov bolo menej, preto u som sa zapojil i ja do tvorby konečnej verzie. Identifikačná karta obsahovala bežné údaje, ktoré má žiak 4. ročníka vedieť:

- číslo (podľa klasifikačného záznamu) • meno a priezvisko • trieda a škola • fotografia (nalepila si ju väčšina žiakov)
- poučenie (niečo na zamyslenie) • bydlisko (základné údaje) • dátum narodenia (základné údaje) • školský rok.

Preukaz mal viacero funkcií. Ak sa chceli žiaci presadiť v laviciach, položili na stôl dve karty s údajmi, na pracovnom vyučovaní položili kartu veľa vystaveného výrobku a vedeli sme, čia je to práca, nedisciplinovaným žiakom policajti odobrali kartu, položili ju na učiteľský stôl a pod.

Bol som rád, že deti žili pre túto hru od začiatku. Dalo sa pozorovať ako riadili chod prestávok, kontrolovali odmeny, usmerňovali tresty. A musím priznať, že často posudzovali situácie v triede prísnejšie, ako by som ich posudzoval ja.

Jeden bežný deň

Začnem ráno, keď prišli prví žiaci. Lekári skontrolovali žiakom čistotu rúk. V prípade nespokojnosti ich poslali umyť sa. Pracovná čata sa spolu s týždenníkmi postarala o čistú tabuľu, pripravila kriedy a vyvetrala miestnosť. Kontrolovali aj štetenie elektrickým prúdom a vodou. Policajti sa starali o poriadok pred vyučovaním. Skontrolovali domáce úlohy a pomôcky, vybrali prípadné pokuty.

Začala napr. hodina matematiky. Písali sme päťminútovku, sekretárky rozdali zošity na písomnú prácu. Po skončení päťminútovky si žiaci povymieňali medzi sebou zošity a opravili práce podľa tabule. Po skončení opráv sekretárky opäť zošity zozbierali a ja som mohol dopísať známky. Na hodinách výtvarnej výchovy sa starali o zbieranie výtvarných prác maliari. Najlepšie práce mi pomáhali odkúpiť za určitý obnos peňazí.

Tajomný hrad

Bežným prostriedkom pomáhajúcim vo vyučovanom procese na ktorejkoľvek hodine sa nám stal „Tajomný hrad“ (príloha č. 3). Výroba tejto učebnej pomôcky nebola zložitá. Na skelet bola potrebná primerane veľká škatuľka (napr. od polievok) a plastová 1 litrová sirupová fľaša. Po čiastočnom upravení hrad nadobudol požadovaný vzhľad. Výzdoba nebola zložitá. Čiastočne sme použili fotografie z časopisu Fifik a čiastočne som hrad domal'oval. Dvere, ktoré boli veľmi dôležité, som nastrihol. Hrad zároveň skrášľoval triedu.

Postup hry s hradom:

1. Do hradu boli vložené žlté vajíčka z plastu (z „kinder-vajíčok“) s otázkami napísanými na papieri.
2. Cez bránu hradu si žiak vybral vajíčko s otázkou.
3. Po zodpovedaní otázky, vložil papierik späť do vajíčka a vajíčko vhodil do veže v hrade.
4. Celý postup sa mohol niekoľkokrát opakovať.
5. Po naplnení veže vajíčkami sme celú vežu vysunuli smerom hore a vajíčka sa premiestnili späť do hradu. Pomôcku - hrad sme používali na rôznych predmetoch.

Otázky v obaloch z „kinder-vajíčok“ som vymieňal, neskôr som mal k dispozícii na každý predmet sadu otázok v obaloch. Zaujímavé bolo pozorovať prácu s pomôckou. Pri skúšaní sa hlásili odpovedať i žiaci s horšími výsledkami. Hrad mal vysokú motivačnú úroveň. Deti nevedeli, čo ich čaká, tešili sa, akú obálku si vyberú. Nesnažili sa unikať od úloh, necítili sa ohrození, súťažili s radosťou, neúspech ich nedeprimoval. Zároveň sa prezentovalo hodnotenie triedy, predchádzalo sa nespravodlivému hodnoteniu, žiaci si reálnejšie všimli seba i iných. Čo bolo podstatné, znížil sa strach zo skúšania, odbúral sa stres. Aktivity žiakov na vyučovaní bola vyššia a znížila sa pasivita.

Záver

Dnes sa kladie dôraz na samostatnosť, aktivitu a tvorivú činnosť žiakov. Snažil som sa to dosiahnuť pomocou spolupráce medzi učiteľom a žiakmi i medzi žiakmi navzájom. Usiloval som sa vybudovať v žiakoch prosociálne cítenie, zvládať spolu so žiakmi konfliktné situácie, učiť ich asertívnemu správaniu. Rok práce - školský - v ktorom sme sa hrali takýmto spôsobom, bol pre mňa príjemným vyskúšaním niečoho nového. Bol som veľmi spokojný s výsledkami, ktoré žiaci dosiahli na poli sociálnom

i spoločnom. Vybuďoval sa dobrý kolektív. Bude zaujímavé sledovať, ako sa naučené premietne do ďalšieho

života, aký vzťah si títo žiaci vybudujú k iným pedagógom. (Výňatok zo záverečnej práce 1. KS I. Jurkoviča spracoval J. Gál).

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

CARNEGIE, D.: Jak získávat přátele a působit na lidi. Praha : Talpress, 1993.

GAVORA, P. et. al.: Pedagogická komunikácia v ZŠ. Bratislava : Veda, 1998.

KOSOVÁ, B.: Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. st. ZŠ. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1998.

ZELINA, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava : Iris, 1996.

Summary: The author stresses the importance of using games in teaching and learning process with youngest learners and presents own experiences with introducing the game „fictitious” company to 4th year pupils during one school year.

ANALÝZA PODMIENOK ČINNOSTI A STAVU KNIŽNIČNÉHO FONDU V ŠKOLSKÝCH KNIŽNICIACH

Dana Ofúkaná, Štátna školská inšpekcia Banská Bystrica

Anotácia: Priestorové, personálne, materiálno-technické podmienky školských knižníc. Organizačné zabezpečenie a stav činnosti školských knižníc.

Kľúčové slová: žiacke, učiteľské a integrované knižnice, čitatelia, vedúci školských knižníc, knižničné fondy, pracovná dokumentácia, metodické usmerňovanie vedúcich školských knižníc, organizácia vypožičiavania

Štátna školská inšpekcia uskutočnila v školskom roku 2000/2001 analýzu podmienok činnosti a stavu knižničného fondu v školských knižniciach v 51 základných školách v pôsobnosti ŠIC Banská Bystrica, Žilina, Trenčín, Nitra, Košice, Prešov. Zisťovali sa:

1. **podmienky školských knižníc** – priestorové, personálne, materiálno – technické;
2. **organizačné zabezpečenie a stav činnosti školských knižníc**, t. j.:
 - a) úroveň pracovnej dokumentácie,
 - b) úroveň metodického usmerňovania vedúcich školských knižníc,
 - c) úroveň organizačného zabezpečenia školských knižníc vzhľadom na účelnosť a efektívnosť využívania knižničného fondu žiakmi a pedagógmi,
 - d) úroveň a stav činnosti školských knižníc z hľadiska plnenia ich základných funkcií – informačnej, pedagogickej (v jej rámci vzdelávacej, výchovnej a seba výchovnej) a kultúrno-humanizačnej.

V 51 základných školách je spolu 82 školských knižníc. Počet základných škôl nie je totožný s počtom knižníc, pretože v kontrolovaných školách existujú tri typy knižníc: žiacke, učiteľské a integrované, t. j. zlúčené žiacke s učiteľskými a žiacke s verejnými.

Medzi základné ukazovatele kvality činnosti školských knižníc patrí percentuálne zastúpenie jej čitateľov medzi žiakmi a učiteľmi školy. Keďže hlavnou úlohou školy je poskytnúť vzdelanie všetkým žiakom, aj školská knižnica by mala pracovať so všetkými žiakmi.

V školských knižniciach bolo v kontrolovanom období zaregistrovaných 7126 čitateľov, čo predstavuje 37,59 % z počtu žiakov a učiteľov. Z počtu 7 126 čitateľov bolo

6 284 žiakov, čo tvorí len 35,47 % z celkového počtu žiakov a 842 učiteľov, čo predstavuje 67,63 %. Na jednu školskú knižnicu pripadlo v priemere 86 čitateľov.

Uvedené údaje svedčia o tom, že školské knižnice len v malom rozsahu plnia svoje základné funkcie vo vyučovacom procese. Optimálne plnenie týchto funkcií predpokladá totiž 100%-nú registráciu čitateľov. Súčasný stav má negatívny dopad na vytváranie základov čitateľskej kultúry, na rozvoj osobnosti žiakov, ale najmä na vytváranie predpokladov pre ich celoživotné vzdelávanie.

1.1 Priestorové podmienky školských knižníc

Najzákladnejšou podmienkou pre činnosť školskej knižnice je jej vhodné umiestnenie v priestoroch školy. V smernici MŠ SSR č. 3767/1979-21 sa v § 3 ods. a) uvádza, že knižnicu riadi riaditeľ školy, ktorý najmä: „... zabezpečuje potrebné priestory a vybavenie knižnice a podľa možnosti zriaďuje aj študovňu na štúdium alebo čítareň vybavenú vhodným zariadením (študijné kútiky, výstavné panely a vitríny)“.

Pri kontrole v 51 vytypovaných subjektoch sme zistili, že v 28 základných školách sú priestorové podmienky žiackej knižnice vcelku dobré, majú pridelené samostatnú miestnosť. V 4 základných školách sú nevyhovujúce (kabinety, sklad, učebne, skrine na chodbách.) V jednej základnej škole nebola vôbec zriadená žiacka knižnica. Študijné kútiky boli k dispozícii v dvoch žiackych knižniciach a v jednej zlúčenej, čítarne v šiestich žiackych a jednej zlúčenej, výstavné panely a vitríny na propagáciu knižných noviniek v piatich žiackych a jednej zlúčenej knižnici. Ešte horší stav je v umiestnení učiteľských knižníc. Len v 20 základných školách je učiteľská knižnica

umiestnená samostatne, v priestorovo a esteticky vhodných podmienkach. V 14 základných školách sa nachádza v nevyhovujúcich náhradných priestoroch - v zborovniach a kabinetoch, v skladoch učebníc, v uzamknutých skriňkách na chodbách. V učiteľských knižniciach úplne absentujú študijné kútiky, čítarne, výstavné panely. Desiat' zlúčených knižníc (žiacka s učiteľskou, žiacka s verejnou) majú samostatné, priestorovo i esteticky vyhovujúce priestory.

Z uvedených zistení vyplýva, že najzákladnejšia podmienka na rozvíjanie činnosti školských knižníc nie je vytvorená pre žiacke knižnice v 5 základných školách, pre učiteľské až v 14, pre zlúčené v šiestich. K hlavným príčinám tohto stavu patria:

- a) nedostatok vhodných priestorov v školách,
- b) nedocenenie významu školskej knižnice v edukačnom procese a pri ďalšom vzdelávaní pedagógov,
- c) nezáujem zriaďovateľov a niektorých riaditeľov škôl o riešenie problematiky školských knižníc.

1.2 Personálne podmienky

V kontrolovaných školách sme zistili, že vo väčšine základných škôl sú poverení vedením knižníc dvaja pedagógovia – jeden pre učiteľskú, druhý pre žiacku knižnicu. V zlúčených knižniciach – žiackej s učiteľskou a žiackej s verejnou – pracoval jeden knihovník. Spomedzi 77 vedúcich školských knižníc 75 spĺňa podmienky odbornej a pedagogickej spôsobilosti v súlade s vyhláškou MŠ SR č. 41/1996 Z. z. Ide väčšinou o učiteľov slovenského jazyka a literatúry v kombinácii s cudzím jazykom alebo niektorým spoločenskovedným predmetom, resp. učiteľov 1. stupňa základnej školy s viacročnou praxou. Ani v jednej škole nevykonával funkciu školského knihovníka učiteľ s prírodovednou aprobáciou. Dve vedúce školskej knižnice boli nekvalifikované, dve spĺňali kvalifikačné podmienky zamestnancov verejných knižníc. Len 10 vedúcich absolvovalo základné knihovnícke vzdelanie – cyklus prednášok venovaných zvyšovaniu odborných vedomostí z knihovníctva organizovaných okresnými pedagogickými strediskami ešte v roku 1990. Ostatní školskí knihovníci, t. j. 63, čo predstavuje až 81,8%, vykonávajú túto funkciu bez akejkoľvek odbornej prípravy a metodickéj pomoci. Vedúci školských knižníc nemajú znížený pracovný úväzok, za svoju prácu dostávajú väčšinou len symbolické osobné ohodnotenie. Podľa ich vyjadrenia ich tieto skutočnosti nemotivujú k získavaniu odborných poznatkov z knihovedy ani formou cyklického vzdelávania v Metodicko-pedagogickom centre Banská Bystrica (ďalej MPC BB), ani samoštúdiom. K ich demotivácii prispieva aj zastaralý knižničný fond vo väčšine školských knižníc.

1.3 Materiálne – technické podmienky

V 82 kontrolovaných školských knižniciach bolo spolu 172 041 knižných jednotiek. Na jednu knižnicu v priemere pripadá iba 2 098 kníh. Prírastok knižničného fondu

školských knižníc bol v školskom roku 2000/2001 – 616 knižných jednotiek, čo predstavuje len 7 kníh ročne na jednu knižnicu! V jednej základnej škole pribudla za toto obdobie len jedna kniha do učiteľskej a jedna do žiackej knižnice! Tieto čísla jasne poukazujú na nedostatočné dopĺňovanie knižničných fondov v školských knižniciach. Kvalita knižničného fondu v učiteľských knižniciach je z hľadiska aktuálnosti, odbornosti a umeleckej hodnoty nevyhovujúca. Knižničný fond je neaktuálny, prevažujú obsahovo zastaralé knihy s filozoficko-politickým obsahom, úplne absentujú najnovšie knihy z pedagogiky, didaktiky, psychológie a metodiky jednotlivých predmetov.

Kvalita knižného fondu žiackych knižníc z hľadiska aktuálnosti a umeleckej hodnoty je menej vyhovujúca. V obsahovej štruktúre prevláda staršia beletria, chýba novšia detská literatúra, encyklopédie, náučná literatúra. V zlúčených knižniciach (žiackej s verejnou) je kvalita knižného fondu vyhovujúca.

Najpodstatnejšie dôvody zhoršujúceho sa stavu knižničného fondu školských knižníc sú:

- a) zastaralosť knižničných jednotiek,
- b) trvalý nárast cien kníh a odborných periodík,
- c) nedostatok finančných prostriedkov na ich nákup,
- d) malá informovanosť školských knihovníkov o ponuke najnovšej detskej a odbornej literatúry na knižnom trhu.

Technická a materiálna pomoc pri rozširovaní a obnove knižného fondu zo strany zriaďovateľa je nevyhovujúca, zo strany vedenia škôl v 1/3 základných škôl vyhovujúca. Riaditelia škôl hľadajú rôzne spôsoby (nadácie, sponzorov, dary) rozširovania a obnovy knižného fondu v školských knižniciach. Veľmi nízky rozpočet im neumožňuje postupovať v súlade s § 5 ods. 1 a 2 vyššie citovanej smernice, kde sa hovorí o finančnom zabezpečení knižníc. V ostatných základných školách je technická a materiálna pomoc zo strany vedenia škôl menej vyhovujúca. Títo riaditelia škôl vôbec nevedeli o platnosti vyššie citovanej smernice a metodických pokynov. Neprejavujú záujem o riešenie problematiky školských knižníc, hoci podľa § 1 ods. 1 vyššie citovanej smernice sú knižnice súčasťou školy, ich zriaďovateľom je teda škola a knižnicu zriadenú podľa § 1 ods. 1 v zmysle platnej legislatívy riadi riaditeľ školy, ktorý je v plnej miere zodpovedný za zabezpečenie priestorových, personálnych a materiálno-technických podmienok pre činnosť žiackej a učiteľskej knižnice, resp. zlúčenej.

1.4 Úroveň pracovnej dokumentácie školskej knižnice

Úroveň pracovnej dokumentácie školských knižníc je veľmi nízka. Z celkového počtu 82 školských knižníc malo vypracovaný plán činnosti a organizačný poriadok len 21. Výpožičný poriadok, ktorý podľa § 3 ods. c smernice MŠ SSR č. 3769/1979-21 vydáva riaditeľ školy a je záväzný pre žiakov a pedagógov, malo vypracovaný 31

školských knižníc. Evidencia knižničných fondov, čitateľov a výpožičiek je vedená v každej knižnici.

Pri evidencii knižničných fondov sa vo väčšine školských knižníc dbá iba na to, aby boli knihy zaevidované do prírastkového denníka, v príslušnom poradí očíslované a opečiatkované.

V niektorých školských knižniciach sa nevedie osobitná evidencia čitateľov a výpožičiek, vedúci školských knižníc tieto dva pracovné dokumenty stotožňujú, vedú len evidenciu výpožičiek, kde majú zaznamenané aj meno a priezvisko čitateľa.

1.5 Úroveň metodického usmerňovania vedúcich školských knižníc

Úroveň metodického usmerňovania vedúcich školských knižníc je neuspokojivá. Z celkového počtu 77 školských knihovníkov sa len dve vedúce, a to verejných knižníc, zúčastňujú na vzdelávacích podujatiach, ktoré organizujú mestské knižnice v mieste ich bydliska. Metodické usmerňovanie školských knižníc po zrušení KPÚ, OPS a MO od roku 1991 úplne absentuje. Pri riadených rozhovoroch bolo zistené, že časť školských knihovníkov má záujem o krátkodobé kurzy venované problematike knihovníctva. Časť sa vyjadrila, že primerané finančné ohodnotenie ich činnosti by ich motivovalo, aby si v rámci cyklického vzdelávania organizovaného Metodicko-pedagogickým centrom B. Bystrica rozšírili svoje odborné vedomosti. Ďalší uviedli ako motiváciu na doplnenie kvalifikácie zníženie úväzku aspoň o jednu hodinu.

1.6 Úroveň organizačného zabezpečenia školských knižníc

Úroveň organizačného zabezpečenia školských knižníc vzhľadom na účelnosť a efektívnosť využívania knižničného fondu žiakmi a pedagógmi je menej vyhovujúca.

Organizácia vypožičiavania knižničného fondu je málo priaznivá. Bolo zistené, že aj v tých školských knižniciach, kde mali vypracovaný výpožičný poriadok, bol stanovený iba jeden deň v týždni s jednohodinovou, resp. s jeden a polhodinovou výpožičnou dobou – aj to len v žiackych knižniciach. Vedúce školských knižníc to odôvodňovali neaktuálnym stavom knižničného fondu, nedostatkom najnovšej detskej a náučnej literatúry.

Hoci niektoré učiteľské knižnice mali vypracovaný výpožičný poriadok v súlade s článkom 13 metodických pokynov MŠ SSR č. 18697/1979-21, nemali v ňom vymedzené pravidelné výpožičné hodiny. Knihy požičiavajú obyčajne na začiatku školského roku alebo sporadicky podľa potreby a požiadaviek kolegov.

Evidenciu výpožičiek v žiackych knižniciach robia školskí knihovníci vo väčšine prípadov dôsledne, horšia je situácia v evidencii vypožičiavaných kníh v učiteľských knižniciach. Celkove počet výpožičiek z fondu učiteľských a žiackych knižníc je v priemere nízky, i keď sú medzi jednotlivými školami veľké rozdiely. Nízky obrat knižnič-

ných fondov a nízky počet výpožičiek na jedného čitateľa poukazujú na to, že v knižniciach je vo veľkej miere zastaralá, neaktuálna literatúra, o ktorú už čitatelia – žiaci či učitelia – nemajú záujem.

Ďalším negatívnym zistením je len sporadické vyradovanie zastaralých, neaktuálnych, stratených, poškodených alebo multiplicitných kníh. Vedúci školských knižníc odôvodňovali minimálne vyradovanie kníh nedostatkom finančných prostriedkov na nákup novej literatúry alebo zložitým a zdĺhavým postupom zo strany zriaďovateľa pri vyradovaní kníh.

Zhrnutie

Analýza podmienok činnosti a stavu knižničného fondu školských knižníc v 51 kontrolovaných základných školách v 6 krajoch Slovenskej republiky poukazuje na to, že školské knižnice v súčasnom období plnia svoje základné funkcie len veľmi obmedzene. Príčiny tohto stavu sú spôsobené viacerými faktormi, najmä však:

- dlhodobou nepriaznivou finančnou situáciou v rezorte školstva, ktorá má priamy dopad na financovanie jednotlivých škôl a negatívne ovplyvňuje kvalitu a kvantitu prírastku knižničného fondu a materiálno-technického zabezpečenia činnosti školských knižníc;
- nízkou úrovňou odbornej kvalifikácie školských knihovníkov;
- nízkou mierou pravidelnej aktualizácie knižničného fondu;
- neuspokojivým zabezpečením priestorových podmienok na činnosť školských knižníc, najmä učiteľských;
- nízkou úrovňou pracovnej dokumentácie školských knižníc, čo je dôsledok metodickej absencie v usmerňovaní vedúcich školských knižníc;
- neznalosťou legislatívy o školských knižniciach zo strany vedenia škôl, ale aj vedúcich školských knižníc;
- nedostatočným záujmom zriaďovateľov a niektorých riaditeľov škôl o problematiku školských knižníc;
- absenciou regionálnych metodických pracovísk, ktoré by poskytovali metodické služby školským knižniciam a zabezpečovali ďalšie vzdelávanie školských knihovníkov;
- neaktuálnou a nedostatočnou legislatívou o školských knižniciach;
- nedostatočným finančným ohodnotením práce školských knihovníkov.

Stále sú aktuálne slová J. A. Komenského, ktoré predniesol v potockej škole 28. novembra 1650: „Pomocou kníh sa mnohí stávajú učenými aj mimo školy, ale bez kníh sa nikto nestáva učeným ani v škole. Ak teda milujeme školy, milujeme aj knihy, dušu škôl, pretože ak školy nie sú oživované knihami, sú mŕtve.“ Ak chceme, aby sa naše školské knižnice stali dušou a pýchou škôl, je nevyhnutné urýchlene začať odstraňovať ich súčasné alarmujúce podmienky a nevyhovujúci stav knižničného fondu, lebo len moderná školská knižnica je predpokladom zvyšovania kvality výchovno-vzdelávacieho procesu, zmeny charakteru a metód vyučovania, ako aj ďalšieho vzdelávania pedagógov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Komenský, J. A.: Ako dômyselne využívať knihy, hlavný nástroj vzdelávania. Bratislava : SPN, 1990, 2. vyd., s. 120.
- Pangráčová, H. - Sakálová, E.: Analýza stavu školských knižníc Slovenskej republiky. In: Školské knižnice, 2000, č. 136 – 137, s. 5 - 32
- Pangráčová, H.: Školská knižnica – problém dneška. In: Pedagogické rozhľady, 2000, č. 3, s. 13 – 16.
- Sakálová, E.: Postavenie školských knižníc v organizačnej štruktúre škôl, vo vyučovacom procese, legislatíva a metodická koordinácia. In: Školské knižnice, 2000, č. 135, s. 8 – 14.

Summary: The author presents the survey results of 51 schools libraries in six regions of Slovakia. School libraries activities are rather restricted and the author gives reasons of such a situation.

DETI V UTEČENECKÝCH TÁBOROCH NA SLOVENSKU

Milan Pukančík, Pedagogická fakulta UK Bratislava

Anotácia: Problémy utečencov - žiadateľov o azyl na Slovensku. Podmienky v utečeneckých táboroch, servis. Deti ako špecifická časť klientely v utečeneckých táboroch.

Kľúčové slová: utečenci - žiadatelia o azyl, utečenecké tábory, aklimatizácia na prostredie, servis pre utečencov, vzdelávanie starších detí

Alex školu veľmi nepoznal. Jeho svet poznačili dve vojny, vlastne bezpečnostné akcie proti rebelom, ako ich doteraz volajú ruské oficiálne inštitúcie. Pre Alexa, jeho mladšieho brata i kamarátov to však boli vojny so všetkým, čo si pod tým slovom len dokážete predstaviť. A tak do školy chodil len v čase príméria a len v lete. V rozbombardovanej budove sa totiž v zime nedalo kúriť. A nebolo ani čím. Napokon do školy prestal chodiť úplne. Vojaci zamínovali cestu, vrah z taktických dôvodov.

V tú noc, keď k nim domov vtrhli maskovaní muži, videl otca posledný raz. Na druhý deň ho pomáhal matke hľadať medzi mŕtvymi, ležiacimi na uliciach Grozného, mesta, ktoré je až príliš hodné svojho názvu. Napokon rozhodla matka. Hoci bez manžela a otca, vzala oboch synov, zopár cenných vecí a šli. Asi po mesiaci prišli na Slovensko. Ale ani teraz nemožno povedať, že sú z najhoršieho vonku. Aklimatizácia na nové prostredie predstavuje sama osebe jeden z najväčších zdrojov stresu, ktorému musia utečenci čeliť, deti nevynímajúc (Viznová a Preis, 1999). Bezproblémové nie je ani spoluzitie ľudí rôznych náboženstiev, kultúr a rôznych návykov (spoločenských, hygienických a pod.). Odkázanosť na pomoc ostatných či strata súkromia, vyvolávajú frustráciu a hnev (tiež tam). Životné provizórium v utečeneckej ubytovni, kde sú ľudské potreby akoby redukované na jedlo a spánok, len umocňuje pocit bezmocnosti a existenciálne vákuum.

Servis pre utečencov i žiadateľov o azyl na Slovensku riadi Migračný úrad MVS SR (MÚ). Pod jeho správu patria, okrem iného, 4 utečenecké tábory – Záchytné utečenecké tábory (ZUT) Adamov-Gbely a Rohovce a Pobytové utečenecké tábory (PUT) Gabčíkovo a Brezová pod Bradlom. V nich sú ubytovaní žiadatelia o azyl až do udelenia rozhodnutia o priznaní postavenia utečenca, resp. do ukončenia konania, ak bol výsledok negatívny a toto postavenie priznané nebolo. Tieto zariadenia riešia v prvom rade ubytovanie a stravovanie pre utečencov. MÚ však znáša aj náklady za karanténne vyšetrenie i poskytovanie

základnej lekárskej starostlivosti a poskytuje i výučbu slovenského jazyka.

Servis v oblasti náplne voľného času, odborného vzdelávania, výchovy detí so špeciálnymi potrebami, či dokonca terapie, už takou samozrejmosťou nie je. Túto oblasť by mali pokrývať (a z podstatnej časti aj pokrývajú) mimovládne organizácie dopĺňajúce služby MÚ. Činnosť týchto organizácií koordinuje a v prevažnej miere alebo úplne aj finančne podporuje UNHCR (Vysoký komisár OSN pre utečencov).

Pozrime sa podrobnejšie na jednu špecifickú časť klientely v utečeneckých táboroch – deti. Netrápia ich možno, tak ako ich rodičov, otázky budúcnosti. Negatívne rozhodnutie je pre ne možno tiež menej frustrujúce, ak im aj rodičia vysvetlia, o čo vlastne ide. Na druhej strane sú práve oni tou najzraniteľnejšou, no zároveň i tou najformovateľnejšou skupinou z hľadiska schopnosti integrácie v novom socio-kultúrnom prostredí. Zaužívané stereotypy len ťažko možno zmeniť, a prax to potvrdzuje, u generácie rodičov a starých rodičov. Rodiny so silnou patriarchálnou tradíciou, najmä moslimské, len veľmi pomaly a neochotne preberajú naše „európske“ liberálne zvyklosti a názory, najmä v oblasti výchovy a rodinného života.

Stávať možno práve na generácii vyrastajúcej a formujúcej sa – na deťoch. Ak im na to vytvoríme podmienky a naučíme ich hrať sa aj iné hry než na vojakov.

Nemálo z detí prichádzajúcich do slovenských utečeneckých táborov si so sebou prináša svoje traumatické zážitky. Ich prejavy bývajú viac i menej evidentné. Alex i jeho brat ešte dlho po tom, čo odišli z Čečenska, s krikom utekali za mamou, keď nad táborom preletelo práškovacie lietadlo. Obaja chlapci totiž poznali len lietadlá, po prelete ktorých ostávali mŕtvi ľudia na zemi. Ich hra sa podobá na boj o prežitie - uchmatnúť, prekričať či prebiť, a preto veľa kamarátov nemajú. Mama je bezradná. Nielen táto rodina úpenlivo potrebuje terapiu.

Pravidelná, systematická a flexibilná psychoterapia je,

zdá sa, zatiaľ len vzdialenou métou. Veď samozrejmosťou neboli, a nie sú ani takpovediac základné zariadenia pre utečenecké deti.

V súčasnosti majú deti k dispozícii materská škola – nazvime ju skôr detská klubovňa - jedine v PUT Gabčíkovo (po ročnej odmlke). Detská klubovňa v PUT Brezová pod Bradlom bola zrušená úplne po tom, čo v súvislosti s nárastom žiadateľov o azyl v minulom roku urobili z nej obytnú miestnosť. Výchovné zariadenie pre tých zopár detí bolo pre MÚ v tej situácii až príliš veľkým luxusom. Vypratali preto hračky a nanosili matrace a deky. Neskôr z nej urobili sklad.



Oslava narodením v škôlke v PUT Gabčíkovo

Situácia s počtom žiadateľov je dávno stabilizovaná, no detská klubovňa stále nefunguje. Na Migračnom úrade akosi chýba zmysel pre tieto zariadenia. „Veď rodičia aj tak nemajú celé dni na práci nič iné, len sa starať o svoje deti,“ argumentujú zodpovední.

Servis pre utečencov je iste nákladný a je aj kde šetriť, ale naozaj je toto to pravé miesto? Ako chceme liečiť detskú dušu, ktorá nemá miesto na hranie? Môžeme len dodať, že obnovenú prevádzku škôlky – klubovne v Gabčíkove hradí plne UNHCR.

Situácia so staršími deťmi je obdobná. Skôr mohli navštevovať slovenskú školu deti z Gabčíkova i z Brezovej, ak zvládli základy slovenčiny. Kvôli priepastným rozdielom vo vedomostiach boli zaraďovaní do nižších ročníkov, takže ich spolužiakmi boli niekedy deti o dva až tri roky mladšie. Adekvátne tomu sa formovali aj ich sociálne zručnosti.

Učitelia, ich spolužiaci a napokon i oni sami si boli vedomí svojho obrovského jazykového hendikepu, a tak ich hodina zvyčajne vyzerala tak, že ticho sedeli v lavici, minimálne zapájajú do práce, aby nerušili či nebrzdili ostatných. Za zmienku stojí to, že neexistuje žiaden predpis, ktorý by ich školskú dochádzku upravoval. Napriek tomu školy v Brezovej pod Bradlom i v Gabčíkove, ktoré deti utečencov prijímali v minulých rokoch

len z vlastnej dobrej vôle, urobili kus dobrej práce vo vzdelávaní, výchove i socializácii týchto „vojnových“ detí. Detí, pre ktoré bola príprava na vyučovanie, písanie si domácich úloh, domáce úlohy, pravidelný režim dochádzky a iné systematické plnenie si povinností doteraz čosi nevidané.

Napokon, možno svitá na lepšie časy. Aspoň v Gabčíkove. Migračný úrad spolu so Štátnym pedagogickým ústavom pripravili projekt experimentálnej triedy, primárne zameranej na jazykovú prípravu detí – cudzincov tak, aby sa po jej absolvovaní mohli od nového školského roka zaradiť do slovenskej školy, adekvátne svojmu veku a plnohodnotne. Ambiciózna myšlienka, najmä keď si uvedomíme, že

trieda funguje od mája a medzi vážne problémy spojené s prípravou detí na vstup do riadnej školy patrí práve absencia akéhokoľvek zmyslu pre pravidelnosť, systematickú prípravu na úkor možno i vlastného pohodlia - nielen u detí, ale aj u ich rodičov. Celú situáciu komplikuje ešte jeden negatívny jav. Negatívny v zmysle plánovitej a systematickej prípravy čohokoľvek pre utečencov. Ako vypovedá samo pomenovanie pre túto kategóriu ľudí – ich údelom je utekať. Utečenci na Slovensko prichádzajú i odchádzajú. Niektoré z detí, ktoré do experimentálnej triedy začali v máji chodiť, už nie sú v tábore, ba nie sú ani na Slovensku. Experimentálnu triedu momentálne navštevuje s menšími obmenami pomerne stabilná

zostava 8 žiakov. Koľko ich ostane a či zúročia svoju prípravu aj potom, rozhodnú iné okolnosti. Nerobme si ilúzie. Slovensko je pre väčšinu utečencov len tranzitnou krajinou. A ak sa aj u nás rozhodnú ostať, nie je zďaleka samozrej-



V triede. Poznáte, ktoré z detí je utečenec?

Foto: autor

mostou, že im to aj umožníme inde ako v utečeneckom tábore a inak ako žiadateľom o azyl bez práva na prácu a vlastnú dôstojnú existenciu. Právo pracovať a stať sa tak sebestačnými majú totiž až po priznaní postavenia utečenca. Žiaden zodpovedný rodič nebude zbytočne podstupovať riziko ilegálneho prechodu hranicami, ak pre svoju rodinu

uvidí perspektívu tam, kde sa momentálne nachádza (či už cielene a či náhodou). Ak však táto perspektíva chýba a rodina sa dostane do kolotoča negatívov, rozkladov, sťažností na Najvyšší súd, zjavne bez vidiny úspešného konca, volí radšej ilegálny odchod. Roky v utečeneckom tábore nie sú východisko. Neboli by pre nikoho, ani pre nás. Rozhodovanie v tejto záležitosti je však výhradne v rukách Procedurálneho oddelenia MÚ MVSR. Možno keby tých pozitívnych rozhodnutí o priznaní postavenia utečenca bolo viac než 18 z celkového počtu vyše 8 tisíc žiadostí za

celý rok 2001 (MÚ MVSR, 2002), aj rozhodovanie rodičov v otázke „ísť či neísť“ ďalej by bolo oveľa jednoduchšie. Niektorí utečenci to komentujú lakonicky: „Nie je pre nás na Slovensku práve priaznivá doba.“

Kým neprestaneme utečencov považovať za predmet štátneho tajomstva a nezačneme ich vnímať ako ľudské bytosti s ich snami, potrebami i slabosťami, bude sa akýkoľvek dobrý servis míňať účinku a rodiny i s deťmi budú utekať ďalej.

Či ide vari práve o to ?

Summary: The author presents a brief analysis of a present situation of refugees who apply for asylum in Slovakia. He points out inadequate services for these people paying more attention to children.

INFORMÁCIE

INTERNET PRE UČITEĽOV

Jana Hnatová, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

Úvod

Internet je v prvom rade informačné médium. Poskytuje obrovské množstvo informácií. Možno budete prekvapení, koľko faktov a zaujímavostí nájdete, ak sa rozhodnete ponoriť sa do tohto informačného mora. Na stránkach učiteľov - nadšencov nájdete skúsenosti, o ktoré sa s vami vaši kolegovia radi podelia aj bez nároku na honorár. Rovnako sa o slovo hlásia i inštitúcie, ktoré majú záujem o školstvo v popise práce. Informácie o nových štandardoch, učebných plánoch a osnovách, rôzne zmeny a legislatívne úpravy, o ktoré v súčasnosti nie je núdza, sa širokej učiteľskej verejnosti sprístupňujú práve na ich stránkach. A to nespomínam množstvo projektov zameraných na oblasť výchovy a vzdelávania, ktoré vás môžu inšpirovať v ďalšej práci.

Máte jedinečnú príležitosť pracovať s kvantom informácií a využiť ich na skvalitnenie i uľahčenie svojej učiteľskej práce. Výučba matematiky s podporou, ktorú získané informácie i možnosti pracovať s nimi ponúkajú, sa určite stane zaujímavejšou a pútavejšou predovšetkým pre žiakov.

Mojou snahou je pomôcť vám zorientovať sa v takomto kvante informácií a ponúknuť vám aspoň niekoľko adries zaujímavých webových stránok týkajúcich sa problematiky učiteľov a zvlášť učiteľov matematiky. Dúfam, že bude pre vás dobrým pomocníkom, ktorý vás zavedie k novým a aktuálnym informáciám a ušetrí váš čas strávený za počítačom pri ich vyhľadávaní.

1. Ako hľadať informácie na Internete?

Často sa neskúsenému užívateľovi stáva, že vie čo by potreboval, nevie však kde to nájsť. Oplatí sa preto navštevovať vyhľadávacie www servery, ktoré informácie istej úrovne (regionálnej, svetovej ...) triedia a umožňujú tak, aby váš pohyb po Internete (surfovanie) mal zmysel.

Z najznámejších serverov aspoň niekoľko:

<http://www.zoznam.sk>

<http://post.sk>

<http://pobox.sk>

<http://centrum.sk>

<http://www.szm.sk>

<http://www.superzoznam.sk>

<http://www.seznam.cz>

<http://www.centrum.cz>

<http://www.yahoo.com>

<http://www.altavista.com>

<http://www.infoseek.com>

Väčšinou je možné vyhľadávať stránky týkajúce sa matematiky dvoma spôsobmi:

- vyplnením vyhľadávacieho formulára kľúčovými slovami napr. matematika, math* alebo math+curriculum,
- surfovaním cez hypertextové odkazy podľa zvolenej témy.

Tie môžu mať tvar napr. obrázkov, animácií, textov. Rozoznáme ich pomerne ľahko, pretože keď naň ukážeme myšou, zmení sa ukazovateľ myši zo šípky na ruku a text sa buď podškrtnie alebo farebne odliší od okolitého textu.

2. Matematika na www

Čo možno na jednotlivých stránkach v Internete nájsť? Či už sú to odborné texty, metodické a didaktické materiály, učebné pomôcky, výukové programy, testy, námety použiteľné v edukačnom procese, alebo magazíny pre pedagógov, informačné portály so školskou tematikou či mnohé zábavné matematické hry a ešte ...

Aj pri najlepšej snahe o usporiadanie webových adries podľa ich obsahu narážame na fakt, že mnohé stránky ponúkajú celý komplex materiálov, a preto i nasledujúce rozdelenie do jednotlivých okruhov chápte skôr ako orientačné.

2.1 Zdroje pedagogických materiálov

<http://www.education.gov.sk>

Oficiálna stránka ministerstva školstva SR. V časti Sekcie MŠ SR možno nájsť napr. platné pokyny a predpisy pre jednotlivé druhy škôl, schválené vzdelávacie štandardy (i z matematiky), siete SŠ a SOU, informácie o súťažiacich žiakoch ZŠ a SŠ, projektoch podporovaných MŠ a mnohé ďalšie.

<http://www.spu.sanet.sk/>

Stránka Štátneho pedagogického ústavu, ktorá poskytuje množstvo dokumentov a informácií o ďalšom vzdelávaní učiteľov, projektoch a mnohých ďalších aktivitách.

<http://www.infovek.sk>

Na stránke projektu Infovek, možno okrem informácií o samotnom projekte nájsť naozaj mnoho užitočného pre učiteľa matematiky. Stačí si zvoliť predmet M (matematika) a objavíte pedagogické dokumenty a materiály, námety, projekty, CD ROM, hlavolamy, súťaž a ďalšie odkazy.

<http://www.cvtisr.sk/index.htm>

Stránka Centra vedecko-technických informácií SR. Ponúka napríklad bezplatný prístup k elektronickým periodikám.

<http://www.eskola.cz/eskola/>

eŠkola ponúka možnosť vedenia agendy školy i triedy, tvorbu rozvrhu a zastupovania. Pre učiteľov matematiky budú určite zaujímavé napr. testy z matematiky pre jednotlivé tematické celky preberané na II. stupni ZŠ.

http://www.asctimetables.com/timetables_sk.htm

Rýchlo a ľahko vygeneruje kompletný rozvrh školy - stiahnuť možno funkčnú demoverziu, v ktorej chýba len suplovanie. Medzi ponukou jazykov, v ktorom s vami bude stránka konverzovať je i slovenčina.

<http://www.spomocnik.cz>

Hlavným zameraním tejto stránky je využitie Internetu v edukačnom procese. Nájdete tu tematicky zaradených mnoho zaujímavých odkazov pre učiteľov, školy i inštitúcie.

<http://www.ssp-pedagog.cz>

Stránka Spoločnosti stredoškolských pedagógov ponúka možnosť vyjadriť sa k aktuálnym problémom z rôznych oblastí učiteľského života. Zaujímavá je možnosť prezentácie jednotlivých škôl členených podľa typov škôl alebo podľa krajov.

<http://www.skolahrou.cz/sh/>

Stránka zameraná na žiakov a učiteľov ZŠ prípadne nižších ročníkov osemročných gymnázií. Jednotlivé rubriky poskytujú slušné množstvo informácií o dokumentoch, výukových programoch, učebniciach a i.

<http://www.mojeskola.cz>

V záhlaví stránky sa píše - škola hrou pre každého a nonstop. V časti Řiditelná nájdete základné informácie a servis pre školy. Sborovna - to sú prípravy, pomôcky, knihy, ale i rekreácia a výlety. Vo Výuke nájdete napr. možnosť naučiť sa hrať šach, programovať v jazyku Pascal alebo príklady na preverenie vedomostí z matematiky pred prijímacími skúškami na vysoké školy.

<http://www.scio.cz>

Príprava na prijímacie skúšky aj z matematiky na všetky druhy škôl.

<http://www.orbispictus.cz>

Informačný zdroj s ambíciami stať sa kvalitným verejným informačným serverom pre študentov, rodičov, školy, pedagógov i personalistov.

<http://www.ceskaskola.cz>

Na tejto českej stránke môžete nájsť nepreberné množstvo materiálu z oblasti školstva a pedagogiky. V ponuke nájdete poradňu, testy pre žiakov, výukové programy, články a diskusné príspevky kolegov učiteľov.

<http://go.to/skola/>

Komplexný informačný systém pre základné a stredné školy - demoverzia.

Ďalšie stránky (anglicky / nemecky):

<http://www.euro-cscl.org/site/>

Stránka vhodná pre učiteľov i vedcov, ktorí sa zaujímajú o problematiku počítačom podporovaného vyučovania. Záujemcovia tu môžu získať mnoho užitočných informácií, ako sa priamo v praxi pri vyučovacích hodinách v triede vysporiadať s počítačovou podporou výučby. Príspevky sú rozdelené do jednotlivých kategórií podľa stupňov škôl - základné školy, stredné školy, vysoké školy a univerzity (v anglickom jazyku).

<http://www.mathematik.de/>

Nemecký portál venovaný matematike. Nájdete tu aktuálne informácie o tom, čo sa vo svete matematiky deje, rozdelené do prehľadných kategórií (žiaci, študenti...) i mnoho ďalších liniek na stránky týkajúce sa matematiky.

<http://www.zum.de/ZUM/Schule.html>

Vedomostné centrum, kde nájdete dokumenty, linky a diskusné fóra a to nielen pre matematiku v nemčine.

Ďalšie stránky:

<http://www.education-world.com>

<http://www.amtnys.org/links/links1.html>

<http://www.ed.gov/Technology>

<http://agora.unige.ch/tecfa/edutech>

<http://www.iste.org>

<http://www.nctm.org>

<http://www.illuminations.nctm.org/>

<http://people.clarityconnect.com/webpages/terri/terri.html>

<http://www2.wgbh.org/MBCWEIS/LTC/CLC/abemathhomepage.html>

Záverom prvej časti by som chcela upozorniť na skutočnosť **dynamických zmien** jednotlivých www stránok. V čase spracovania tohto materiálu boli všetky odkazy na www stránky funkčné. Napriek tomu sa môže čitateľovi stať, že pre prebiehajúce zmeny alebo inováciu nebude môcť konkrétnu stránku otvoriť, alebo bude jej náplň čiastočne pozmenená.

(Pokračovanie v budúcom čísle - zameranie na matematiku)



Pavol Šima-Juriček: Basista. Mezotinta

Vážení kolegovia, mnohí z Vás sú autormi výborných záverečných prác 1. a 2. kvalifikačnej skúšky, funkčného či iného vzdelávania a recenzenti Vám navrhli publikovať Vašu prácu, resp. ju spracovať do podoby časopiseckého článku. Zatiaľ túto možnosť v našom časopise využilo len málo autorov, preto Vás chceme nasledujúcim príspevkom jednak motivovať, jednak poradiť, ako na to. (Pripomíname, že príspevky publikované v Pedagogických rozhľadoch honorujeme.)
 Redakcia PR

AKO PÍSAŤ ČLÁNOK

Natália Ihnátková, tajomníčka Rady SAUS

V snahe pomôcť začínajúcim autorom pokúsim sa zhrnúť zásady tvorby odborného-metodického článku. Vychádzam zo Štylistiky J. Mistrika a svojich dlhoročných skúseností redaktorky časopisu Slovenský jazyk a literatúra v škole (ďalej SJLŠ) a členky komisie na posudzovanie písomných prác učiteľov k I. a II. kvalifikačnej skúške.

Článok je text, žáner, slohový útvar menšieho rozsahu, v ktorom sa populárno-náučným (popularizačno-náučným) štýlom vysvetľujú a aplikujú výsledky vedeckých bádání alebo poznatkov a skúseností z istého odboru. Oproti teoreticko-(vedecko)-náučným žánrom sa v článku zdôrazňuje didaktická stránka.

Pozrime sa na postup pri písaní článku chronologicky:

1. Titulok – názov článku v podstate naznačuje tému, ale nie je vždy vhodné, ak sa autor usiluje vypovedať celý obsah už v názve. Príliš dlhý titulok spôsobuje problémy pri publikovaní (grafickej úprave), najmä pri zaraďovaní do obsahu čísla časopisu. Možno to riešiť tak, že v nevyhnutnom prípade zvolíme ešte podtitulok. Najlepší spôsob je ten, že najprv sformulujeme dlhší nadpis (aj s podtitulkom) a po napísaní článku ho upravíme.

Príklad: J. Palenčárová: *Aktivity podporujúce používanie (Komunikačná – slohová práca na I. stupni ZŠ)*

Pre odborný časopis neodporúčam obrazný, expresívny titulok, pretože na citáciu a bibliografiu sa ľahšie hľadá článok s výstižným pomenovaním.

Napríklad pre článok o zavedení európskeho typu maturity je iste vhodnejší titulok *Maturita po európsky* ako titulok *Škola vstupuje do Európy*.

Niekedy je potrebné titulok aj skrátiť, napr. titulok *Zážitkové učenie na hodinách slovenského jazyka a literatúry na hodinách slovenského jazyka na 1. stupni základnej školy* skrátime vypustením slov na hodinách slovenského jazyka.

2. Rozsah článku - optimum je 5-6 strán strojopisu (60 úderov v riadku, 30 riadkov na strane). Časopisy v tiráži uvádzajú ďalšie údaje, ako majú príspevky formálne vyzerať – treba to rešpektovať. Zväčša sa už príspevky vyžadujú na disketách, ktoré potom redakcia vráti.

3. Obsah článku - musíme si dôkladne premyslieť, **pre koho píšeme a čo chceme čitateľovi povedať**.

Príklad: Časopis SJLŠ už svojím základným členením na dve rubriky (Pedagogické rozhľady majú 6 rubrik, niektoré sú nepravidelné -pozn. red.) pomáha autorovi vybrať si druh článku. Prvá rubrika obsahuje teoretické články o výsledkoch výskumu, zhrňujúce a aktualizujúce pohľady na dielo spisovateľa, na jazykový jav a pod. K týmto príspevkom sa vyžaduje **anotácia** (stručne naznačenie obsahu), **klúčové slová** a **zoznam bibliografických odkazov** (literatúra).

(Poznámka redakcie: V Pedagogických rozhľadoch je nosnou

rubrika *Názory - skúsenosti - polemiky*, ktorá okrem odbornoteoretických príspevkov prináša najmä príspevky odbornometodické, v ktorých môžu učelia, vychovávateľa, riadiaci zamestnanci škôl a školských zariadení, metodici vyjadriť svoje názory na transformáciu nášho školstva v konkrétnych podmienkach ich školy (školského zariadenia), prezentovať svoju prácu a jej výsledky, podeliť sa so svojimi odbornými skúsenosťami či polemizovať s autormi iných publikovaných príspevkov.)

V týchto článkoch sa môže vyskytovať väčšie množstvo pevných číselných údajov, tabuliek, grafov, odvolávok na literárne pramene.

Druhá rubrika časopisu SJLŠ s názvom *Slovenčinári* sebe naznačuje, že ide o výmenu skúseností učiteľa slovenčiny alebo metodikov. Tu sa nevyžaduje ani dotácia, ani kľúčové slová, s citáciami a odvolávkami na literatúru sa narába voľne, zväčša sa parafrázuje a literatúra sa uvedie v zátvorke priamo v texte atď. Učelia si obľúbili najmä príspevky z tejto rubriky. Potenciálny autor by sa teda mal usilovať napísať príspevok podobný tomu, z ktorého by prijemca pri čítaní získal čo najviac nových poznatkov, alebo by mohol vychádzať z tézy: „Napíšem taký článok, aký by som si ja rád prečítal v časopise.“

(Poznámka redakcie: *Zameranie jednotlivých rubrik v Pedagogických rozhľadoch naznačujú už ich samotné názvy: Pohľady do zahraničného školstva, Z histórie slovenského školstva - napr. jubileá škôl - nad 50 rokov, Recenzie - odbornej literatúry, výstav... Informácie, Predstavujeme - ide o predstavenie učiteľov - výtvarníkov, ktorí nám poskytnú ukážky svojej práce na ilustráciu časopisu.*)

Základnou chybou, s ktorou sa stretávame v príspevkoch z praxe (podobne to bolo aj v kvalifikačných prácach učiteľov) je, že autor väčšinu článku (práce) zaplní všeobecnými informáciami, prepisovaním študijnej literatúry, ale aplikácii týchto informácií na vlastnú prácu sa už nevenuje. Teda to, čo malo byť na článku (práci) najhodnotnejšie - vlastný prístup k problematike – chýba.

Ďalšou chybou je, že učiteľ z prílišnej skromnosti (alebo je aj iná príčina?) nechce publikovať. Vyhovára sa že „ved' to takto robia všetci“. My všetci však vieme, že ak dvaja robia to isté, nie je to isté.

4. Rozsah článku nám signalizuje, že si musíme dôkladne premyslieť osnovu, obsah a kompozíciu článku. Článok zvyčajne delíme na úvod, jadro a záver.

Úvod – stručne zhrnutie toho, čo autor vie o problematike z odbornej a dennej tlače, z vlastnej skúsenosti, dôvod napísania článku.

Jadro sa zvyčajne skladá z dvoch častí:

- vysvetlenia postupu, krokov pri istej činnosti,
- konkrétneho príkladu.

Ak sa v jadre článku vysvetľuje viacero aktivít, činností,

cvičení, je prehľadnejšie uviesť príklad hneď pri každej aktivite.

Článok získa na metodickéj účinnosti, ak autor pridá napr. výber z konkrétnych odpovedí žiakov - ako reaguje na otázky (niekedy požiadame autora o doplnenie ukážok zo žiackych prác, nielen najlepších, ale aj priemerných).

Záver článku, najmä metodického, sa najlepšie vytvorí práve tak, že zhrnieme najdôležitejšie fakty, alebo naznačíme východiská, sformulujeme odporúčanie. Napr. ako istý postup pochopili žiaci a prečo ho odporúčame ďalej.

5. Jazyk a štýl metodického článku je uvoľnenejší ako teoreticko-náučný text. Možno teda používať okrem 1. osoby plurálu prítomného času (prečítame) aj 1. os. singuláru prítomného i minulého času (prečítam, prečítal som).

Každú skratku, okrem všeobecne známych (napr. ZŠ) po prvý raz napíšeme ako celé slovo s poznámkou, napr. predmetové

komisie (ďalej PK). Menej frekventovaný termín vysvetlíme v zátvorke alebo pod čiarou.

6. Grafika textu

Graficky si text upraví redakcia časopisu, ale je užitočné, ak autor naznačí odseky, titulky, časti článku (ak je dlhší), prípadne iným typom písma (najčastejšie kurzívou) zdôrazní najdôležitejšie pojmy.

Na slovenských školách vyučuje veľké množstvo kvalitných, starších i mladších skúsených pedagógov, ktorí by mohli so svojimi znalosťami, zručnosťami a nápadi oboznámiť a inšpirovať tak svojich kolegov na celom Slovensku, hlavne ak majú možnosť publikovať v špecializovaných odborných metodických periodikách. Nájdu si čas na prezentáciu svojej práce? Pedagogické rozhľady sú na to dobrou príležitosťou.

CERNET PONÚKA MOŽNOSTI CEZHHRANIČNEJ SPOLUPRÁCE PEDAGÓGOV

Jolana Krausová, Metodicko-pedagogické centrum mesta Bratislavy

I napriek globalizácii Európy – jej ceste do Únie, postavenie regiónu stúpa. Rozvíja sa vzájomná spolupráca takých regiónov, ktoré boli často na dlhé roky oddelené nielen štátnou hranicou, ale i neviditeľnou železnou oponou. Bratislavský i viedenský región sú toho živým príkladom.

Popri Viedni má však Bratislava blízko i do Brna a do Győru. Práve tieto štyri regióny sú svojim bezprostredným susedstvom akoby predurčené na čulejší cezhraničný styk, živú vzájomnú spoluprácu s cieľom lepšie poznať svojho suseda.

Už niekoľko rokov ponúka CERNET (Central European Regional Network for Education Transfer) možnosti cezhraničnej spolupráce pedagógov z regiónov Bratislava – Viedeň – Brno – Győr. CERNET je projektom Európskej únie pre mesto Viedeň, je koordinovaný Európskou kanceláriou Mestskej rady školstva vo Viedni.

Úsilím CERNETu je zblížovanie tohto euroregiónu prostredníctvom:

- výmeny skúseností všetkých, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní;
 - zvyšovania mobility odborníkov z oblasti pedagogiky, učiteľov a žiakov;
 - zefektívňovaním vyučovania cudzích jazykov;
 - prispôsobovaním vzdelávacích systémov potrebám európskeho trhu;
 - podporou hospodárskej, kultúrnej a sociálnej spolupráce formou ďalšieho vzdelávania;
 - prepojením partnerských regiónov pomocou nových informačných technológií;
 - rozvíjaním a aplikáciou inovačných vzdelávacích projektov;
 - vedeckou spoluprácou;
 - prehĺbením cezhraničnej spolupráce.
- CERNET podporuje družobné vzťahy medzi viedenskými

školami a školami z partnerských regiónov. Cieľom je posilniť transregionálnu spoluprácu a vzájomnú komunikáciu. Na pozadí konkrétneho projektu s vymedzenou tematikou sa uskutočňujú vzájomné exkurzie a návštevy škôl, pričom sa zvyšuje cudzojazyčná úroveň žiakov a vzniká množstvo osobných kontaktov.

Osobitnú kapitolu CERNETu tvoria vzdelávacie semináre pre učiteľov a iných odborníkov z oblasti školstva, kvalifikačné vzdelávacie kurzy, hospitácie na školách, ale i multinárodné pracovné dielne pre žiakov. V minulom školskom roku sa striedavo v jednotlivých regiónoch konali semináre s cieľom priblížiť národné školské systémy, netradičné prístupy vo vyučovaní cudzích jazykov, nový nemecký pravopis, problematiku špeciálnej pedagogiky, možnosti prevencie drogovej závislosti, tímovú prácu na školách, projektové vyučovanie prírodovedných predmetov, vyučovanie výtvarnej výchovy, vzdelávaciu ponuku pre deti vyžadujúce si osobitnú starostlivosť a i. Semináre sú určené učiteľom na jednotlivých stupňoch a ďalším odborníkom z oblasti vzdelávania. Pracovným jazykom býva spravidla nemčina alebo angličtina. Takéto semináre sú dobrou príležitosťou na výmenu skúseností „across the borders“, pôdou, kde sa rodia nové kontakty a spolupráca. Každý rok začiatkom jesene vydáva CERNET bulletin s harmonogramom seminárov a ich podrobnejším popisom. Aj v tomto školskom roku sú na programe semináre určené nielen učiteľom cudzích jazykov, ale i iných predmetov. Je to opäť dobrá príležitosť, ako aj učiteľ nejaký môže využiť svoje jazykové znalosti, prípadne má motiváciu naďalej si ich prehľbovať. Viac sa o aktivitách CERNETu sa môžete dozvedieť na internetovej stránke www.cernet.at alebo v Metodicko-pedagogickom centre mesta Bratislavy, ktoré je koordinátorom spolupráce CERNETu so Slovenskom.

UPOZORNENIE PRE PRISPIEVATEĽOV

Svoje príspevky nám môžete posielat' aj elektronickou poštou na adresu:

buryova@mcb.sk alebo riaditel@mcb.sk

Uvádzajte aj telefonický kontakt a číslo svojho bankového účtu, na ktorý Vám môžeme poukázať autorský honorár.

VIDEOPRODUKTY A MULTIMEDIÁLNE TECHNOLOGIE – SYSTÉMOVÝ ZDROJ INOVÁCIE VO VÝUČBE

Kamil Cejpek – Oľga Daxnerová, Fakulta prírodných vied UMB Banská Bystrica

V súčasnej dobe sme svedkami búrlivého rozvoja videotechniky, internetu a multimediálnych technológií, ktoré zasahujú rad oblastí nášho každodenného života. V poslednej dobe si nachádzajú cestu i do oblasti výučbových materiálov, kde umožňujú ich autorom začleňovať do nich nové interaktívne prvky, ktoré ich oživujú a pomáhajú študentom ľahšie pochopiť niekedy zložité skutočnosti prezentované v texte.

Aj z týchto dôvodov sa v apríli 2002 konala na Univerzite Mateja Bela (UMB), Fakulte prírodných vied (FPV) – Katedre chémie – už 3. súťažná prehliadka didaktických videofilmov a multimediálnych programov – **Educafilm**. Podujatie zorganizovala FPV UMB, odbornú garanciu na seba vzal prorektor UMB **doc. Ing. Kamil Cejpek, PhD.** a Územné koordináčne centrum Zväzu slovenských vedecko – technických spoločností v spolupráci s Domom techniky ZSVTS s.r.o. B. Bystrica. **Hlavným cieľom bolo objasniť teoretické východiská pre tvorbu didaktických videofilmov, umožniť výmenu skúseností z tvorby uvedených diel a oboznámiť sa s jednotlivými dielami.**

Prehliadka bola určená študentom a učiteľom základných škôl, gymnázií, stredných odborných škôl a učilíšť a vysokých škôl. Na prehliadke boli uvedené diela z rôznych oblastí a v rôznej kvalite. Spoločným menovateľom všetkých však bolo ich využitie v edukačnom procese.

Tohtoročný Educafilm nadväzoval na predchádzajúce dva ročníky, ktoré sa okrem súťažnej prehliadky videofilmov a multimediálnych programov zaoberali odbornými prednáškami na rôzne témy, napr. „**Tvorba didaktických videofilmov, Možnosti úprav videomateriálu na počítači**“ a iné.

Veľmi zaujímavá bola prednáška **prof. PhDr. Ing. Miroslava Tumu, DrSc.** z FPV UMB B. Bystrica (Educafilm 2001), ktorý sa zaoberal didaktickými východiskami pri tvorbe videofilmov.

Z jeho prednášky vyberáme: "Videoprogram pre vzdelávacie účely musí mať niekoľko dôležitých znakov pedagogickej použiteľnosti, ktoré umožnia pedagógom plniť nasledovné funkcie: • **pomáha k dokonalejšiemu osvojeniu učiva, rozširuje vedomosti** • **má priamy vzťah k obsahu učiva** • **je veku a mentalite žiakov primeraný** • **pomáha pri abstrakcii učiva** • **odzrkadľuje jav, účinky javu** • **je zreteľný** • **má silnú informačnú mohutnosť** • **pôsobí na rozvoj aktívneho prístupu k učeniu** • **podnecuje auto-didaktické aktivity** (toto skúsím, naučím sa...) • **integruje pojmy so skúsenosťami žiakov** • **je funkčný, nie samoúčelný.**"

Vráťme sa však na začiatok.

V úvode vystúpil **prof. Ivan Stadtrucker, CSc.** – dekan Fakulty dramatických umení Akadémie umení v B. Bystrici, ktorý oboznámil prítomných s prípravou scenárov odborných filmov. Účelom scenára je sprostredkovať určitú predstavu a naznačiť, akým spôsobom možno predstavu vyvolať. Dôležité je uvedomiť si, o čom film bude.

Prvou etapou v príprave scenára je zber materiálu – zadováženie podkladov, „zmapovanie situácie“, overenie si, čo všetko o danej téme bolo zverejnené a čo sa, prípadne, môže v obrazovej, zvukovej, či inej podobe vo filme použiť. Výsledkom prvej etapy prípravných prác na scenári je text – tzv. **rámcový scenár**. Tento

v hrubých črtách poskytuje predstavu o tom, o čom bude zamýšľaný odborný film pojednávať. Tento text je viac zdôvodnením zámeru a možností realizácie.

Autor k písaniu scenára, ktorý bude jeho finálnym výtvorom, pristupuje až vtedy, keď sa v príslušnej problematike dobre zorientoval. Znamená to, že dospel do štádia, kedy má dostatočnú zásobu poznatkov, priamo či nepriamo týkajúcich sa témy filmu. Ide o čiastkové poznatky, ktoré v predstavách existujú ako segmenty budúceho filmu – tzv. **autorský scenár**. Každému segmentu v scenári zvyčajne patrí samostatný odsek, označený poradovým číslom a názvom (ktorý zvyčajne označuje lokalitu). Formálna grafická úprava strany scenára nie je prísne určená. Zaužívalo sa vyhradiť ľavú polovicu strany **vizuálnej** a pravú polovicu **audítívnej zložke**. Na ľavej strane scenárista opisuje, čo bude divák vidieť na premietacej ploche (na plátne, či obrazovke), na pravej strane uvádza, čo sa bude vo filme hovoriť a čo bude počuť.

Jednotlivé segmenty je potom dôležité zakomponovať do celistvej podoby filmového komunikátu pomocou jednotiacieho princípu – tzv. „**spojovák**“. Potrebuje čosi ako spoločnú os alebo kostru filmu, čosi, na čo sa dajú segmenty ako goralky na nitku ponavliekať či zavesiť. Tu je dôležitá časová postupnosť a príčinno – následné radenie – **režisérsky scenár**.

Posledným stupňom scenára je **technický scenár**. Je podrobným popisom režisérského scenára, v ňom sa upresňuje miesto a čas nakrúcania, účinkujúci, rekvizity, zariadenia a všetko potrebné.

Potom nasledovala prehliadka videofilmov a multimediálnych programov. Odborná porota, predsedom ktorej bol **Mgr. Dušan Kyzek** zo Slovenskej televízie v Banskej Bystrici, posúdila kvalitu a didaktický prínos jednotlivých diel, pričom najlepšie práce boli ocenené.

Aké bolo teda poradie víťazných prác?

Videofilmy

1. miesto: **Život Mateja Bela** - Ing. Bohuslav Parobek, SPŠ J. Murgaša, Banská Bystrica
2. miesto: **Získanie telesných rozmerov na konštrukciu strihov** – Katarína Hepnerová, SOU Falešníka, Prievidza
3. miesto: **Hrochoť 2001** – Ing. Drahomíra Hladká, FPV UMB, katedra biológie, Banská Bystrica

Multimediálne programy:

1. miesto: **Multimediálna učebnica WORD 2000** – Ján Kraus, Andrej Krnáč, Martin Slančík, SPŠ J. Murgaša, B. Bystrica
2. miesto: **Sprivoedca hardwarom** – Martin Rosa, Peter Nociar, SPŠ J. Murgaša, Banská Bystrica
3. miesto: **Multimediálna učebnica EXCEL 2000** – Marek Turčan, Jakub Zaremba, SPŠ J. Murgaša, B. Bystrica
Acidifikácia – Martin Schabjuk, FPV UMB, B. Bystrica

Tešíme sa na nové diela v ďalšom súťažnom ročníku Educafilmu 2003, prípadne na Vaše otázky, skúsenosti.

(Kontakt: RNDr. O. Daxnerová, UMB FPV, Tajovského 40, 974 00 B. Bystrica; e-mail: daxnerov@fpv.umb.sk)

RUSISTOM SLOVENSKA DO POZORNOSTI

Eva Kollárová, Fakulta humanitných vied UMB B. Bystrica

Nie, že nás bolo všade plno - lež to, že ľudom chýbame - je našou chválou. - Mimo rečí! - Fanfár ľudských i ľudských slín. - Neviditeľné o nás svedčí.

M. Rúfus

Práve tieto Rúfusove verše pozývali v septembri na celoslovenský seminár ARSu (Učiteľ CJ 21. storočia) kolegov - rusistov. Sme radi, že sme sa zišli v takom hojnom počte (120). Sme radi, že ARS poskytol tribúnu vysokoškolským profesorom, docentom, doktorandom, učiteľom ZŠ a SŠ, metodikom, študentom. Tam sme si povedali o novom poňatí maturít, o novej internetovej stránke ARSu (Ruskodne.sk), tam sme rozdávali náš časopis *Russkij jazyk v centre Jevropy*, tam sme vystavovali nové učebné materiály, tam sme si rozprávali o radoostiach i starostiach „trudnogo sčast'ja“ učiteľa.

Pre tých, ktorí vtedy nemohli prísť - alebo ich nemal kto informovať, lebo „úrad nefunguje“, uvádzame dostupné učebné materiály spolu s menami a adresami tých, na ktorých sa môžu obrátiť:

- **Učebnica Vstreči s Rossijej** - I. diel je rozobraný, ale pripravuje sa jeho reedícia. II. diel je ešte možné objednať na adrese: SPN (Dr. Lobotková), Sasinkova 5, Bratislava.

- **Pracovný zošit k učebnici Vstreči s Rossijej** - k I. časti: Metodicko-pedagogické centrum - ďalej len MPC - (Dr. Ravingerová) 820 09 Bratislava, Tomášikova 4

- **Novinka** - ozvučenie učebnice Vstreči s Rossijej pripravil inštitút RJ A. S. Puškina: texty, dialógy, piesne, hudobné fragmenty klasických hudobných diel ponúka:

MPC (Dr. Andrejčíková), 080 40 Prešov, Tarasa Ševčenko 5

- **Karusel'** - rusko-slovenské riekanky: MPC (Dr. Ravingerová), 820 09 Bratislava, Tomášikova 4

- **Učebnica - a čo ďalej**, metodické poznámky k učebnici, ARS: Katedra rusistiky FHV UMB, Tajovského 51, 974 01 B. Bystrica, e-mail: kollarova@fhv.umb.sk

- **Ruskij jazyk v centre Jevropy č. 5**, ARS, Katedra rusistiky FHV UMB Tajovského 51, 974 01 Banská Bystrica, e-mail: kollarova@fhv.umb.sk

Na záver ešte jedna informácia: Od 30. júna do 5. júla 2003 tristo-ročný Petrohrad bude hostiť delegátov X. kongresu MAPRJAL. Téma kongresu: Ruskoje slovo v mirovoj kulture. Ak sa chcete na kongrese zúčastniť, poskytneme Vám širšie informácie. Pekný a dobrý rok s dobrými a múdrymi ľuďmi okolo Vás!

PREDSTAVUJEME

PAVOL ŠIMA-JURÍČEK

Už vyše dvadsať rokov pôsobí na slovenskej výtvarnej scéne maliar, grafik, sochár a pedagóg Pavol Šima-Juríček, rodák z Prešova (nar. 14. 10. 1958). „Za toto obdobie vytvoril množstvo prác, ktoré nesú charakteristické atribúty umelcovej tvorby - dokonalé ovládanie hier farby, krajinárske a figurálne motívy, ale aj záujem o nefiguratívnosť a radosť z experimentovania... Jeho tvorba je výpoveďou o tom, že Pavol Šima-Juríček má radosť z tvorby a dokáže sa s ňou podeliť aj so širokým okruhom divákov...“ dozvedáme sa okrem iného z bulletinu jednej z jeho posledných výstav.

„Na dráhu profesionálneho výtvarníka som sa dostal tak trochu okľukou. Najprv to bolo štúdium bytovej architektúry na Strednej priemyselnej škole drevárskej v Spišskej Novej Vsi a potom pedagogický smer - slovenský jazyk a výtvarná výchova na PdFUK v Tmave. Práve na tmavskej fakulte som sa začal cieľavedome venovať grafike a tá prevažovala v mojej tvorbe až donedávna. V podstate okrem litografie som si vyskúšal všetky výtvarné techniky. Posledné 2-3 roky sa venujem olejomalbe a plastike.“ prezrádza o sebe Pavol Šima-Juríček. „Do Pedagogických rozhľadov som vybral staršie práce menšieho formátu - jednak preto, aby som predstavil rôzne druhy grafických techník, ale aj preto, aby sa nemuseli v tlači veľmi zmenšovať.“

Šima-Juríček pravidelne vystavuje. Prezентuje sa aspoň

jednou samostatnou výstavou ročne na území celého Slovenska a na výstavách spolu s inými výtvarníkmi aj v zahraničí (1998 - Praha, San Francisco, Kalifornia, 1999 - Budapešť, Varšava, Krakov). Ako sám uvádza, „doplnkovo“ sa mu semtam pritrafi ilustrovanie nejakých publikácií, najčastejšie pre archeológov. Keď má čas premýšľať sarkasticky, zozbiera zopár svojich kreslených vtipov, ktoré sporadicky publikuje v našich periodikách a tiež na webovej stránke Orange (v r. 2000 získal cenu v medzinárodnej súťaži kresleného humoru „Zlatý súdok“).

Šima-Juríček žije a tvorí v Modre. Venuje sa tu aj kultúrnej osvete, pripravuje každoročne spolu s MsKS a s Malokarpatským osvetovým strediskom v Pezinku kurátorsky Salón výtvarníkov regiónu. Predovšetkým však už 17 rokov pedagogicky pôsobí na modranskej pedagogickej škole (v súčasnosti Pedagogická a kultúrna akadémia). „Sme tu traja výtvarníci a, chvalabohu, každý je profesionálne zameraný ináč - kolegyňa je textilná výtvarníčka, kolega sochár a ja sa najviac orientujem na kresbu a grafiku. Naši študenti teda majú na hodinách výtvarnej výchovy pestrý repertoár činnosti“, upresňuje Pavol Šima-Juríček, čo sa prejavuje aj pri prezentácii ich tvorby na verejnosti. Napr. v medzinárodnej aktivite Európa v škole získali 7 ocenení spojených s vycestovaním žiakov do zahraničia a prvé miesto v celoslovenskej SOČ.

-PŠJ-