

DOTAZNÍK

Vážené kolegyně,
vážení kolegovia,

na nasledujúcich stranách prezentujeme niektoré výhrady metodikov všeobecno-vzdelávacích predmetov z MPC Banská Bystrica k pripravovanej „novej maturite“, ktoré adresovali riaditeľovi ŠPÚ v otvorenom liste. V nadväznosti naň publikujeme odpoveď riaditeľa ŠPÚ. Keďže názory oboch strán na niektoré otázky si protirečia, chceli by sme od Vás získať informácie, ako vnímate situáciu Vy, ktorí ste priamo zaangażovaní do prípravy a realizácie maturity na Vašej škole. Preto si Vás dovoľujeme požiadať o spoluprácu - úprimné odpovede na nasledujúce otázky (vybranú položku označte písmenom **X**). Upozorníte, prosíme, na tento dotazník aj svojich kolegov - čím viac vrátených dotazníkov, tým pravdivejší obraz o situácii.

Vyplnené dotazníky očakávame do **31. 12. 2004**.

TYP ŠKOLY	MŠ	ZŠ	Špec ZŠ	G	SOŠ	SOU	Iné
DĹŽKA PEDAGOGICKEJ PRAXE	0 – 5 rokov		6 – 10 rokov		11 – 20 rokov		viac ako 21 rokov
ZAMERANIE APROBÁCIE	spoločenskovedné		prírodovedné		odborné		iné

	Položka	Úplne súhlasím	Prevažne súhlasím	Prevažne nesúhlasím	Úplne nesúhlasím
1.	Maturita podľa novej koncepcie maturitnej skúšky (NKMS) je viac validná ako maturovanie „po starom“.				
2.	Kritériá na hodnotenie maturít podľa NKMS sú jasné a zrozumiteľné.				
3.	Maturita podľa NKMS je v súlade s dokumentom „Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR – Milénium“.				
4.	Maturita podľa NKMS zabezpečí zjednotenie požiadaviek na vedomosti a zručnosti maturanta.				
5.	Žiak (a jeho rodičia) má prirodzené právo vedieť už na začiatku svojho štúdia, akým spôsobom bude ukončovať svoje štúdium.				
6.	Maturita podľa NKMS je viac objektívna ako maturovanie „po starom“.				
7.	Realizácia maturitných skúšok podľa NKMS je dostatočne pripravená.				
8.	Rodičia a žiaci mali potrebné informácie o maturite podľa NKMS v dostatočnom časovom predstihu..				
9.	Katalógy cieľových požiadaviek sú zrozumiteľné.				
10.	Katalógy cieľových požiadaviek boli známe v dostatočnom časovom predstihu.				
11.	Maturita podľa NKMS je ekonomicky (financovanie prípravy a priebehu maturitných skúšok) dobre pripravená.				
12.	Maturita podľa NKMS bude viac akceptovaná zamestnávateľmi.				

13.	Učítelia mali potrebné informácie o maturite podľa NKMS v dostatočnom časovom predstihu.				
14.	Učítelia vedú tvoriť maturitné zadania na základe katalógov cieľových požiadaviek.				
15.	Maturita podľa NKMS bude viac akceptovaná zahraničím.				
16.	Maturita podľa NKMS bude viac akceptovaná vysokými školami.				
17.	Žiak má právo byť počas celého svojho štúdia pripravovaný na spôsob ukončenia svojho štúdia.				
18.	Verejná diskusia o maturite podľa NKMS bola podporovaná.				
19.	Pripomienky pedagogickej verejnosti k NKMS boli väčšinou akceptované.				
20.	Na dostatočnú prípravu učiteľov bol venovaný primeraný čas (zo strany ŠPÚ).				
21.	Na dostatočnú prípravu predsedov maturitných komisií bol venovaný primeraný čas.				
22.	Na dostatočnú prípravu predsedov predmetových maturitných komisií bol venovaný primeraný čas				

Vážené kolegyne,
vážení kolegovia,
ďakujeme Vám za čas, ktorý ste venovali vyplneniu tohto dotazníka a za Vaše úprimné odpovede.

Naša adresa: Metodicko-pedagogické centrum, redakcia PR, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica

DISKUSIA O NOVEJ MATURITE

OTVORENÝ LIST RIADITELOVI ŠTÁTNEHO PEDAGOGICKÉHO ÚSTAVU

Vážený pán riaditeľ,

potreba obrátiť sa na Vás s otvoreným listom a vyjadriť svoje stanovisko vyplynula zo stretnutia zamestnancov ŠPÚ, metodických centier a vysokých škôl k problematike novej koncepcie maturitnej skúšky a výkladu Vyhlášky MŠ SR č. 510/2004, konaného 25. 10. 2004.

15. septembra 2004 nadobudla platnosť Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 510/2004 z 23. augusta 2004 o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách.

Ciele novej koncepcie maturitnej skúšky (ďalej NKMS) sú nasledujúce:

- zvýšiť validitu a objektivitu maturitnej skúšky (MS)
 - zjednotiť požiadavky na vedomosti a zručnosti maturanta
 - zvýšiť akceptovateľnosť MS vysokými školami, zahraničím a zamestnávateľmi
 - zmeniť obsah a formu našej MS tak, aby bola porovnateľná s obdobnými skúškami v členských štátoch EÚ
- Doteraz boli realizované tieto kroky:
- ✓ uskutočnili sa monitory maturitných predmetov vo zväčšujúcom sa rozsahu a kvalite realizované od roku 1999,
 - ✓ experimentálne sa overovala formálna stránka internej časti MS na gymnáziách
 - ✓ schválený bol Maturitný poriadok (MP) pre školský rok 2004/2005 (ktorý je už neplatný) a Katalóg cieľových požiadaviek na vedomosti a zručnosti maturantov (MP sa stal súčasťou novej vyhlášky ako jej príloha)
 - ✓ uskutočnila sa generálna skúška NKMS v školskom roku 2003/2004.
- (Podľa: Maturita 2005. Základné informácie, ŠPÚ. Bratislava, september 2004)

Posledné dva roky nielen učitelia SŠ, ale aj žiaci a rodičia, neustále vyjadrujú svoje veľké obavy o priebeh NKMS. Žiaľ, ich hlasy zostali nevy počuté, preto sme sa rozhodli aj touto cestou upozorniť na nedostatočnú prípravu NKMS.

Prinajmenšom pozoruhodné sú protichodné rozhodnutia - na jednej strane Programové vyhlásenie vlády SR z novembra 1998 – Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR – Milénium, na druhej strane nová Vyhláška MŠ SR č.510/2004, ktorou sa rozbieha nedostatočne pripravená NKMS.

Je absurdné, že tvorcovia vyhlášky už dnes vedia, že sú v nej mnohé nejasnosti, dokonca chyby, no aj napriek tomu sa v tomto školskom roku bude maturovať podľa nej.

Nová forma maturitnej skúšky je v rozpore s Miléniom, pretože aj naďalej, najmä v externej časti, preferuje encyklopedické vedomosti žiakov na úkor ich tvorivosti.

Nie je nám ľahostajné, že takto nepripravenou NKMS sa nerešpektujú práva žiakov:

1. Žiak (a jeho rodičia) má prirodzené právo vedieť už na začiatku svojho štúdia, čo sa ide učiť, prečo sa to má učiť, rovnako aj to, ako a akým spôsobom bude ukončovať svoje štúdium.
Tohtoroční a budúcoroční maturanti boli tohto práva zbavení, nastupovali do školy ešte v dobe, keď sa maturovalo „po starom“.
2. Žiak má právo byť počas celého svojho štúdia pripravovaný na spôsob ukončenia svojho štúdia.
Nová podoba MS bola tvorená v priebehu ich štúdia, žiaci neboli a ani nemohli byť systematicky pripravení na NKMS. Zmenili sa podmienky, za ktorých majú maturovať a súčasná NKMS teda nezabezpečuje objektivitu ani validitu MS, aj napriek tomu, že už od roku 1999 boli realizované monitory maturitných predmetov.
3. Žiak (a jeho rodičia) má právo poznať podmienky a kritériá hodnotenia MS. Ani toto právo nebolo rešpektované neustále sa meniacimi podmienkami a informáciami o NKMS.

NKMS nezabezpečuje ani splnenie cieľa: zjednotiť požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov. Katalógy cieľových požiadaviek boli zverejnené neskoro, takže učitelia ani žiaci (a ich rodičia) dlho nevedeli a doteraz nevedia, čo presne sa od nich bude na MS očakávať. Na základe nejasne formulovaných cieľových požiadaviek v katalógoch nie je možné jasne formulovať maturitné zadania. Zo strany autorov NKMS bola zanedbaná hlavne príprava učiteľov na novú MS. Učitelia nevedia, ani nemôžu vedieť, formulovať zadania aj napriek tomu, že na internete sú k dispozícii charakteristiky úloh maturitných zadaní pre jednotlivé predmety, prípadne vzorové zadania. Rovnako nie sú jasné ani kritériá na hodnotenie, ktoré, aj napriek snahe o objektivitu, vnášajú do radov žiakov, rodičov a učiteľov veľkú dávku neistoty.

Nová koncepcia maturitnej skúšky nesie so sebou veľa rizík. Aj napriek očakávaniam neprinesie poriadok, spravodlivosť a ani objektivnosť. V čom vidíme riziká? V tom, že:

1. interná časť NKMS je pre učiteľov nejasná aj napriek tomu, že práve táto časť je rozhodujúca a navyše nesie najväčšie znaky subjektívneho hodnotenia;
2. učitelia nemali možnosť získať kompetencie potrebné na NKMS – ako veľmi problematická sa javí najmä oblasť tvorby maturitných zadanií na základe katalógov cieľových požiadaviek;
3. hodnotenie internej časti NKMS - nie je jednoznačné, čo a ako budú hodnotiť jednotliví členovia predmetovej maturitnej komisie, ako sa získa výsledná známka za jednotlivé úlohy;
4. výsledky realizovaných monitorov z jednotlivých predmetov sú zavádzajúce - malé % úspešnosti potvrdzuje nesúlad medzi cieľmi výchovy a vzdelávania, metódami a postupmi i hodnotením; v skutočnosti každoročné pripomienky učiteľov k monitoru akoby ostávali bez odozvy;
5. narýchlo tvorené maturitné zadania nesú so sebou nekvalitu;
6. štatút vysokých škôl nedáva záruky, že výsledky NKMS budú vysokými školami v prijímacom pokračovaní akceptované;
7. nie je riešená ekonomická otázka priebehu MS – honorovanie práce predsedov maturitných komisií;
8. vzhľadom na rozsah zodpovedností predsedov (napr. školských) maturitných komisií je nelogické, že táto funkcia je čestná.

Aby sa uvedené riziká aspoň minimalizovali, navrhujeme vyhlásiť Maturitu 2005 za jej pilotáž.

Sme presvedčení, že ani školský rok 2005/2006 nie je vhodný na spustenie NKMS v jej terajšej podobe. Podľa nášho názoru je NKMS možné realizovať až po kurikulárnej reforme a až potom, keď učitelia získajú potrebné kompetencie na vedenie žiakov k novým maturitám.

V závere nášho listu preto ŽIADAME:

1. venovať dostatok času a prostriedkov na prípravu učiteľov a žiakov tak, aby došlo k zosúladieniu cieľov Milénia a NKMS;
2. výsledky generálnej skúšky NKMS predložiť na verejnú diskusiu;
3. od začiatku štúdia poskytnúť žiakom (a ich rodičom) konkrétne, nielen všeobecné informácie o hodnotení na MS.

S úctou

Frances Bathgate, RNDr. Margita Ďuricová, Mgr. Štefan Folkman,
Mgr. Elena Harkabusová, Mgr. Anna Hruzová, Mgr. Viera Chovancová, RNDr. Eva Rusnáková,
metodici všeobecno-vzdelávacích predmetov MPC v B. Bystrici

28. 10. 2004

ODPOVEĎ RIADITEĽA ŠPÚ METODIKOM MPC V B. BYSTRICI

V prvom rade by sme chceli pripomenúť niekoľko faktov:

- Pod číslom 1175/2001 zo dňa 6. 11. 2001 bol schválený Návrh novej koncepcie maturitnej skúšky (NKMS) Ministerstva školstva Slovenskej republiky.
- Tomuto schváleniu predchádzala verejná diskusia k Návrhu NKMS v termíne od 11. 9. 2000 – 15. 3. 2001, závery ktorej boli v koncepcii zohľadnené.
- Návrh koncepcie bol zverejnený v Učiteľských novinách, ročník 50, zo dňa 9. 10. 2000.
- Nová Vyhláška MŠ SR č. 510/2004 z 23. augusta 2004 o ukončovaní štúdia na SŠ a ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách nadobudla účinnosť dňa 15. septembra 2004.
- Odo dňa schválenia koncepcie MŠ SR Štátny pedagogický ústav v spolupráci so ŠIOV realizuje kroky schválenej NKMS.

Vzhľadom na tieto skutočnosti sme si s údivom prečítali Vaše riadky: "Posledné dva roky nielen učitelia SŠ, ale aj žiaci a rodičia neustále vyjadrujú svoje obavy o priebeh NKMS. Žiaľ, ich hlasy zostali nevypočuté, preto sme sa rozhodli aj touto cestou upozorniť na nedostatočnú prípravu NKMS."

Autori listu si asi neuvedomili, že NKMS sa **neprípravuje**, ale **realizuje** sa jej **návrh**, ktorý bol MŠ SR schválený pred 3 rokmi. Predpokladáme, že MPC ako priamo riadená organizácia MŠ SR bola o tomto dokumente informovaná, a tak mala šancu prispieť do jej prípravy i prezentovať svoje názory. Mimochodom, terajší štvrtáci boli v čase schválenia koncepcie v prvom ročníku a je tu len otázka zodpovednosti škôl a vzdelávacích inštitúcií, ako vážne dokument schválený MŠ SR brali a ako na túto skutočnosť učiteľov i žiakov pripravovali. Okrem toho mali školy možnosť zapojiť sa každoročne do Monitoru organizovaného ŠPÚ v spolupráci s firmou Exam,

ktorý bol organizačnou prípravou na nový typ maturity, hlavne novej oblasti externého testovania.

V bode 1 predmetného listu sa odvolávate na právo žiaka vedieť na začiatku štúdia, čo sa ide učiť a akým spôsobom bude štúdium ukončovať.

Vzhľadom na túto skutočnosť sa obsah vzdelávania počas posledných štyroch rokoch nemenil, a teda žiaci budú skúšaní len z toho, čo bolo a je doteraz v platných učebných osnovách; mení sa len forma skúšania. Na novú formu skúšania – externé testovanie, boli žiaci pripravovaní od roku 1999 prostredníctvom Monitorov.

Doterajší systém maturít formou triednych maturitných komisií nezabezpečoval hodnovernosť výsledkov maturitnej skúšky, pretože z piatich členov boli často iba dvaja odborníci na daný predmet. Súčasný návrh skúšania žiaka pred trojčlennou odbornou komisiou, kde predseda je externý odborník, je podľa Vás nevalidné a nereľabilné? Alebo celoštátny test vypracovaný na základe platných osnov a definovaných cieľových požiadaviek, overený monitormi a spracovaný štatisticky na vysokej profesionálnej úrovni s využitím programu SPSS nezabezpečuje objektivitu ani validitu MS?

Všetci tvorcovia testov (zástupcovia učiteľov SŠ, zástupcovia VŠ a pracovníci ŠPÚ) prešli cyklickými vzdelávaniami, organizovanými Britskou radou a Nadáciou otvorenej spoločnosti a školení boli renomovanými školiteľmi z Univerzity v Cambridge. Testy z cudzích jazykov sú v súlade s Európskym referenčným rámcom pre jazyky a rešpektujú dohody ministrov vzdelávania európskych krajín o úrovni a rozsahu vzdelávania v cudzích jazykoch na stredných školách končiacich maturitnou skúškou.

K hodnoteniu testových úloh sú zo strany tvorcov testov dodávané pokyny na hodnotenie. Na internetovej stránke sú vzorové zadania pre internú MS a metodické pokyny na tvorbu zadanií. Tvrdíte, že zo strany autorov NKMS bola zanedbaná hlavne príprava učiteľov na novú MS. My sa pýtame: čou povinnosťou je zabezpečiť vzdelávanie učiteľov, ktoré súvisí s rozhodnutiami MŠ SR?

V mesiacoch marec - apríl 2004 pracovníci ŠPÚ v rámci celého Slovenska vyškolili takmer 2000 predsedov predmetových maturitných komisií. V septembri 2004 sa zrealizovalo 3-dňové školenie 200 učiteľov a metodikov jazyka anglického a nemeckého, na ktorom boli účastníci podrobne vyškolení ako tvoriť maturitné zadania na ústnu formu internej časti maturitnej skúšky a ako hodnotiť písomnú zložku internej časti MS. V októbri 2004 ŠPÚ zorganizovalo stretnutie pracovníkov MPC a VŠ, na ktorom bol podaný výklad novej vyhlášky a zodpovedané boli otázky z pléna.

Všetci účastníci spomínaných školení by mali byť kompetentní sprostredkovať získané vedomosti a informácie učiteľom a pedagogickej verejnosti. Neochota spolupracovať v tejto oblasti môže evokovať neodobnosť týchto pracovníkov, ktorí napriek vyškoleniu nie sú schopní školiť svojich učiteľov. Pracovníci ŠPÚ sa zúčastňovali všetkých stretnutí, o ktoré ich požiadali metodici metodických centier. Metodici MPC v Banskej Bystrici prostredníctvom riaditeľa demonštrovali neochotu školiť sa k zabezpečeniu NKMS ako multiplikátori a chceli plniť len rolu organizačnú - zabezpečenie priestorov na školenie. Štátny pedagogický ústav nemá personálne kapacity na vzdelávanie všetkých učiteľov na Slovensku, ale môže školiť multiplikátorov, a to tak v oblasti tvorby maturitných zadanií, ako i hodnotenia. Práve takouto formou spolupráce by mohli metodici svojou odbornou zdatnosťou prispieť k skvalitneniu procesu NKMS.

Cieľovými požiadavkami, monitormi a analýzami výsledkov sme sa počas posledných 5 rokov snažili splniť cieľ – zjednotiť požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov v existujúcom obsahovom rámci vzdelávania. Veľmi nás preto mrzí Vaše konštatovanie, že NKMS tento cieľ nezabezpečuje, že neprinesie poriadok, spravodlivosť a objektivnosť.

Pýtame sa: Tá doterajšia forma to plnila? Je nový spôsob maturovania menej hodnoverný ako ten doterajší?

Vo svojom liste nedávate ani jeden exaktný dôkaz alebo argument o opodstatnenosti Vašich tvrdení. Vaše konštatovania sú len vo forme fráz a všeobecných subjektívnych názorov, vyplývajúcich z nedostatku informácií, ktoré však dostupné sú, ale nie sú z Vašej strany akceptované. Vami definované riziká považujeme za subjektívne a odborne nepodložené.

Súhlasíme s Vašou požiadavkou na čas a peniaze na prípravu učiteľov a budeme žiadať zo strany MŠ SR cielene financovať zabezpečovanie úloh schválených MŠ SR, a nie vzdelávacie inštitúcie ako také.

Výsledky generálnej skúšky NKMS, všetky materiály a informácie týkajúce sa NKMS a novej vyhlášky sú dostupné na webovej stránke ŠPÚ. Pevne veríme, že metodici MPC sa s nimi dôkladne oboznámia a budú ich ďalej sprostredkovať učiteľom na svojich vzdelávacích podujatiach.

S pozdravom

6. 11. 2004

RNDr. Vladimír Repáš
riaditeľ ŠPÚ

ZABEZPEČENIE KVALITY PRI ZAVÁDZANÍ INOVÁCIÍ VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

Vladislav Rosa, Štátna školská inšpekcia Bratislava

Anotácia: Charakteristika základných komponentov kvalitného systému výchovy a vzdelávania. Konkrétne prínosy pre deti a mládež pri ich začleňovaní sa do spoločnosti v období radikálnych sociálnych, spoločenských ale aj edukačných premien.

Kľúčové slová: projekt Milénium, inkluzívnosť, schopnosť získať kvalifikáciu, pružnosť, otvorenosť, globalizácia, mobilita, kvalita výchovy a vzdelávania

Úvod

Vývoj v Európe v druhej polovici 20. storočia sa postupne zrýchľoval a prinášal radikálne sociálne a ekonomické zmeny. Globalizácia a jej prejavy v kultúrnej, politickej, ekonomickej a environmentálnej oblasti bola hnacou silou týchto transformácií. Vedecký a technologický pokrok, najmä v komunikačných technológiách, podporoval medzinárodnú integráciu, ale súčasne zintenzívňoval medzinárodnú konkurenciu. V týchto nových podmienkach väčšina európskych krajín deklarovala vedomosti ako najvýznamnejší zdroj udržania sociálneho rastu, ako prostriedku ekonomickej a kultúrnej prosperity, ako hnaciu silu osobnostného aj profesionálneho rozvoja.

Súčasne s otázkou rozširovania EÚ, starnutím populácie, rastúcou migráciou, zväčšujúcimi sa možnosťami kariérneho rastu, vysokou hladinou nezamestnanosti a s tým spojeným ohrozením sociálnou exklúziou, začali európske štáty tesnejšie spájať vývoj svojich školských systémov, najmä z hľadiska ich efektívnosti, s problematikou úspešnosti pri uplatnení sa na trhu práce a vôbec so zamestnateľnosťou absolventov jednotlivých stupňov vzdelávania. Rozširovanie prístupu ku vzdelávaniu, zvyšovanie dosiahnutého stupňa vzdelania populácie a inovácie v obsahu a organizácii vzdelávania spolu s dôrazom na garanciu istej kvality sa stali rozhodujúcimi faktormi uskutočňovaných zmien a spoločenského rozvoja.

Uvedené skutočnosti – aj keď s istým časovým oneskorením – neobišli ani Slovensko. Všetky politické garnitúry po roku 1989 verbálne deklarovali strategický význam vzdelávania pre sociálny a ekonomický rozvoj spoločnosti, udržanie sociálnej súdržnosti doma a konkurencieschopnosti na európskom i svetovom trhu práce. Vzniklo niekoľko projektov a programov, ktoré sa však nedočkali svojej realizácie. Posledným v rade je zatiaľ projekt MILÉNIUM – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov, schválený vládou a prijatý Národnou radou SR v roku 2002. K naplneniu myšlienok MILÉNIA sa prihlásila aj súčasná vláda vo svojom programovom vyhlásení.

Je zrejmé, že nové ciele nie je možné dosiahnuť iba drobnými „kozmetickými“ úpravami, ale len zásadnou inovačnou zmenou školského systému. Ak pristupujeme k týmto skutočnostiam s primeranou vážnosťou, musíme priebežne so sledovaním postupného uplatňovania schváleného projektu, jeho princípov a zásad, venovať pozornosť aj otázke zabezpečenia primeranej kvality jednak počas procesu zmien, jednak pri zavádzaní nového modelu výchovy a vzdelávania.

Nechcem Vás unúvať posudzovaním odborných, často

veľmi špeciálnych metód, foriem a nástrojov, ktoré slúžia na zisťovanie, kontrolu či hodnotenie kvality počas procesu zmien. Skôr sa pokúsím uviesť zásady, ktorými by sa mali riadiť tvorcovia vzdelávacej politiky v čase, keď sa výchova a vzdelávanie stávajú rozhodujúcimi faktormi pre osobný, sociálny a ekonomický rozvoj. Bez naplnenia týchto nových cieľov totiž nemá význam hovoriť o kvalite ako takej. V zhode s uvedenou väzbou ekonomiky a budovania spoločnosti založenej na poznatkoch je možné identifikovať spoločné charakteristiky – akési základy – na ktorých sa môže budovať kvalita systému. Musia (mali by byť) *inkluzívne, schopné poskytovať kvalifikáciu, pružné a otvorené*. Ďalej sa budem venovať štyrom základným charakteristikám kvalitných systémov podrobnejšie.

• *Inkluzívnosť*

Vo formálnych systémoch sa *inkluzívnosť* (začlenenie) chápe tak, že všetci (alebo čo možno najviac detí a mládeže vo vekovej kategórii 3 až 18 rokov, maximálny súčasný rozsah) sú zaradení do procesu výchovy a vzdelávania. Veľá štúdií dokumentuje vplyv skorej výchovy a vzdelávania na prispôbenie sa detí a na ich výkonnosť v neskorších etapách vzdelávania, najmä so zreteľom na deti z menej vyspelých rodinných prostredí. Na druhom konci sú preukázané nepopierateľné výhody formálneho vzdelávania pri rozvíjaní všeobecných intelektuálnych schopností jednotlivca ako príspevku ku schopnosti pojmového myslenia a k rozvoju abstraktného myslenia. Tieto vlastnosti sú obzvlášť cenné pre vytváranie schopnosti adaptovať sa na meniace sa pracovné prostredie a nové požiadavky spoločnosti založenej na poznatkoch, ale aj na potreby celoživotného učenia sa. Podľa dokumentov OECD bolo takto v roku 2001 začlenené 38,2% populácie 3-ročných a 68% populácie 18-ročných. V súvislosti s výhodami takéhoto prístupu sa však každému dieťaťu a žiakovi musia poskytnúť všetky možné príležitosti, aby mohli realizovať svoje osobné a profesionálne predstavy v rámci formálneho systému. Žiaci z menej zvýhodnených sociálnych a spoločenských kategórií počas dospievania často nedokážu reálne zvažovať svoju budúcnosť a investovať do nej. Ak sa z rôznych dôvodov rozhodnú pre neúčast' vo formálnom systéme, možnosti následného presmerovania ich životnej dráhy sa radikálne znižujú a ukazuje sa, že „vyradenie zo školy“ je predzvesťou „vyradenia zo spoločnosti“.

• *Schopnosť získať kvalifikáciu*

Problémom, ktorý predstavuje globalizácia pre systémy výchovy a vzdelávania, je požiadavka, aby bolo všetkým umož-



Ivana Pančáková: Projekt EURO-TOP-ANKA, 2004

nené získať všeobecne vysokú kvalifikáciu. V dynamickej ekonomike, ktorá vyžaduje nepretržité vzdelávanie, v záujme zabezpečenia adaptácie na zmeny sa „vstupná“ výchova a vzdelávanie stáva čoraz menej postačujúcou, avšak z rovnakého dôvodu čoraz viac potrebnou. Kvalitný systém musí byť schopný poskytnúť žiakom v každej fáze alebo etape kvalifikáciu, to znamená vštepíť im vedomosti, schopnosti a zručnosti potrebné na to, aby sa mohli sebedovetne pustiť do ďalšieho vzdelávania či do práce a stanovili tak svoju hodnotu v rozširujúcej sa sieti príležitostí.

Žiadna spoločnosť, ktorá aspiruje na to, že zohrá závažnú úlohu v tomto novom celosvetovom poriadku a tvrdí, že rozširuje výsledky pokroku na všetkých svojich občanov, si nemôže dovoliť za žiadnu cenu nevzdelanosť. Vytváranie bohatstva bude čoraz viac závisieť jednak od objemu intelektuálneho kapitálu, poznatkov, zručností a skúseností, ktoré má spoločnosť k dispozícii, jednak od intenzity toku a kvality distribúcie týchto hodnôt. V týchto nových podmienkach preto nestačí, aby si spoločnosť zabezpečila vysoko vzdelanú elitu, schopnú poháňať procesy produkcie a inovácie bohatstva. Musí mať súčasne širokú sociálnu sieť, pozostávajúcu z vysokokvalifikovaného a vhodne rozmiestneného ľudského potenciálu. Spomínané znalosti a zručnosti totiž nevyžaduje iba ekonomika, ale aj samotná spoločnosť založená na poznatkoch. Juan Carlos Tedesco v komentári k záverom štúdie o vzdelaní budúcnosti poznamenáva: „Sme svedkami bezprecedentných historických okolností, kde sú znalosti a zručnosti potrebné na účasť v produktívnom procese rovnaké ako tie, ktoré sú potrebné

pre zodpovedné občianstvo a osobný rozvoj.“

Preto vo vyspelých krajinách tvorcovia vzdelávacej politiky zdôrazňujú, že všeobecné poznatky uľahčujú prispôbitosť a zvyšujú osobné predpoklady na zamestnateľnosť založenú na celoživotnom učení, ale súčasne čoraz väčšiu dôležitosť pripisujú schopnosti komunikovať, ďalej pestovaniu osobného úsilia a sebadisciplíny, iniciatívnemu prístupu, využívaniu experimentovania, schopnosti riešiť problémy, pracovať v tíme, používať vyspelé technológie. Na tomto novom pozadí je preto schopnosť systému poskytovať žiakom a študentom potrebnú kvalifikáciu na poprednom mieste požiadaviek na spravodlivosť a je jedným zo základných pilierov na ktorých sa rozvíja koncepcia solidarity, koncepcia, ktorá poskytuje príležitosť zúčastňovať sa aktívne na hospodárskom, spoločenskom aj politickom živote. Ved' školský systém je spravodlivý iba vtedy, ak je efektívny, teda ak dosahuje méty a ciele, ktoré od neho spoločnosť očakáva a potrebuje.

Pružnosť

Vysoká úroveň začlenenania a efektívna schopnosť výchovno-vzdelávacieho systému poskytnúť žiakom kvalifikáciu pre život v dospelosti sa môžu považovať za protikladné faktory. Nie je totiž ľahké dosiahnuť oboje v tom istom čase a v tak širokom vekovom rozpätí. Ved' v období dospievania pôsobia schopnosti, záujmy a očakávania žiakov či študentov často protikladne. Aby sa rozšírilo pole pôsobnosti a zvýšila kapacita systému na umožnenie získania primeranej kvalifikácie – mám na mysli najmä rôzne etapy stredoškolského vzdelávania – musí byť tento systém dostatočne pružný. V zložitých okolnostiach sa pružnosť stáva imperatívom v prístupe ku vzdelávacej a spoločenskej skutočnosti. Pružnosť, ktorú si vyžadujú nové podmienky, znamená najmä rozmanitosť spôsobov, ktoré zabezpečia využitie nepopierateľných výhod formálneho vzdelávania väčšinou dospievajúcich. Nie je preto prijateľné, aby bol systém príliš selektívny, teda aby v lepšom prípade obmedzoval a v horšom vylučoval účasť významnej časti populácie z pokračovania na tej vzdelávacej ceste, ktorú si sama, prípadne v súčinnosti s rodičmi a v súlade so schopnosťami vyberá. Pružnosť systému však okrem rozmanitosti foriem získania odpovedajúcej kvalifikácie zahŕňa aj väčšiu individualizáciu vzdelávacieho tempa a prehodnotenie väzieb medzi vzdelaním, vyučovaním a zamestnaním.

Požiadavka pružnosti výchovno-vzdelávacieho systému tak znamená aj primeraný obsah učiva, jeho načasovanie a organizáciu a tiež schopnosť prispôbovať sa meniacemu kontextu. Zvýšená prispôbitosť si preto vyžaduje nové legislatívne nástroje alebo nové prístupy k jestvujúcim nástrojom - schopné vyhovieť novým potrebám. V opačnom prípade hrozí, že súčasný dynamický sociálny a ekonomický tlak spontánne naruší krehkú rovnováhu a v konečnom dôsledku ešte viac rozšíri medzeru medzi systémom a cieľmi, splnenie ktorých spoločnosť v novej situácii od neho vyžaduje.

Zosúladienie efektívnej schopnosti poskytovať žiakom

a študentom kvalifikáciu pre budúcnosť a univerzálneho prístupu, dosahované s podporou dostatočne pružného modelu, odráža celosvetovú predstavu kvality výchovno-vzdelávacieho systému, ktorá integruje jednotlivca a spoločnosť, etiku a ekonomiku, efektívnosť a spravodlivosť, pričom jej inšpiračným zdrojom je práve humanistická tradícia našej starej Európy.

Otvorenosť

Globalizácia sa opiera o sieť vzájomných prepojení, interakcií a vzájomných závislostí medzi vzdialenými činiteľmi, ktoré to umožňujú. Cez túto sieť sa takmer okamžite šíria kauzálne pôsobenia, informácie, poznatky aj vplyvy. V rozmere, ktorý vytvára napríklad rozšírená Európska únia, je integračná tendencia globalizácie oveľa intenzívnejšia a ovplyvňuje mobilitu informácií, poznatkov, kapitálu, služieb a ľudí. V tomto kontexte sa kvalitné výchovno-vzdelávacie systémy nesmú uzatvárať zvnútra, pretože by to malo za následok ignorovanie integračných výziev, prehliadanie požiadaviek novej spoločnosti aj ekonomiky a zbavenie sa ich rozhodujúcej úlohy v príprave na budúcnosť. Vzájomná výmena poznatkov a skúseností, ale aj ľudí, rozširovanie najlepších postupov v atmosfére spolupráce umožňuje, aby vzdelávanie ako spoločenská inštitúcia dosahovala stále vyššie štandardy kvality. Problém kvality vo vzdelávaní bol výrazne zdôraznený na Barcelonskej rade EK v roku 2002 v prijatom dokumente *Podrobný pracovný program o sledovaní cieľov vzdelávacích a školiacich systémov v Európe* (DGI, Bruxelles 2002). Nielen, ale aj v zhode s týmto dokumentom by realizácia dostatočne rôznorodých či rozmanitých a vhodne členených plánov kariérneho rastu - otvorených pre rôzne úrovne, oblasti alebo stupne zodpovednosti vo sfére výchovy a vzdelávania – mala prinášať rozvoj množstva vzájomne súvisiacich stratégií schopných riešiť príčiny nespokojnosti. Spomínaný dokument opätovne zdôrazňuje kľúčovú rolu učiteľov pri naplňaní spomínaných cieľov. Preto možno problém otvorenosti vnímať aj ako kľúčový systémový spôsob identifikácie príčin nespokojnosti učiteľského stavu s následnými návrhmi ich postupného riešenia, ale aj ako nástroj na priťahnutie či prilákatie vysoko motivovaných a výkonných študentov do tejto profesie a na udržanie najlepších odborníkov v systéme. Bez vyriešenia tohto problému sú totiž akékoľvek úvahy o garancii kvality výchovy a vzdelávania doslova platonické. Najmä preto radím problematiku otvorenosti medzi zásadné charakteristiky kvalitného školského systému.

Avšak otvorenosť je spojená s tým, že sa kvalita stane objektívne vnímateľnou, to znamená, že si ju uvedomia aj iní. Mobilita povolání pre občanov EÚ a samotné integračné procesy volajú po zovšeobecnených postupoch pre certifikáciu a zabezpečenie kvality pokiaľ ide o vedomosti a zručnosti jednotlivca, aj pokiaľ ide o ponuky vzdelávania poskytované školským systémom. Praktický dopad toho, že kvalita sa stane objektívne rozpoznateľnou, predstavuje vážne problémy pre tvorcov vzdelávacej politiky (samozrejme – pokiaľ si túto skutočnosť uvedomujú!). Preto vzniká množstvo výskumných štúdií a ďalších odborných materiálov zaoberajúcich sa nielen otázkami uznania a certifikácie individuálnych kompetencií,

ale aj systémom ukazovateľov uplatniteľných na vzdelávacie inštitúcie aj celé systémy, ktoré by mohli zabezpečovať štandard kvality na každej z uvádzaných úrovní.

Poznámka na okraj, ale so strategickým významom:

Ak sa mám nahlas zamýšľať nad otázkou kvality, nemôžem obísť jeden z kľúčových prvkov jej zabezpečovania. Nie, nezľaknite sa, nebude to otázka nízkych plátov učiteľov či verejných zdrojov na výchovu a vzdelávanie vôbec. Súvis kvality výchovno-vzdelávacieho systému s verejnými zdrojmi, ktoré sú k dispozícii na jeho financovanie, sa objavuje predovšetkým v politických diskusiách. Na prvý pohľad sa dostatočné financovanie zdá byť nevyhnutnou podmienkou kvality. Napriek tomu musím zdôrazniť, že táto podmienka sama osebe nie je zárukou kvality a ani pojem dostatočného financovania nie je skutočne jednoznačný. K tejto problematike by sa preto mali kvalifikovane vyjadrovať iní. Mám na mysli otázku inteligentného riadenia a správy systému. Napriek početným zmenám, ktoré sa v školstve uskutočnili v posledných 10-15 rokoch, stratégie riadenia ľudských zdrojov, rešpektujúce spomínané postavenie učiteľov, sa zmenili len veľmi málo, alebo sa nezmenili vôbec. Nové zodpovednosti v oblasti socializácie, narastajúce problémy spojené s priamym vyučovaním a strata spoločenskej prestíže profesie odrádzajú od kariéry v školstve a vytvárajú azda najvýraznejšiu bariéru pri uskutočňovaní zmien a zabezpečovaní kvality. Výučba, hodnotenie, odmeňovanie a kariérový rast sú vzájomne prepojené a previazané stratégie manažmentu ľudských zdrojov. Pokiaľ sa neuskutočnia vhodné opatrenia v spojení s týmito rozhodujúcimi faktormi, účinnosť všetkých ostatných stratégií bude veľmi obmedzená a cieľ dosiahnutia kvalitného vzdelania pre všetkých ostane iba snom.

Záver

Je možné, že viacerí ste sklamaní z ladenia a obsahu môjho príspevku. Skôr na vysvetlenie ako na obranu by som chcel uviesť, čo ma k voľbe takéhoto postupu dovedlo. Aj bez vyčerpávajúcich analýz diania, ktoré sa v poslednom období odohráva na školskej scéne a jeho odrazu v médiách, vrátane internetových diskusií, si trúfam povedať, že podstatná väčšina z nich má iba javový charakter. Veľmi zriedka sa vyskytujú hodnotiace prístupy. A keď už, spravidla pokrývajú iba úzky segment školského systému. Zaznamenal azda niekto z vás v súvislosti s prípravou nového zákona o vzdelávaní, ale aj v súvislosti s prevratnou zmenou v sieti škôl a školských zariadení úvahu či nebudaj analýzu na tému možného (a podľa MILÉNIA potrebného) predĺženia scholarizácie u nás? A práve to je spomínaná inkluzívnosť. Pozná azda niekto z prítomných kroky či opatrenia (prípravované alebo realizované), ktoré by dokumentovali tak prepotrebnú previazanosť trhu vzdelávania a trhu práce? Vie niekto o existencii analýz dopadu prepádania – a teda vlastne segregácie vrstovníkov a vylučovania z hlavného prúdu, vedúceho k získaniu stupňa vzdelania a tým kvalifikácie? Uvedomujeme si, že práve kvôli absencii takýchto aktivít ostáva školstvo fakticky v marginálnej pozícii tak

z politického, ako aj spoločensko-ekonomického hľadiska? A to je práve otázka získavania široko uznávaných kvalifikácií. Stretli sme sa na inej ako finančnej či formálne organizačnej úrovni s posudzovaním dopadov vznikajúcich spojených, združených či inak integrovaných škôl na skutočné spružnenie nášho systému? Spomína si niekto na materiál, ktorý by sa vecne a odborne venoval problematike potrebnej previazanosti obsahu, metód a foriem počiatočného vzdelávania (kurikuláma transformácia) s ďalším vzdelávaním, s cieľom postupne budovať funkčný systém celoživotného učenia? A práve o tom je otvorenosť. Pozastavuje sa niekto nad tým, že naši žiaci sú nútení tráviť denne desiatky tisíc vyučovacích hodín mechanickým opisovaním z tabule alebo otrockým opisovaním z učebníc do zošitov? Uvedomujeme si, aký negatívny dopad to má na rozvíjanie osobností, na vytváranie vzťahu k predmetu, učiteľovi, škole, vzdelaniu ako takému? Nuž, v takýchto nepríjemných otázkach by sa dalo pokračovať....

V tomto kontexte sa výchova a vzdelávanie stávajú rozhodujúcimi činiteľmi pre osobné, spoločenské a ekonomické uplatnenia sa. Zlepšenie kvality, efektívnosti a účinnosti škol-

ského systému je preto jedným zo základných faktorov sociálneho, politického a ekonomického významu, ktorý by mal riadiť kroky tvorcov vzdelávacej politiky v tomto prvom desaťročí dvadsiateho prvého storočia. Moje skúsenosti potvrdzujú, že prehliadanie týchto skutočností účinne prispieva k zabetónovaniu a nie inovácii školského systému. Prípadné riešenie iba čiastkových či javových stránok, bez domýšľania dopadov na celý systém, zasa spravídla problémy namiesto skutočného riešenia iba transformuje na iné. Preto považujem za dôležité hovoriť o potrebe komplexného prístupu. Obzvlášť aktuálne je to v období zmien právneho prostredia, v ktorom výchova a vzdelávanie prebieha, ako je to práve tu a teraz, keď sa rozhoduje o určení smeru a postupových krokov. A podľa poznatkov zo zahraničia je to práve angažovaná verejnosť, ktorá prostredníctvom svojich organizácií, inštitúcií a ďalších štruktúr môže najúčinnnejšie vplyvať na riadiacu sféru, pripravujúcu podklady na odborné a politické rozhodnutia.

Príspevok odznel na konferencii ŽIVOTNÉ ZRUČNOSTI – NOVÁ STRATÉGIA ÚSPECHU dňa 22. októbra 2004 v Bratislave. Konferenciu organizovali Nadácia pre deti Slovenska, International Child Development Initiatives a Asociácia Susan Kovalikovej.

Summary: Description of basic components of a quality system of education. Concrete assets for children and teenagers in the period of radical changes in society and education.

STATUS, IDENTITA A PROFESIJNÁ SPÔSOBILOSŤ UČITEĽOV

Beata Kosová, UMB v B. Bystrici - Branislav Pupala, TU v Trnave - Milan Portik, PU v Prešove

Anotácia: Profesionálny status učiteľstva na Slovensku. Možné cesty riešenia problémov.

Kľúčové slová: profesionálny status učiteľov, profesionálna identita, profesionálna spôsobilosť učiteľa, graduálna cesta k učiteľskej profesii

Už niekoľko desaťročí sa na Slovensku hovorí o posilnení statusu učiteľskej profesie. Tento problém je od deväťdesiatych rokov 20. storočia aj v centre záujmu krajín Európskej únie, ktoré prijímajú množstvo opatrení ako reakciu na krízu učiteľskej profesie, aby sa jej prestíž výraznejšie zvýšila. Medzi takéto opatrenia patrí aj jasné vymedzenie pojmu „profesionalita učiteľa“, jasné požiadavky na profesionálnu spôsobilosť a nespochybniteľná akademická cesta k jej získaniu.

Profesionálny status v každej profesii je evidentne spojený so zreteľným vedomím profesionality. Vo všeobecnosti je známe, že profesionalita je daná vysokým stupňom sebauvedomenia, autonómie a sebakontroly profesijnej komunity pri vykonávaní profesie. Súčasne je vždy viazaná na príslušnosť k svojej profesijnej skupine, ktorá jediná je súčasne schopná generovať štandardy výkonu či kontroly profesie a etické nástroje sebaochrany (napr. má vlastnú profesijnú komoru, ktorá ich uplatňuje). Tieto prvky sú stavebným kameňom vytvárania a existencie profesijnej identity, ktorá stabilizuje zreteľný charakter profesie voči ostatným. Profesia v tomto zmysle sa, samozrejme, vyznačuje dlhodobou systematickou akademickou prípravou (pozri tiež Kurelová, 1998, Štech 1994). A preto je faktom, že všetky etablované profesie majú korelát v konkrétnych odboroch vysokoškolského vzdelávania.

Profesionalizácia je aj základným dôvodom, že príprava na profesiu sa stáva vysokoškolskou, napr. ošetrovateľstvo. (Profesiu v tomto zmysle odlišujeme napr. od remesla, pre ktoré je typický iný typ prípravy napodobňovaním a výcvikom).

Aký je stav profesionálneho statusu učiteľstva na Slovensku? Existuje mnohonásobne deklarovaná túžba po zabezpečení vysokého statusu učiteľov. Otázkou je, či sa vytvárajú relevantné podmienky na naplnenie tejto túžby a či nepretrvávajú skôr legislatívne a iné bariéry, ktoré udržiavajú status na spochybniteľnej úrovni. Menované znaky profesionality nie sú u nás zatiaľ dostatočne naplnené. Príkladom problematickej statusovej pozície je schizoidnosť v identite, absencia profesijnej komory a apatia v profesijnom združovaní, absencia vnútroprofesijného tlaku a odhodlania vytvoriť profesionálne štandardy, vágnosť odbornej, ale aj etickej ochrany profesie, existencia, resp. pretrvávajúce neakademických, náhradných ciest k získaniu „plnej“ kvalifikácie. Tieto skutočnosti sú plným prejavom krízy učiteľskej profesie, tak ako bola analyzovaná v sedemdesiatych rokoch 20. storočia vo vyspelých krajinách EÚ. Práve odstránenie týchto prejavov tvorí obsah ich reforiem, súvisiacich s učiteľskou profesiou a učiteľským vzdelávaním.

Riešenie týchto problémov je mnohohrstvové a vyžaduje komplexnosť, avšak otázku **profesijnej identity** a jej súčasnej

schizoidnosti možno považovať za jednu z najpodstatnejších. V čom spočíva? Predovšetkým v nespojitosti a separovanosti toho, čím sú doteraz vymedzované komponenty spôsobilosti učiteľa, najmä pokiaľ ide o chápanie tzv. odborného a tzv. pedagogického v nej. Tu v žiadnom prípade nejde o banálny ani o terminologický problém. Má ďalekosiahle dôsledky vo viacerých vážnych oblastiach:

- Oddelenie odbornej a pedagogickej spôsobilosti v legislatívnych dokumentoch poskytuje dôvod na to, aby sa tieto súčasti vnímali ako od seba nezávislé, ktoré sa dajú získať oddelene.

- Za odbornú spôsobilosť sa považuje kvalifikácia v akomkoľvek profesijnom odbore, získaná aj mimo učiteľského štúdia, považuje sa dokonca za

základnú a pedagogická sa stáva akýmsi doplnkom pri nástupe do profesie, ktorú možno získať kedykoľvek náhradnou formou, napr. dopĺňujúcim pedagogickým štúdiom (ďalej len DPS). Vstup do profesie je teda nejednoznačný. Aká potom môže byť profesijná identita, keď do profesie môže vstúpiť v podstate každý?

- V rovine prípravy na povolanie tým dochádza k diskvalifikácii učiteľských študijných odborov a učiteľských fakúlt, keďže kvalifikáciu na vykonávanie profesie možno získať aj negraduačnou alternatívou, čo sa nedá nájsť v žiadnej inej profesii.

- Dichotómia „odborný“ versus „pedagogický“ sa v konečnom dôsledku prejavuje v tzv. zložkovom dualizme a z neho vyplývajúcom napätí v koncipovaní a tvorbe vlastných učiteľských študijných programov. Spravidla je nedoceňovaná práve časť viazaná na tzv. pedagogickú spôsobilosť.

- Separované vnímanie na jednej strane odbornej a na strane druhej pedagogickej spôsobilosti problematizuje vnútorné identifikovanie sa s profesiou, keď sa odbornosť viaže na iný odbor ako je učiteľstvo.

Z uvedeného vyplýva, že doterajšie zaužívané terminologické spojenie „odborná a pedagogická spôsobilosť“ indikuje neúnosnú a nesprávnu predstavu o tom, že pedagogická spôsobilosť nie je vlastne odbornou spôsobilosťou, ale že je k odbornej spôsobilosti inštrumentálnou (som v niečom odborník a získam ešte nástroj, aby som odbor mohol učiť). Pre učiteľskú (pedagogickú) profesiu je **definične určujúci práve jej pedagogický kontext**, pričom jeho tzv. odborná zložka má pre výkon učiteľskej profesie inštrumentálnu funkciu. Ak odborná zložka má v učiteľstve inštrumentálnu povahu, je kontraproduktívne, ak sa vôbec uvažuje o separovaných komponentoch učiteľskej prípravy. Samotný koncept učiteľstva ako profesie sám vyžaduje nevyhnutnú vnútornú integritu doteraz separovaných zložiek profesijných spôsobilostí. Tvorený je totiž širokým súborom spôsobilostí, štruktúru ktorých určuje práve pedagogické hľadisko.

V samotnej najvšeobecnejšej podstate sa **profesijná**



Ivana Pančáková: Výtvarné hry 2 (krajinnárske kurzy)

spôsobilosť učiteľa vzťahuje na expertné schopnosti na riešenie školských edukačných (vzdelávacích a výchovných) situácií. Z toho sa odvodzujú, resp. konkretizujú, špecifické komponenty tejto profesie, ktoré sa označujú aj ako základné učiteľské kompetencie. Hoci sú vymedzované podľa viacerých kritérií (napr. ciele alebo fázy vyučovania, funkcie školy, činnosti učiteľa a pod.), v žiadnej z nich sa odborová kompetencia nevyčleňuje samostatne, ale vždy v prepojení na pedagogický kontext profesijných aktivít. Ak je aj v niektorých klasifikáciách uvedená jedna odborovo-predmetová kompetencia, popri nej sa spravidla vyčleňuje ďalších 6 – 7 kompetencií výlučne pedagogickej povahy. Napr. Vašutová (2001) v návrhu štandardov učiteľskej profesie v Čechách uvádza kompetencie: odborovo-predmetovú, didaktickú a psychodidaktickú, všeobecno-pedagogickú, diagnostickú a intervenčnú, sociálnu, psychosociálnu a komunikatívnu, manažérsku a normatívnu, profesijne a osobnostne kultivujúcu. Kyriacou (1996) triedi oblasti učiteľských spôsobilostí na: plánovanie a prípravu, realizáciu vyučovacej jednotky, riadenie vyučovacej jednotky, utváranie klímy triedy, tvorbu uvedomelej disciplíny, hodnotenie výkonu žiakov, reflexiu a evalvaciu vlastnej práce. Podobne pozri V. Švec (1999), V. Spilková (1999), Z. Helus (1995), J. H. C. Vonk (1992), E. Walterová (2002), Kasáčová (2002) a i.

Aj keď neexistuje definitívna zhoda v jednoznačnom vymedzení týchto kompetencií, je ale zjavné, že profesia je definovaná pedagogicky. Potom dvojzložkové členenie spôsobilostí učiteľa na odbornú a pedagogickú nemá oporu ani v pedeutologickej teórii, ani v učiteľskej praxi, nemá zmysel a naopak, pôsobí kontraproduktívne. Ak je povaha učiteľských kompetencií zrejmá, vo vzťahu k učiteľskej profesii je potrebné a užitočné uvažovať (aj v legislatívnej rovine) v pojme **profesijná spôsobilosť**.

Pokiaľ ide o kroky, ktoré sú v súlade s opatreniami EÚ v smere prekonávania krízy učiteľskej profesie, v našich podmienkach sú nimi všetky tie, ktoré sa uskutočnili v rámci transformácie vysokoškolského vzdelávania. Trojstupňový model

vysokoškolského vzdelávania (pozri Pupala–Kosová, 2004), sprehl'adnenie učiteľských študijných odborov a stanovenie ich opisov dávajú všetky predpoklady na to, aby sa status učiteľskej profesie posilnil jeho **vylučnou väzbou na dlhodobú akademickú prípravu vo vlastných študijných odboroch učiteľstva**, vrátane situácií, keď do štúdia učiteľstva vstupujú aj tí, ktorí sú absolventmi iných neučiteľských odborov. V tomto prípade ide o zavedenie tzv. konverzných magisterských študijných programov v odboroch učiteľstva pre absolventov neučiteľských odborov (bakalárov, magistrov, inžinierov), ktoré už aj vznikajú práve za týmto účelom. Tým ich absolventi získavajú riadny vysokoškolský diplom učiteľa.

Napriek tejto zákonom o vysokých školách vyjadrenej skutočnosti však stále existujú, resp. sú akoby podporované, reziduálne alternatívne cesty k získaniu učiteľskej kvalifikácie, najmä tzv. doplnujúce pedagogické štúdium - napr. súčasnou snahou MŠ SR o novelizáciu vyhlášky o DPŠ, ale aj zachovávaním rozdelenia profesijnej spôsobilosti učiteľov na odbornú a pedagogickú v návrhu osnovy pripravovaného zákona o výchove a vzdelávaní (časť 6, ods. 1, písm. b).

Okrem toho, že vznik DPŠ sa historicky viazal na povojnový akútny nedostatok učiteľov, dnes už neexistuje žiadny

rozumný dôvod na to, aby sa táto cesta prípravy na učiteľskú profesiu zachovávala a svojou existenciou prispievala k problematizácii identity a statusu učiteľstva. Pokiaľ Ministerstvo školstva SR myslí skutočne vážne svoje vyhlásenia o posilnení statusu učiteľskej profesie, potom musí trvať na tom, aby každý, kto chce byť učiteľom - študent neučiteľského smeru počas štúdia na vysokej škole alebo absolvent neučiteľského bakalárskeho, magisterského či inžinierskeho štúdia - získal profesijnú spôsobilosť konverzným magisterským štúdiom študijného programu učiteľstva akademických, profesijných (bývalých odborných) alebo umeleckých a výchovných predmetov. Nová sústava učiteľských študijných odborov je tak významným nástrojom ochrany učiteľskej profesie, ktorú by Ministerstvo školstva, ako jej garant, malo rozhodne využiť. Dnes už nie je doba, keď je nutná kvantita, na čo vyhláška o DPŠ slúžila, ale kvalita, ktorú by mala zabezpečiť **riadna graduálna cesta k učiteľskej profesii**.

Je zrejmé, že otázka statusu učiteľskej profesnej komunity a identity jej členov je komplexná a týka sa mnohých aspektov. Postupné poukazovanie na jednotlivé problémy, ako to robíme v tomto prípade, a ich prekonávanie v jednej koncepcijnej línii je určite cestou, ktorá je produktívna a napomôže riešeniu popisovanej problematiky ako komplexného celku.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HELUS, Z.: *Jak dál ve vzdělávání učitelů. Pedagogika*, 45, 1995. č. 2, s. 105 – 109.
- KASÁČOVÁ, B.: *Učitel: profesia a príprava. Banská Bystrica : PF UMB, 2002.*
- KURELOVÁ, M.: *Učiteľská profesie v teorii a praxi. Ostrava : PdF OU, 1998.*
- KYRIACOU, Ch.: *Klíčové dovednosti učitele. Praha : Portál, 1996.*
- PUPALA, B. - KOSOVÁ, B.: *Bakalárske a magisterské štúdium v učiteľských študijných odborov a profily ich absolventov od školského roku 2005/06. Pedagogické rozhľady č. 3, 13, 2004. s. 29 – 32.*
- SPILKOVÁ, V.: *Základní trendy ve vzdělávání učitelů primárních škol v zemích Evropské unie. In: Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ. Banská Bystrica : PF UMB, 1999. s. 34 – 44.*
- ŠTECH, S.: *Co je učitelství a lze se mu naučit? Pedagogika*, 44, 1994. č. 4, s. 310 – 319.
- ŠVEC, V.: *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno : Paido, 1999.*
- VAŠUTOVÁ, J.: *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl. Praha : PdF UK, 2001. s. 19 – 46.*
- VONK, J. H. C. a i.: *New prospects for teacher education in Europe. Amsterdam : Vrije Universiteit, 1992.*
- WALTEROVÁ, E.: *Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání. Pedagogická revue*, 54, 2002. č. 3, s. 220 – 239.

Summary: *The author deals with the low professional status of teachers in Slovakia and considers reasons for such a state. She suggests ways of how to increase it and solve accompanying problems.*

PRACOVNÁ SPOKOJNOSŤ UČITEĽOV ZŠ V STREDOSLOVENSKOM REGIÓNE

Miroslav Valica – Štefan Valica, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Anotácia: *Výsledky prieskumu zameraného na zistenie miery spokojnosti učiteľov ZŠ s ich pracovným prostredím, materiálno-technickým vybavením škôl a učiteľov, odmeňovaním učiteľa, riadením školy, vybranými charakteristikami učiteľovej práce a celkovej pracovnej spokojnosti.*

Kľúčové slová: *pracovná spokojnosť učiteľov ZŠ, pracovné prostredie, vybavenie školy, odmeňovanie učiteľa, riadenie školy, charakteristiky práce učiteľa*

Úvod

Metodicko-pedagogické centrum v Banskej Bystrici uskutočnilo v minulom období prieskum spokojnosti učiteľov stredných škôl v stredoslovenskom regióne (M. Kika, 1992, 1999). V roku 2002 sme uskutočnili prieskum spokojnosti učiteľov základných škôl v regióne stredného Slovenska. Prieskumu sa zúčastnilo 575 učiteľov 19 ZŠ v bývalých okresoch stredoslovenského regiónu.

Jeho cieľom bolo zistiť mieru spokojnosti učiteľov ZŠ s ich pracovným prostredím, materiálno-technickým vybavením škôl a učiteľa, odmeňovaním učiteľa, riadením školy, vybranými charakteristikami učiteľovej práce a celkovú pracovnú spokojnosť. Pretože sme použili rovnakú metodiku (sociologický dotazník) snímania spokojnosti učiteľov stredných škôl i základných škôl, bude možné aj porovnanie týchto kategórií učiteľov.

Celková pracovná spokojnosť

Vo väčšine prípadov je prvým krokom analýzy pracovnej spokojnosti zistenie jej celkovej úrovne. Z výsledkov výskumu vyplýva nasledujúce zistenie:

Medzi respondentmi škôl stredoslovenského regiónu prevládala spokojnosť. Viac ako 9% učiteľov je veľmi spokojných, viac ako 72 percent uviedlo, že sú spokojní. Napriek dosť rozšírenému názoru o neutešených podmienkach v školstve len 18% vyjadrilo nespokojnosť. Na otázku, **ako často sa** v priebehu pracovného týždňa **vracajú** zo školy **s pocitom úspešne prežitého dňa**, odpovedalo 7% opýtaných každý deň, 3-4-krát do týždňa viac ako 50% opýtaných, 1- až 2- krát týždenne 40% opýtaných a ani raz približne 3% opýtaných.

Celková pracovná spokojnosť je zvyčajne považovaná za výsledok spokojnosti s jednotlivými stránkami učiteľskej profesie a pracovnými podmienkami učiteľa. Je vyjadrením miery motivácie „byť a zostať učiteľom“ aj po negatívnych skúsenostiach v role učiteľa, znakom osobnej potreby byť učiteľom.

Pracovné prostredie

Medzi položkami, z ktorých pozostáva celok podmienok a okolností práce zastupuje pracovné prostredie, predovšetkým tú ich časť, ktorá má materiálnu povahu a tvorí neodmysliteľné fyzické prostredie. Respondenti v tejto časti hodnotili – mikroklimatické podmienky, sociálne a hygienické zariadenia, estetickú a tiež ergonomickú úroveň pracoviska, dostatok priestorov pre vyučovanie a pre pedagógov, počet žiakov v triede a umiestnenie školy v meste. Výhodnotenie odpovedí respondentov je zahrnuté v tabuľke č.1.

Tabuľka č.1 Podiel ne/spokojných s pracovným prostredím v %

Pracovné prostredie	++	+	-	--	priem.
Dostatok priestoru na vyučovanie	5,7%	43,4%	43,2%	7,8%	2,531
Dostatok priestoru pre pedagógov	9,4%	47,5%	35,7%	7,4%	2,412
Ergonomická úroveň pracoviska	4,4%	56,8%	35,1%	3,7%	2,381
Sociálne a hygienické zariadenia	9,6%	49,7%	35,3%	5,3%	2,364
Počet žiakov v triede	5,9%	61,7%	26,3%	6,0%	2,326
Mikroklimatické podmienky	9,6%	64,0%	25,9%	0,5%	2,174
Estetická úroveň pracoviska	15,0%	69,7%	14,5%	0,7%	2,009
Situovanie školy v meste	28,7%	57,2%	11,9%	2,3%	1,878
Priemerná hodnota					2,259

Z údajov v tabuľke a ostatných analýz vyplýva, nasledujúce zistenie:

> Oblasť **pracovného prostredia** patrí medzi problémovjšie oblasti života na školách v Žilinskom a Banskobystrickom kraji. Tak ako zistíme z ďalších oblastí života na škole, vzájomne sa tu prelínajú podiely spokojných a nespokojných respondentov.

> Najlepšie je hodnotené **situovanie školy v meste**, čo je dvanástym najlepšie hodnoteným kritériom pracovnej situácie na školách (1,878) nasleduje **estetickú úroveň pracoviska** (2,009.)

> Naopak, najhoršie učiteľia v okresoch Žilinského a Banskobystrického kraja hodnotia nedostatok **dosť priestoru na vyučovanie a pre pedagógov**, ktoré sa

umiestnili v celkovom rebríčku najkritizovanejších kritérií na 18. a 22. mieste, a **ergonomickú úroveň pracoviska** na 24. mieste.

> V strednej časti tabuľky sa nachádza tá položka, na ktorú odpovedali respondenti približne v rovnakej miere kladne aj záporne. Patria sem **sociálne a hygienické zariadenia** 59,3% kladných odpovedí.

> Položky **počet žiakov v triede** a **estetická úroveň pracoviska** možno považovať skôr za pozitíva, pretože pri ich hodnotení veľmi výrazne prevláda podiel spokojných respondentov.

> **Celkové priemerné hodnotenie** (2,259) radí oblasť **pracovného prostredia** na tretiu priečku rebríčka siedmich hodnotených oblastí prieskumu o spokojnosti pedagógov.

Na záver možno povedať, že ako problémové vystúpili do popredia tie položky, ktoré sa týkajú dostatku priestoru na vyučovanie a pre pedagógov a ergonomickej úrovne pracoviska a priamo sa dotýkajú pedagóga a tvoria jeho „pracovné mikroprostredie“.

Materiálno-technické, prístrojové a ostatné vybavenie

Pri koncipovaní prieskumu sme predpokladali, že popri hmotnej časti pracovného prostredia je v súvislosti s pracovnou spokojnosťou v podmienkach školstva aktuálna aj materiálno-technická a účelová školská vybavenosť. Patrí k nej: vybavenosť učebni nábytkom, vybavenosť priestorov pre pedagógov, univerzálne použiteľné vybavenie učiteľa, vybavenie žiakov učebnicami a pomôckami, ktoré dáva škola, dostupnosť odborných a metodických informácií.

Spracované odpovede respondentov sú zhrnuté v tabuľke č.2.

Z údajov v tabuľke a z ďalších analýz vyplýva, že:

> **Materiálno-technické a účelové školské vybavenie** je oblasť života škôl, ktorá veľmi znižuje pracovnú spokojnosť učiteľov. Percentuálne podiely nespokojných respondentov dosahovali hodnoty približne 54 – 83 % a prevládajú u šiestich z ôsmich položiek. **Celkové priemerné hodnotenie** 2,739 radí túto oblasť na druhú priečku rebríčka najhoršie hodnotených položiek pracovnej situácie respondentov.

> Najväčšiu nespokojnosť predstavuje v tejto oblasti **osobné vybavenie pedagóga a vybavenie študentov učebnicami**. Tieto položky sú na 8. a 10. mieste rebríčka najhoršie hodnotených položiek, bez prislušnosti k akejkoľvek oblasti. To znamená, že tieto položky patria medzi najhoršie hodnotené nielen v tejto oblasti, ale aj v celkovom kontexte ostatných položiek.

> Nie menšiu mieru nespokojnosti ako 2,700 majú

Tabuľka č. 2 Materiálno-technické vybavenie

Materiálno-technické vybavenie	++	+	-	--	priem.
Osobné vybavenie pedagóga	0,7%	16,7%	52,3%	30,2%	3,121
Vybavenie študentov učebnicami	1,1%	27,5%	54,5%	16,9%	2,872
Univerzálne vybavenie učebni	1,6%	31,9%	49,6%	16,9%	2,818
Špeciálne vybavenie učebni	1,3%	31,9%	54,5%	12,4%	2,780
Vybavenie učebni nábytkom	1,4%	29,6%	59,3%	9,7%	2,773
Vybavenie priest. pre pedagógov	3,5%	42,2%	46,0%	8,3%	2,591
Dostupnosť odborných informácií	3,0%	47,7%	41,3%	8,0%	2,542
Dostupnosť metodických informácií	3,9%	55,9%	34,9%	5,3%	2,416
Priemerná hodnota					2,739

d'alsie tri položky: **univerzálne vybavenie učebni, špeciálne vybavenie učebni a vybavenie učebni nábytkom**. Približne 34% učiteľov je spokojných s univerzálnym vybavením učebni celkovo 69% respondentov by privítalo zlepšenie podmienok pri špeciálnom vybavení učebni a vybavení učebni nábytkom.

> S **vybavením priestorov pre učiteľov** je spokojných približne 46% respondentov (umiestnenie na 15. mieste najhoršie hodnotených položiek pracovnej situácie).

> Najspokojnejší v tejto oblasti sú učители s **dostupnosťou odborných a pedagogických informácií** umiestnenie na 16. a 21. mieste najhoršie hodnotených komponentov pracovnej situácie. Dostupnejšie sú pre nich odborné informácie asi 51% kladných odpovedí, nasledujú metodické informácie viac ako 59% pozitívnych odpovedí.

Sociálne prostredie

V poli pracovnej spokojnosti zastupuje sociálne prostredie celú škálu vzťahov a situácií, ku ktorým dochádza medzi ľuďmi v škole. Prieskum sa sústreďil na zistenie miery spokojnosti s týmito položkami:

Celková úroveň medziľudských vzťahov, správanie sa kolegov, „vychádzanie“ s nepedagogickými pracovníkmi, správanie sa študentov, vychádzanie s rodičmi žiakov, vzájomná spolupráca a neformálna pomoc kolegov, sociálna pozícia a postavenie medzi kolegami, vzťahy s riaditeľom. Spracované a vyhodnotené odpovede na túto škálu otázok obsahuje tabuľka č. 3.

Tabuľka. č.3 Podiely ne/spokojných so sociálnym prostredím v %

Sociálne prostredie	++	+	-	--	priem.
Správanie sa študentov	3,7%	70,2%	23,5%	2,6%	2,250
Celkové medziľudské vzťahy	9,1%	70,6%	18,2%	2,1%	2,133
Sociálna pozícia medzi kolegami	15,1%	80,5%	4,2%	0,2%	1,895
Vzájomná spolupráca a pomoc	27,6%	68,4%	3,7%	0,4%	1,768
Správanie sa kolegov	27,1%	69,4%	3,3%	0,2%	1,765
Vzťahy s rodičmi študentov	29,8%	67,1%	3,2%	0,0%	1,734
Vzťahy s riaditeľom školy	49,0%	47,1%	3,7%	0,2%	1,550
Vzťahy s nepedag. pracovníkmi	69,0%	30,5%	0,5%	0,0%	1,315
Priemerná hodnota					1,801

Z údajov v tabuľke a z ostatných zistení vyplýva:

> Oblasť **sociálneho prostredia** znamená najkladnejšie hodnotenú oblasť a jej položky patria medzi hlavné pozitíva pracovného života na školách. Priemerné hodnotenie 1,801 je najvyššie vo všetkých hodnotených položkách, vysoko prevládajú podiely spokojných respondentov, podiely nespokojných neprekročili 26%. To všetko radí oblasť sociálneho prostredia na čelo rebríčka najlepšie hodnotených oblastí.

> Na vysokej miere spokojnosti so sociálnym prostredím majú najväčší podiel **vzťahy s nepedagogickými zamestnancami, vzťahy s riaditeľom školy, rodičmi žiakov, správanie sa kolegov, vzájomná spolupráca a pomoc a sociálna pozícia medzi kolegami**. Pri týchto položkách je spokojnosť respondentov vyššia ako 95,6%. Položky patria k najvyššie hodnoteným v celkovom rebríčku najlepšie

hodnotených komponentov pracovnej situácie.

> Z veľmi priaznivého hodnotenia čiastočne vybočujú dve relatívne horšie hodnotené položky – **celkové medziľudské vzťahy** so spokojnosťou približne 80% - a **správanie sa študentov** so spokojnosťou viacej ako 73% a priemerom, ktorý ich zaraďuje na 26. miesto najlepšie hodnotených a na 28. miesto najhoršie hodnotených komponentov z celkového počtu 29 komponentov.

> Pozitívne hodnotenie položiek sociálneho prostredia dokazuje aj skutočnosť, že prvých päť položiek tejto oblasti je v prvej desiatke najlepšie hodnotených položiek pracovnej situácie vôbec, čo znamená, že tieto položky sú priaznivo hodnotené aj v celkovom kontexte.

Tabuľka č. 4 Odmeňovanie

Odmeňovanie	++	+	-	--	priem.
Mzda a mzdy iných profesií	0,6%	2,3%	17,3%	79,8%	3,765
Mzda k významu a zodpovednosti	0,9%	5,3%	34,2%	59,5%	3,524
Mzda k vzdelaniu a kvalifikácii	1,2%	9,1%	31,6%	58,1%	3,465
Mzda k množstvu práce	0,9%	12,3%	43,6%	43,1%	3,290
Mzda a k dlžke praxe	2,0%	16,1%	39,4%	42,6%	3,225
Mzda ku kvalite práce a úsiliu	1,1%	17,8%	41,1%	40,0%	3,201
Mzda a k výsledkom práce	1,1%	17,0%	43,7%	38,2%	3,190
Krytie finančných potrieb	4,8%	31,5%	40,9%	22,8%	2,817
Systém odmeňovania	3,8%	54,9%	37,9%	3,4%	2,409
Mzda ku mzde kolegov	8,0%	67,2%	16,2%	8,7%	2,256
Uznanie za prácu od okolia	8,7%	63,8%	23,6%	3,9%	2,227

Odmeňovanie

Neodmysliteľnou súčasťou celkovej pracovnej situácie každej profesie je aj odmeňovanie, a preto sme tejto oblasti venovali pozornosť aj v našom prieskume. Respondentov sme požiadali o hodnotenie predovšetkým systému odmeňovania ako celku, o špecifikáciu nedostatkov tohto systému prejavujúcich sa v porušení správnosti a primeranosti mzdy z ôsmich hľadísk; mohli hodnotiť celkovú výšku mzdy, nefinančné ocenenie a uznanie za prácu od okolia a verejnosti.

Spracované a vyhodnotené odpovede respondentov sú sústredené v tabuľke č.4.

Z údajov v tabuľke a z ďalších analýz vyplýva:

> **Odmeňovanie** predstavuje najproblematickejšiu oblasť pracovného života. Dokazuje to viacero zistení – priemerné hodnotenie tejto oblasti je najhoršie - 3,034 - a radí celú oblasť do čela rebríčka najhoršie hodnotených častí pracovnej situácie.

> V ôsmich z jedenástich hodnotených položiek prevláda podiel nespokojných respondentov v celkovom poradí najhoršie hodnotených komponentov, bez ohľadu na príslušnosť k oblasti.

> Najzávažnejším problémom odmeňovania a najsilnejším zdrojom nespokojnosti je neprimeranosť **mzdy a mzdy iných profesií**, s ktorou vyjadrilo nespokojnosť 97,1% respondentov, čo približne korešponduje s nespokojnosťou položky **mzda k významu a zodpovednosti**. Prvá položka sa umiestnila suverénne na najhoršom mieste v poradí najhoršie hodnotených komponentov pracovnej situácie, tesne nasleduje mzda k významu a zodpovednosti zaradená na druhom mieste v tom istom rebríčku.

> Na veľmi nepriaznivom hodnotení odmeňovania má veľký podiel aj vnímanie porušenia primeranosti **mzdy ku vzdelaniu a kvalifikácii** – 89,7%, **mzdy k množstvu práce** – 86,8% a **mzdy k dĺžke praxe** – 81,9% nespokojných respondentov.

> Ďalšiu silnú skupinu nepriaznivých zistení predstavujú podiely spokojných v rozsahu 18,1% až 18,9%, a to **mzda k výsledkom práce** – 18,1% a **mzda ku kvalite práce a úsiliu** 18,9%.

> V dolnej časti tabuľky hodnotí odmeňovania sa nachádza **krytie finančných potrieb** – 36,3% spokojných učiteľov. So **systémom odmeňovania** je spokojných približne 59% učiteľov.

> Zostávajúce 2 odpovede k položkám **mzda ku mzde kolegov** a **uznanie za prácu od okolia** predstavujú väčšiu spokojnosť opýtaných – 75,2% a 72,5%.

Problém odmeňovania by sa mal riešiť na úrovni vlády a parlamentu a mala by sa mu venovať väčšia pozornosť ako doteraz. Vláda by túto objektívnu kritiku mala prijať za svoju a zlepšiť ekonomickú situáciu zreteľne podhodnoteného odmeňovania učiteľov všetkých druhov škôl na Slovensku, čím sa neporovnateľne zlepši aj rodinný a sociálny život tejto zanedbanej profesie.

Riadenie

Východiskové analýzy problémového poľa pracovnej spokojnosti viedli k záveru, že do analýzy patrí aj oblasť riadenia. Prieskum preto prostredníctvom hodnotenia mapoval situáciu v oblasti spokojnosti s vedením školy, - ako skupinovým subjektom riadenia, s niektorými činnosťami riaditeľa – konkrétne s odborným, metodickým a pedagogickým vedením, s kontrolnou činnosťou, so spôsobom, ako organizuje a riadi vnútorný chod školy, s mierou autonómnosti učiteľa pri určovaní obsahu a rozsahu učiva a s mierou účasti na riadení.

Výsledky v podobe podielov ne/spokojných respondentov sú v tabuľke č. 5.

Tabuľka č. 5 Podiely ne/spokojných s riadením v %

Riadenie	++	+	-	--	priem.
Účasť na riadení	8,7%	72,5%	16,9%	1,8%	2,118
Kontrolná činnosť riaditeľa	19,9%	61,2%	16,8%	2,1%	2,012
Odborné, metod. a pedag. vedenie	21,4%	60,1%	15,1%	3,4%	2,005
Organiz. a riadenie chodu školy	14,5%	73,3%	11,9%	0,4%	1,981
Hodnotenie vedenia školy	23,6%	60,7%	14,7%	0,9%	1,929
Určovanie obsahu/rozsahu učiva	21,7%	71,5%	6,9%	0,0%	1,852
Autonómnosť metód práce	38,4%	59,6%	1,6%	0,4%	1,638
Priemerná hodnota					1,934

Z údajov v tabuľke vyplýva, že:

> Oblasť **riadenia** ako celok patrí medzi priaznivo hodnotené oblasti pracovného života v škole. Priemerné hodnotenie 1,934 radí túto oblasť na druhé miesto rebríčka najlepšie hodnotených oblastí. Z tejto oblasti – okrem účasti na riadení, kontrolnej činnosti riaditeľa a odborného, metodického a pedagogického vedenia - majú všetky položky hodnotu menšiu ako 2,000.

> Vo všetkých hodnotených položkách tejto oblasti prevládajú podiely spokojných a veľmi spokojných respondentov. Ani v jednom prípade neklesol ich podiel pod 81,3%, čo znamená vysokú mieru spokojnosti.

> Najvyššiu možnú spokojnosť prejavili respondenti s **autonómnosťou foriem a metód práce** učiteľa, resp. možnosťou uplatňovať pri práci svoje vlastné metódy. Až 98% percent respondentov je s touto položkou spokojných.

> K položkám, ktoré potvrdzujú priaznivé hodnotenie oblasti riadenia, patrí aj **určovanie obsahu/rozsahu učiva** – viac ako 93% spokojných - a **hodnotenie vedenia školy** - až 84% opýtaných.

> Medzi položky, s ktorými netreba uvažovať ako so zásadnými zdrojmi nespokojnosti patrí aj **organizovanie a riadenie chodu školy** (88%) a **odborné, metodické a pedagogické vedenie** (62% opýtaných).

> Určité rezervy v **kontrolnej činnosti riaditeľa** vidí viac ako 18% opýtaných respondentov, ktorí s touto činnosťou prejavili nespokojnosť.

> Najvyššiu mieru nespokojnosti - a dá sa povedať, že aj dost veľký zdroj pracovnej nespokojnosti, predstavuje **účasť na riadení**. Viac ako 18% respondentov nie je spokojných s tým, akú majú možnosť podieľať sa svojimi pripomienkami, podnetmi, vlastným názorom na ovplyvňovaní a riadení diania v škole.

> Priaznivé hodnotenie oblasti riadenia dokumentuje aj skutočnosť, že najlepšie hodnotené položky riadenia sú v celkovom zozname všetkých pozitívne hodnotených položiek v prvej pätnástke, čo znamená, že sú pozitívne vnímané aj v celkovom kontexte.

Charakteristika práce

Praktické skúsenosti z analýz pracovnej spokojnosti ukázali, že pracovná spokojnosť sa nedá zvýšiť bez toho, aby sa nezlepšovala samotná pracovná činnosť, resp. jej relevantné charakteristiky a vlastnosti.

V duchu tejto myšlienky boli hodnotené nasledujúce charakteristiky práce pedagóga: istota a stálosť zamestnania, fyzická namáhavosť, psychická náročnosť, časový režim práce, možnosť postupu, možnosť odborne rásť a vzdelávať sa, možnosť plnej sebarealizácie, práca s mladými, zaujímavosť práce, možnosť získať uznanie a pocit úspešnosti. Výsledky hodnotenia sú zhrnuté v tabuľke č.6.

Z údajov v tabuľke a z ďalších analýz vyplýva:

> Oblasť **charakteristík práce** je podľa priemerného hodnotenia 2,174 v poradi štvrtou najlepšie hodnotenou oblasťou pracovnej situácie respondentov.

> Zoznam charakteristík práce sa podľa hodnotenia dá rozdeliť na niekoľko častí:

- **prvú skupinku** charakteristík práce predstavujú tie, ktoré sú zdrojom spokojnosti najmenšieho počtu respondentov – menej ako 52%. Ide predovšetkým o **psychickú náročnosť práce** – približne 25% a **možnosť výmeny skúseností** – asi 52%; tieto položky možno jednoducho zaradiť medzi zdroje nespokojnosti;

- **druhá skupinku** tvoria charakteristiky, v ktorých vidí a cíti spokojnosť 54,1 až 76,8%; aj keď u nich začína prevládať podiel spokojných, je potrebné mať ich na zreteli; patria sem – **možnosť postupu – kariéry, možnosť získať uznanie a možnosť odborne rásť a vzdelávať sa;**

- **tretiu skupinku** predstavujú tie charakteristiky, ktoré síce väčšina opýtaných hodnotí pozitívne, avšak je potrebné ich riešiť; ide o **možnosť plnej sebarealizácie a časový režim práce;**

- **štvrtú skupinku** charakteristík práce možno označiť za hlavné pozitíva práce učiteľa. Respondenti sem zaradili položky: **fyzická namáhavosť práce** – 88,7%, **istota a stálosť zamestnania** – 84%, **práca s mladými** – približne 94%, **zaujímavosť práce** – 93,9% a **postoj k práci** - 96,2%.

Tabuľka č. 6 Charakteristika práce

Charakteristika práce	++	+	-	--	priem.
Psychická náročnosť práce	0,7%	24,6%	51,7%	23,0%	2,969
Možnosť výmeny skúseností	3,2%	47,9%	40,6%	8,4%	2,541
Možnosť postupu - kariéry	1,8%	52,3%	38,3%	7,6%	2,516
Možnosť získať uznanie	6,2%	53,4%	30,5%	9,9%	2,440
Možnosť odborne rásť a vzdeláv.	9,3%	67,5%	19,7%	3,4%	2,172
Možnosť plnej sebarealizácie	13,4%	68,0%	17,9%	0,7%	2,060
Časový režim práce	13,0%	70,8%	13,9%	2,3%	2,055
Fyzická namáhavosť práce	12,6%	76,1%	10,0%	1,3%	2,000
Istota a stálosť zamestnania	19,4%	64,4%	14,4%	1,8%	1,986
Práca s mladými	24,1%	69,5%	6,1%	0,4%	1,827
Zaujímavosť práce	24,0%	69,9%	5,5%	0,5%	1,826
Postoj k práci	34,3%	61,9%	3,5%	0,2%	1,696
Priemerné hodnoty					2,174

Ďalšie analýzy ukázali, že:

> Nepriaznivo hodnotené položky (psychická náročnosť, možnosť výmeny skúseností a možnosť postupu - kariéry) sú nepriaznivo hodnotené nielen v rámci oblasti práce, ale aj v celkovom kontexte všetkých hodnotených položiek (psychická náročnosť na 9. mieste, možnosť výmeny skúseností na 17. mieste a možnosť postupu - kariéry na 19. mieste celkového rebríčka najhoršie hodnotených komponentov pracovnej situácie z celkového počtu 54). Potrebné je riešiť ich.

> Naopak, tri najlepšie hodnotené charakteristiky práce sú i v popredí z celkového kontextu všetkých hodnotených položiek.

Širšie a nepriame okolnosti práce

Snaha všestranne posúdiť a dôkladne poznať všetky dôležité aspekty pracovnej spokojnosti viedla k analýze aj takých položiek, ktoré patria do širšieho rámca pracovnej situácie a nepriamo pôsobia na spokojnosť. Výsledky spokojnosti so subjektívnym pocitom zdravia, s celkovou životnou spokojnosťou, naplnením životných plánov a splnením očakávaní v zamestnaní sú uvedené v tabuľke č. 7.

Tabuľka č. 7 Podiely ne/spokojných so širšími a nepriamymi okolnosťami práce v %

Širšie a nepriame okolnosti	++	+	-	--	priem.
Naplnenie očakávaní v škole	8,4%	68,8%	22,0%	0,9%	2,154
Celková životná spokojnosť	14,3%	65,0%	18,6%	2,1%	2,085
Ssubjektívny pocit zdravia	14,2%	71,3%	12,8%	1,7%	2,021
Súlad so životnými plánmi	30,1%	62,0%	7,4%	0,5%	1,784
Priemerná hodnota					2,011

Z údajov v tabuľke vyplýva:

> Položky predstavujúce **širšie a nepriame okolnosti práce** nepatria medzi hlavné zdroje pracovnej nespokojnosti. Podľa priemerného hodnotenia sa táto oblasť radí na tretiu priečku najlepšie hodnotených položiek – približuje sa k stredu tabuľky.

> Aj keď vo všetkých hodnotených položkách prevládajú podiely

spokojných respondentov, predsa si pozornosť zaslúžia dve, v ktorých je podiel nespokojných pomerne vysoký – približne 23% a 21%. Skúsenosti ukazujú, že takýto podiel menej spokojných treba brať na vedomie a zaoberať sa problémom. V tomto prípade ide o **naplnenie očakávaní v škole** spokojných iba 77% opýtaných (očakávali viac) a **celková životná spokojnosť** 79% kladných odpovedí. Pretože očakávania a skryté túžby sú často veľkým motivátorom, ale aj demotivátorom, je potrebné venovať im pozornosť minimálne tým, že sa očakávania a skryté túžby odkrývajú a zverejnia, aby sa mohli podniknúť vhodné opatrenia na ich splnenie.

> Odlišná je situácia v hodnotení ostatných dvoch položiek. Tie sú hodnotené lepšie. Približne 86% opýtaných si zvolilo možnosť **subjektívneho pocitu zdravia** a práve 92,1% respondentov tejto škály sa vyjadrilo, že je napriek všetkým doteraz uvedeným zisteniam práca v škole **naplnením ich životného plánu**. Znamená to, že absolútnej väčšine pedagógov tejto škály sa darí realizovať to, čo pôvodne chceli v živote robiť.

Prehľad piatich problémov, ktoré respondentom najviac zneprijemňujú život a ich riešenie považujú za akútne

1. mzdy pedagógov, finančné ocenenie ich práce,
2. materiálne-technické vybavenie školy, pedagógov, vybavenie učebnicami, odbornou i metodickou literatúrou,
3. psychická náročnosť práce, preťaženosť, úväzky,
4. dosť priestoru pre učiteľov a vyučovanie, úroveň pracoviska,
5. naplnenie očakávaní v škole.

Poradie najhoršie hodnotených oblastí pracovnej situácie podľa priemerného hodnotenia a podielov nespokojných respondentov

1. Odmeňovanie	3,034
2. Materiálne-technické vybavenie	2,739
3. Pracovné prostredie	2,259
4. Charakteristika práce	2,174
5. Širšie a nepriame okolnosti práce	2,011
6. Riadenie	1,934
7. Sociálne prostredie	1,801

Záver

Analýza spokojnosti učiteľov ZŠ ukázala na pomerne vysokú celkovú spokojnosť učiteľov ZŠ odzrkadľujúcu ich pozitívnu motiváciu, „byť učiteľom“, tzn. naplnenie ich profesionálnych perspektív i napriek viacerým negatívnym skúsenostiam. Analýzou pracovnej spokojnosti učiteľov ZŠ s viacerými konkrétnymi aspektmi ich pracovnej situácie sme zistili priority, ktoré môžu vyriešiť politici a zriaďovatelia základných škôl, pretože sú zdrojmi najväčšej nespokojnosti učiteľov. Ide najmä o nedostatočné odmeňovanie práce učiteľov, ktoré si vyžaduje politické rozhodnutie na území štátu ale i miest a obcí. Ďalej je potrebné zlepšiť materiálne-technické vybavenie škôl a učiteľov, pracovné prostredie učiteľov, redukovať vysokú psychickú náročnosť práce, zvýšiť účasť učiteľov na riadení školy, umožniť ich kariérový rozvoj a výmenu skúseností, ďalšie vzdelávanie. To predpokladá - najmä zo strany riaditeľov ZŠ - uplatňovanie takého pedagogického a personálneho riadenia školy, ktorý vytvorí maximálny priestor na naplnenie profesionálnych očakávaní učiteľov (viazaných na kvalitu ich pedagogického výkonu) a na zvýšenie celkovej životnej spokojnosti učiteľov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- FÜLÖPOVÁ, E.: *Učiteľská profesia na Slovensku*. In: Bližkovský, B. et al.: *Stredo európsky učiteľ*, Brno : Konvoj, 2000, s. 118, 138
- KIKA, M.: *Pracovná spokojnosť pedagógov: výsledky sociologického prieskumu na stredných školách v stredoslovenskom regióne*. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 9, 1999, č. 2, s. 4.
- KIKA, M.: *Pracovná spokojnosť pedagógov: výsledky sociologického prieskumu na stredných školách v stredoslovenskom regióne*. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 9, 1999, č. 4, s. 1
- PAULÍK, K.: *Psychologické aspekty pracovnej spokojnosti učiteľů*. Ostrava : Ostravská univerzita, 1999.
- VALICA, M.: *Pracovná spokojnosť učiteľov stredných škôl na Slovensku, v Čechách a v niektorých krajinách EÚ*. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 10, 2001, č. 4, s. 6.

Summary: *The authors present the results of a survey aimed at finding the level of teachers' satisfaction with selected characteristics of a teacher profession in basic schools in Banská Bystrica and Zilina region.*

PEDEUTOLOGICKÝ VÝSKUM O PRÁCI UČITEĽOV NA VYBRANÝCH STREDNÝCH ZDRAVOTNÍCKYCH ŠKOLÁCH

Marta Černotová, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity

Anotácia: *Autorka prezentuje niektoré výsledky výskumu zameraného na osobnosť učiteľa v SZŠ, ktorú katedra Filozofickej fakulty PU riešila v rámci spolupráce vo výskumnom projekte Kompozíciou ku kooperácii.*

Kľúčové slová: *pedeutologický výskum, učiteľ strednej zdravotníckej školy, výskumný súbor*

Keď v rokoch 1650 - 1654 český exulant J. A. Komenský prechádzal z poľského Lešna do uhorského Šarošpataku cez mesto Prešov, nemohol tušiť, že o viac ako 400 rokov neskôr sa vytvorí symbolický most pedagogickej spolupráce a výskumu medzi Českou republikou, Slovenskou republikou a Poľskom. Tento most sa vytvoril kvôli skúmaniu osobnosti učiteľa, význam ktorého tak veľmi učiteľ národov zdôrazňoval. V Prešove na Filozofickej fakulte PU sme sa prihlásili ku spolupráci na výskumnom projekte **Komparáciou ku kooperácii**. Výsledky tohoto výskumu boli v ucelenej podobe popísané v dnes často citovanej a zaujímavej publikácii **Stredo-európsky učiteľ na prahu učíť se spoločnosti 21. stoloť** (2000), ktorú s kolektívom spoluriešiteľov vydali hlavné organizátori výskumu: B. Bližkovský, S. Kučerová a M. Kurelová. V publikácii je okrajovo spomenuté, že sa na výskume podieľala aj Katedra pedagogiky FF PU v Prešove. Konkrétne výsledky prešovskej sondy v publikácii uvedené nie sú, preto niektoré z nich tvoria obsah tohto príspevku.

K výskumu zameranému na osobnosť učiteľa sa Katedra pedagogiky FF PU neprihlásila náhodne. Na katedre sa, okrem inej práce, venuje zámerná pozornosť **pedeutologickej** výskumnej aktivite. Systematický výskum začal skúmaním problému osobnostných štruktúr, postojov, motivácie študentov učiteľstva. (Černotová, 1982). Výskumné aktivity sa často realizujú v spolupráci so študentmi odboru pedagogika. Takto vzniklo niekoľko zaujímavých ročníkových a diplomových prác, ktoré riešili napr. problematiku profesiogramu, typológie vyučovacieho štýlu, stresových faktorov v práci učiteľa. Diplomové práce vypracované v diaľkovej forme štúdia neraz výrazne ovplyvnili i pedagogický profil absolventiek, ich neskoršiu výskumnú i pracovnú orientáciu.

Ako bolo spomínané, prihlásenie sa k medzinárodnej výskumnej aktivite Čiech, Slovenska a Poľska, a to ku projektu **Komparáciou ku kooperácii**, bolo vítané. Dve učiteľky stredných zdravotníckych škôl (Adamčová, 1998, Jobbágyová, 1998) -

vtedy študentky odboru pedagogika popri zamestnaní, našli v projekte výskumu prítiažlivé výskumné ciele. Formou diplomových prác (prebrala sa spoločná medzinárodná metodika a výskumné techniky) spracovali vybrané otázky profesiogramu a časovej snímky učiteľov **stredných zdravotníckych škôl (ďalej SZŠ)**. Takto vznikol menší, ale informačne nosný obraz o špecifikách učiteľov na SZŠ vo vybraných lokalitách. Výsledky týchto výskumných sond pomohli dokresliť v spomínanej publikácii (str.135) obraz **slovenského učiteľa**. Keďže publikácia *Stredo-európsky učiteľ* neuvádza konkrétne výsledky v plnom znení, vyberáme charakteristické údaje z dvoch miest na Slovensku. Popísané výsledky ilustrujú problémy, ktoré existovali v etape veľkej prestavby zdravotníckeho vzdelávania v SR a je otázne, či boli do dnešných dní prekonané.

Výskum bol realizovaný na stratifikovanej výskumnej vzorke (danej hlavnými riešiteľmi) v Košiciach a v menšom meste - do 20 tis. obyvateľov - v Rožňave. **Celý výskumný súbor tvorilo 50 učiteľiek a učiteľov stredných zdravotníckych škôl: z Košíc 30, z Rožňavy 20.**

Košice: 92,6% ženy 7,4% muži
Rožňava: 93,0% ženy 7,0% muži

Výskumné súbory sa v dĺžke praxe respondentov líšili najmä v kategórii starších učiteľov. V košickej vzorke bolo v rozmedzí 26-35 rokov praxe 29,7% respondentov, v Rožňave iba 13%. Obidve zdravotnícke školy prechádzali v skúmanom období veľkými organizačnými a obsahovými zmenami. Tieto zmeny boli typické pre všetky SZŠ na Slovensku. Hlavným poslaním SZŠ je príprava študentov na povolanie so zameraním na ošetrovateľskú starostlivosť. Oproti staršej tradícii boli v čase výskumu na týchto školách aktívne študijné odbory až v 3 stupňoch vzdelávania. **Prvý stupeň** tvorilo 4-ročné štúdium pre žiakov zo základnej školy, 3-ročné nadstavbové štúdium pre absolventov SOU bez maturity. **Druhý stupeň** tvorila príprava

v 2-ročnom pomaturitnom kvalifikačnom štúdiu pre absolventov stredných škôl s maturitou, napr. odbor záchranár. **Tretí stupeň**, vyššie odborné vzdelanie – 3-ročné štúdium – tvorili odbory diplomovaná sestra, diplomovaný fyzioterapeut. Na školách bolo otvárané i štúdium popri zamestnaní - obvykle realizované v čase sobôt. Štúdium bolo aktivované pre absolventov stredných zdravotníckych škôl a predstavovalo určitú formu rekvalifikácie či získanie vyššej kvalifikácie. Táto kombinácia odborov sa odrážala v ďalej uvádzanej analýze. Typickým javom bol napr. veľký počet tried, v ktorých respondenti učili, i psychická záťaž, ktorú učiteľom spôsobovalo **striedanie vyučovania v rôznych vekových skupinách žiakov**.

Vzhľadom na nové zameranie škôl a ich prudký prechod na cieľovú – ošetrovateľskú kategóriu, obidve školy zamestnávali početnú skupinu učiteľov, ktorí doposiaľ **neboli vysokoškolsky vzdelaní**. V čase výskumu v Košiciach zo skúmanej vzorky neúplná kvalifikovanosť tvorila 26%, v Rožňave 23%, čo je porovnateľné so súčasným stavom kvalifikovanej výučby v SR. V oboch prípadoch nebolo možné hovoriť o nekvalifikovanosti v plnom slova zmysle. Išlo hlavne o kategóriu učiteľiek, ktoré spĺňali požiadavku základnej kvalifikácie, a to vzdelanie zo strednej zdravotníckej školy + prax v zdravotníctve. (*Poznámka*: v čase výskumu desiatky učiteľiek SZŠ práve na Katedre pedagogiky FF PU v Prešove získavali kvalifikáciu magisterským štúdiom odboru pedagogika.)

Jedným z cieľov výskumu znakov stredo európskeho učiteľa bol rozbor aktivít učiteľov z hľadiska miesta pôsobenia. Výskum v nami popisovaných podmienkach - pri použití rovnakej metodiky - priniesol zaujímavé ukazovatele v **mimoškolskej** činnosti učiteľov. Kým zo skúmanej vzorky v Košiciach bolo 59,3% angažovaných v mimoškolskej práci, v Rožňave 66,6% nevykonávalo žiadnu mimoškolskú činnosť. Do mimoškolskej činnosti sa v Košiciach najviac zapájali učители, ktorí mali najmä **viacročné pedagogické prax**, bohaté skúsenosti v práci s mládežou - a podľa vyjadrenia výskumníčky I. Adamčovej - i lásku k deťom. Výskumníčka D. Jobbágyová z Rožňavy, kde sa 2/3 respondentov neangažovalo v mimoškolskej činnosti, tento fakt neospravedlňovala, skôr kriticky konštatovala, že učiteľ by nemal byť tým, kto vstúpuje žiakom použiteľné vedomosti, zručnosti, návyky iba v priebehu vyučovacích hodín.

Výskumná vzorka sa v oboch mestách nelíšila z hľadiska spotreby času na presun na pracovisko. Najviac respondentov - Košice 70,3%, Rožňava 63,3% – potrebuje na cestu do školy 15 - 30 minút.

Väčšia diferenciacia oboch vzoriek vznikla pri porovnaní ich vyučovacej povinnosti v častiach dňa. V Košiciach „len predpoludním“ učilo 29,6%, v Rožňave 16,6%. Rozdiel v oboch súboroch bol v dĺžke vyučovacieho týždňa. Tu sa odrážala vyššie spomínaná náročnosť a rôznorodosť vyučovacích foriem, t. j. denného a diaľkového štúdia na SZŠ. Aj keď sa na oboch školách realizovala i diaľková forma štúdia, v **Košiciach sa v sobotu nevyučovalo, v Rožňave áno**. Výsledkom bolo

to, že 20% respondentiek SZŠ v Rožňave malo často 6-dňový vyučovací týždeň. „Len“ 4 dni v týždni učilo v Košiciach 7,4% respondentov, v Rožňave až 13%. Boli to hlavne tie respondenty, ktorým vyšlo riaditeľstvo školy v ústrety a zhustilo im vyučobné povinnosti do 4 dní, aby mohli počas piatkov navštevovať fakulty, kde diaľkovo študovali. 1 - 3 dni učili tí učители SZŠ, ktorí sú externistami - napr. lekári, ktorí tvoria časť učiteľského zboru SZŠ.

Obidve výskumníčky analyzovali prácu učiteľov na skúmaných školách - podľa spoločnej medzinárodnej metodiky výskumu (časový snímok dňa) aj z hľadiska časovej náročnosti povolania učiteľa. **Celkový čas venovaný profesijným činnostiam na Slovensku v rámci pracovného týždňa a vo voľných dňoch toho týždňa bol vyčíslený v hodnote: 2508 minút, t. j. 41 hodín a 48 minút (str. 122). Na porovnanie - v Českej republike bola zistená dĺžka 45 hodín a 20 minút (str. 75), čo prekračuje zákonom stanovenú normu. Celkový pracovný výkon našich oboch výskumníček bol zameraný tak, že jeho hodnoty tiež prekročili zákonom stanovenú dĺžku pracovnej povinnosti.** V Košiciach bola vypočítaná hodnota 45,08 hodín, v Rožňave 44,9 pracovných hodín. Čiže mýtus časti verejnosti, že učители majú veľa voľného času a ich práca končí po piatich hodinách so žiakmi, je veľmi skreslený. Podľa jednotlivých pracovných činností (zgrupovaných podľa podobných kritérií) vznikli prehľady základných znakov činností a ich percentuálna náročnosť z celkového pracovného času učiteľov (tab. 1):

Tabuľka 1 prehľady základných znakov činností

Košice		Rožňava	
1. výučba	44,27 %	1. výučba	40,44 %
2. príprava na vyučovanie	14,69 %	2. príprava na vyuč.	18,10 %
3. dozor	8,10 %	3. sebazvedelávanie	12,00 %
4. sebazvedelávanie	7,11 %	4. doprava do školy	8,00 %
5. príprava učeb. pomôcok	6,64 %	5. iné činnosti	6,60 %
6. oprava zošitov	5,84 %	6. porady	6,40 %
7. osvetová činnosť	3,74 %	7. osvetová činnosť	3,40 %
8. zastupovanie	3,20 %	8. spolupráca s rodičmi	3,20 %
9. iné činnosti	2,68 %	9. dozor	1,50 %
10. porady	2,48 %	10. záujmové krúžky	0,30 %
11. rozhovory s rodičmi	1,41 %	11. doučovanie	0,10 %

Podiel priamej výučby na celkovom čase bol v oboch mestách odlišný (Košice 44,27%, Rožňava 40,44 %). Táto aktivita učiteľov je v oboch mestách na prvom mieste. **Rovnako zhodne je na druhom mieste** odborná príprava na vyučovanie (Košice 14,69 %, Rožňava 18,1 % času). Markantný rozdiel na týchto školách bol v čase venovanom dozoru v škole, na chodbách, v jedálni a pod., v Košiciach - 8,10 %, v Rožňave iba 1,5 %. Rozdiel bol i v čase venovanom poradám: Košice 2,48 %, Rožňava 6,4 %. Jednoducho povedané, v Košiciach sa viac venovali dozoru a menej poradám, v Rožňave viac poradám a menej dozoru. Príčiny neboli skúmané. Predpokladáme, že záležalo od typu riadenia školy a celej organizácie práce, od budovy školy a od iných podmie-

nok. Menšia diskrepancia bola zaznamenaná v časovej náročnosti na štúdium - **d'alsie vzdelavanie sa učiteľov škôl**. Tejto aktivite venovali učitelia obidvoch SZŠ pomerne vysoké % svojho času. Obidve výskumníčky zhodne potvrdili, že tento fakt verne odrážal prebiehajúcu transformáciu stredného zdravotníckeho školstva, jeho obsahovú premenu, experimentovanie so zavádzaním alternatívnych osnov a vyučovacích smerov. Tieto aktivity si vyžadovali od celých učiteľských zborov veľa úsilia v rekvifikácii, dopĺňaní si vzdelania samoštúdiom alebo štúdiom na vysokých školách.

Pri detailnom rozbere skúmaných 11 kategórií aktivít učiteľov v priebehu týždňa sa jednej z respondentiek podarilo identifikovať až 38 rôznych druhov činností (pozri poznámku).

Výskumnou analýzou boli odhalené činnosti, aktivity, javy, ktoré skúmaní učitelia vnímali ako stresory, faktory negatívne ovplyvňujúce ich duševnú hygienu. Skúmaná bola i radosť zo života i z práce, teda klady povolania. Ako už bolo spomínané, učiteľky SZŠ učili v čase výskumu na rôznych formách štúdia. Za **stresujúce** preto považovali najmä časté **striedanie tried**. Zvlášť náročné bolo časté striedanie tried **so žiakmi rôzneho veku** (napr. od 15 až 30 rokov), ako i presun do viacerých priestorov, výmeny prostredia - školy a nemocnice, kde sa realizuje prax žiakov SZŠ. Výskumníčka z Rožňavy upozornila i na jav, že 94 % respondentov strávilo na pracovisku (škola - nemocnica) od 32 do 45 hodín, čo je viac ako vyžaduje zákonník práce. V čase výskumu až 87 % respondentov **nemalo ani vlastný písací stôl a 57 % bolo bez vlastného kabinetu**.

Podľa výskumníčky z Košíc boli pre učiteľov SZŠ v Košiciach **za stresory** v práci učiteľa považované ďalej tieto faktory:

➤ veľký počet žiakov v triede, náročná príprava na vyučovanie, vyučovanie na rôznych stupňoch, supľovanie za kolegov, hluk, zvonenie, administratíva/ správy, štatistiky, nedostatok učebných pomôcok, opravy písomiek, testov, časté zmeny v učebných osnovách, mimoškolská činnosť, psychický nepokoj vyvolávaný pracovnou neistotou (bude SZŠ - nebude?).

Podľa výskumníčky z Rožňavy respondenti za **stresory** považovali:

➤ málo odborne pripravení inšpektori, tiež inšpekcia v triede, ktorá neprináša pomoc, ale „kazí“ bezprostrednú atmosféru v triede, ďalej neistota o budúcnosti povolania (SZŠ sú v prerode a je otázne, koľko SZŠ v budúcnosti pretrvá), neustále prekonávanie nezaujmu žiakov o štúdium, nízka vedomostná úroveň žiakov, vulgárne správanie sa žiakov, zlé návyky žiakov zo ZŠ, nesústredenosť žiakov na základné princípy štúdia a života, časová tieseň a náročnosť na čas, ktorý učitelia venujú svojmu povolaniu, výučba v sobotu.

Všeobecne známy nízky status slovenského učiteľa sa odrazil v nápadnej zhode názorov na klady a zápory učiteľského povolania. Zistenia z dvoch SZŠ sú v zásadných faktoroch zhodné s celoslovenským zistením.

Za **klady** v učiteľskom povolaní boli považované javy uvedené v tabuľke č. 2.

Záporné stránky učiteľského povolania - podľa názorov

skúmaných učiteľov sú zostavené v hierarchii, ktorá je uvedená v tabuľke č. 3.

Tabuľka 2 Kládne stránky učiteľského povolania

Rožňava	Košice
1. práca s mládežou	1. práca s mládežou
2. dlhé prázdniny	2. prázdniny
3. dostatok voľného času	3. dostatok voľného času

Tabuľka 3 Záporné stránky učiteľského povolania

Rožňava	Košice
1. nedostatočný plat	1. nedostatočný plat
2. nízke spoločenské zaradenie	2. stres pri 5 – 6- hodinovej práci bez prestávky
3. stres pri 5 – 6- hodinovej práci bez prestávky	3. nízke spoločenské ohodnotenie
4. monotónna práca	4. dlhé státie a rozprávanie
5. malá nádej na postup	5. malá nádej na postup
6. nezdravé podmienky	
7. dlhé státie a rozprávanie	

Tieto zistenia sú až na malé výnimky podobné, dokonca

identické s celoslovenskými výsledkami.

Pri skúmaní stresových faktorov sa skúmal i názor na to, ako by sa respondenti zachovali pri možnosti opäť sa rozhodnúť pre voľbu učiteľského povolania. V Košiciach by tak urobilo 48,2%, v Rožňave 57%. Natíska sa otázka: je to veľa alebo málo? Jav príklonu či odklonu od učiteľskej profesie by bolo potrebné skúmať oveľa hlbšie, najmä v systéme ekonomických, psychologických (jav vyhorenia, tzv. burnout), sociologických vzťahov. Generácie učiteľov boli v dávnejšej dobe verné svojmu povolaniu. Dnes sa však už „vernosť“ jednému povolaniu nepovažuje za výsadu a „nevera“ povolaniu za fluktuáciu. Dnes - viac ako inokedy (určite na škodu veci) - učitelia **odchádzajú častejšie z učiteľských postov hlavne za vyšším platom**. Na tento jav upozornila prof. Kučerová - jedna z hlavných organizátoriek výskumu **Komparáciou ku kooperácii** - keď zauvažovala nad dôsledkom premeny človeka z **tzv. Homo Sapiens, Esteticus, Ethisuc, Ludens, hlavne na Homo Oeconomicus** (Kučerová, 1992).

Domnievame sa, že tieto stroho uvedené fakty a čísla hovoriace o rôznych javoch učiteľovania oslovia ďalších pedagogických výskumníkov tak, aby porovnali pomery na vlastných typoch a stupňoch škôl. Mohlo by byť zaujímavé aj sledovanie ďalšieho vývoja stavu na SZŠ. Ved' dnes je ochota a **odvaha byť učiteľom** jav nadmieru komplikovaný. Výstižne to charakterizuje aj anglický autor Richardson slovami:

“Učiť, to je hazard. Okolo učiteľa, pred ním i pod ním je svet školskej administratívy, svet plánovania, rozvrhov hodín, plánovanie zdrojov, pomôcok, pridelovanie, rozdeľovanie, účtovanie, opravovanie, prednášanie, tréovanie, riadenie, inšpektovanie. To všetko je voda, v ktorej učitelia plávajú. Je to divadlo, v ktorom učitelia hrajú svoje roly. Je to domov, v ktorom učitelia hrajú svoje roly. Je to domov, v ktorom relaxujú a kle-

betia, je to dedina a mesto, kde sa stretávajú, radia, čudujú sa, namáhajú i zakopávajú, kľčovito zápasia a zvíťazia. V tejto hre je veľmi veľa. Vždy je to vojna s niečím. Ale v hre sú deti, mladí ľudia, ich životy a sloboda, ich hľadanie a udržanie slobody.“ (Richardson, 1990).

Poznámka: V knihe *Stredoevropský učiteľ* je úvaha o rôznorodosti práce učiteľa. Pre ilustráciu uvádzame zoznam činností, ktoré boli pomenované skúmanými učiteľmi v meste Rožňava. **Stojí za úvahu, či všetky tieto aktivity nachádzajú odraz vo finančnom a spoločenskom hodnotení práce učiteľov na Slovensku:**

- príprava na vyučovanie na nasledujúci deň • ďalšie vzdelávanie učiteľov • formálne inštitucionalizované • opravy písomných prác, testov, protokolov • cesta na pracovisko, do zamestnania • bezprostredná príprava na vyučovaciu hodinu (príprava a uloženie pomôcok, odskúšanie pokusov) • štúdium pedagogickej a odbornej literatúry, ktorá súvisí s výchovou a vyučovaním • komunikácia so žiakmi (rozhovor, individuálne rozhovory, konzultácie pri písaní záverečných prác, referátov)
- zasadnutie triednej rodičovskej rady, školskej rodičovskej rady (zvlášť triedni učiteľia) • triednické povinnosti učiteľa (vedenie pedagogickej dokumentácie, písomné oznámenia rodičom, sledovanie prospechu, správania, dochádzky) • komunikácia s ostatnými pedagógmi - učiteľmi, spolupracovníkmi • s vedením školy • zasadnutie pedagogickej rady •

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ADAMČOVÁ, I.: Časová snímka učiteľovho pracovného týždňa (*Diplomová práca*). Prešov: FF PU, 1998.

BLIŽKOVSKÝ, B. – KUČEROVÁ, S. - KURELOVÁ, M.: Stredoevropský učiteľ na prahu učící se společnosti 21. století. Brno : Konvoj, 2000. ISBN 80-85615-95-9

ČERNOTOVÁ, M.: Rozbor vlastností osobnosti učiteľa a ich výskum u študentov učiteľského zamerania na FF UPJŠ v Prešove (*Dizertačná práca*). Praha : UK, 1982.

JOBBÁGYOVÁ, D.: Učiteľ a čas - časová snímka učiteľovho pracovného týždňa (*Diplomová práca*). Prešov : FF PU, 1998.

KUČEROVÁ, S.: *Cíle a hodnoty výchovy*. In: Pedagogická orientace, 1992, č.3.

RICHARDSON, R.: Daring to be teacher. England : Trenthorn Books, 1990.

Summary: The author presents results of a survey aimed at the personality of a secondary medical schools teacher. The survey was carried out by the Department of Pedagogy, Faculty of Arts, Prešov University in the frame of the research project *Composition to Cooperation*.

ČO POTREBUJE VEDIEŤ UČITEĽ O KOMUNIKAČNEJ KOMPETENCII ŽIAKA?

Nadežda Kašiarová, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Anotácia: *Nadpredmetový charakter kľúčových kompetencií. Požiadavky na komunikačné zručnosti žiakov. Aké by mohlo byť komunikačné vyučovanie?*

Kľúčové slová: *klúčové kompetencie žiaka, komunikačné zručnosti, rola učiteľa*

Základným poslaním školy je pripraviť žiaka pre život tak, aby doň vstúpil s výbavou zručností, ktoré mu majú pomáhať v osobnej a profesionálnej oblasti. **Rozvoj kľúčových kompetencií žiaka je preto hlavným ziskom pre žiaka, zmyslom práce žiaka a učiteľa v škole.** Získavanie komunikačných schopností a spôsobilostí, personálnych a interpersonálnych schopností, schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy, schopnosti pracovať s modernými informačnými technológiami a schopnosti formovať občiansku spoločnosť **je realizovaním pedagogickej koncepcie zameranej na rozvoj osobnosti žiaka.**

Nadpredmetový charakter týchto zručností spočíva v tom, že je potrebné ich rozvíjať v každom predmete, čo si vyžaduje transformáciu požiadaviek na jednotlivé kompetencie do cieľov a procesov vyučovania každého predmetu.

starostlivosť o kabinety, odborné učebne, knižnice, práca v odborovom zväze, vedenie školskej kroniky, xeroxové práce • práca výchovného poradcu.

Mimoškolské aktivity:

- príprava kultúrneho programu, súťaž v NEJ, súťaž v strojoipse, výchovný koncert, vedenie spevokolu • školenie OPB a PO • kontrolná činnosť učiteľa v jedálni, v budove školy, dozor v centrálnej šatni • členská schôdza odborového zväzu • práca s počítačom, počítačový kurz • rozhovor a vyhodnotenie dotazníkov, spolupráca so školským psychológom, poradcom • inventarizácia majetku triedy, školy • účasť na zasadnutí školskej rodičovskej rady • protidrogová prevencia - metodická inštruktáž v činnosti protidrogového fondu • rozhovor s rodičmi a príbuznými žiakov • tvorba učebných textov, vypracovanie didaktických testov • účasť na zasadnutí predmetových komisií • príprava prednášky, konzultačná činnosť ku SOČ • príprava pracovných listov, predlôh, návodov, zhotovovanie fólií • štúdium metodických materiálov • exkurzia, výlet • zhotovovanie nástenných novín • návšteva knižnice - vyhládavanie odbornej literatúry • zabezpečenie charitatívnej akcie pre postihnuté deti • uvažovanie nad organizáciou zastupovania, zostavovanie harmonogramov činností pre žiakov • vyhodnocovanie listov schránky dôvery • rozhovor s triednou učiteľkou • individuálny rozhovor s neprosievajúcim žiakom • prezentácia prác na výstavke • zhotovovanie magnetofónovej pásky ako učebnej pomôcky.

Cieľom tohto príspevku je **vymedzenie podstaty komunikačnej kompetencie žiakov a návrh modelu jej realizácie ako východiska pre ktorýkoľvek predmet.** Podnetom na spracovanie tejto témy je spätná väzba od učiteľov a z vlastnej praxe, ktorá poukazuje na nedostatočnú kvalitu a rozsah komunikácie žiakov na vyučovaní, na nepriaznivé podmienky spôsobené požiadavkami základných pedagogických dokumentov a časovým deficitom, na obmedzovanie komunikácie na úrovni žiak-učiteľ a žiak-žiak direktívnym štýlom riadenia, na nejasnosť podstaty komunikačnej kompetencie a spôsobov jej rozvoja v ktoromkoľvek predmete. Pretrvávajúcim mýtom vo vedomí učiteľov je presúvanie zodpovednosti za rozvoj tejto kompetencie výhradne na učiteľov slovenského jazyka.

Požiadavky na komunikačné zručnosti

Podľa Milénia (2002) obsahom tejto kompetencie je: **vedieť sa ústne a písomne vyjadrovať, vysvetľovať, čítať s porozumením, vyhľadávať a používať, komunikovať informácie, tvoriť ich, a to aj v cudzích jazykoch.** I. Turek (2003) ich upresňuje a dopĺňa o schopnosť pozorne počúvať, voliť optimálnu formu a spôsob komunikácie, spracovať písomný materiál zrozumiteľným spôsobom, prezentovať informácie jasne, stručne, presne, zrozumiteľne.

Požiadavky na komunikačné zručnosti sú v **cieľoch predmetov kognitívneho zamerania formulované buď všeobecne, resp. sú v nich vyjadrené implicitne.** Učiteľ ich môže prehliadnuť, rozdielne interpretovať a venuje sa im okrajovo, formálne. Predpokladáme aj na základe spätnej väzby od učiteľov SJ, že rozvíjanie zručností v transformácii cieľov na rozvoj komunikácie vo vyučovaní bude aktuálnou potrebou učiteľov všetkých predmetov.

Vo vzdelávacích štandardoch predmetov sú konkrétne požiadavky na zručnosti žiakov prevažne vyjadrené slovesami vymenovať, opísať, vysvetliť, porovnať, rozlíšiť. Komunikácia by mala byť týmto „zabezpečená“ a byť logickou súčasťou vyučovacieho procesu. Podstatu týchto zručností tvoria však jednoduché, základné **reproduktívne** schopnosti. Je to postačujúce?

Akáno, zotrávame v reproduktívnom modeli vyučovania. Ak je našim zámerom prechod k aktívnemu učeniu a produkcii žiaka, je potrebné vnímať **komunikačné zručnosti ako komplex schopností vyúsťujúcich do komunikácie, výstupom ktorej budú tvorivé produkty a ich prezentácia.**

Východiskom pre všetky zručnosti efektívnej a kultivovanej komunikácie je **počúvanie.** O jej význame a podiele v komunikácii svedčia výsledky výskumu, ktoré uvádza J. Palenčárová (2002) v príspevku Aktívne počúvanie na 1. stupni ZŠ, zameranom na zistenie podielu jednotlivých zručností počas bežného dňa. Vo výsledkoch má najväčšie zastúpenie práve počúvanie, a to vo všetkých výskumných vzorkách. Konkrétne u neštudentskej populácie (respondentov z najrozličnejších profesijných oblastí) je to 50 % času, u študentov vysokých škôl 45 %, u žiakov 1. stupňa ZŠ 43 % a u žiakov 2. stupňa ZŠ a študentov SŠ 39 % celkového času.

Spolu s autorkou príspevku konštatujeme, že hoci počúvanie je najvyužívanejšou komunikačnou zručnosťou na vyučovaní, zároveň je najzanedbávanejšou. Spätná väzba z praxe potvrdzuje, že počúvanie je prevažne pasívne a získavanie informácií skôr mechanické.

Aké sú požiadavky na **aktívne počúvanie**? Chápeme ho ako empatické, ústretové a účasné počúvanie. Znamená to, brať hovoriaceho na vedomie, udržiavať kontakt, venovať plnú pozornosť, selektovať prijímané informácie, reflektovať na počuté a reagovať.

O aktívnom počúvaní a skutočnom porozumení hovoríme vtedy, ak akýmkoľvek spôsobom reagujeme na prijaté informácie. Takéto počúvanie si vyžaduje premýšľanie, vytváranie spojov, hodnotenie, kladenie otázok, zápis poznámok.

Vzhľadom na nespokojnosť učiteľov s úrovňou **čítania s porozumením** je potrebné ujasniť si, čo táto zručnosť vyžaduje, pretože je potrebná pri prijímaní každého textu, odborného i umeleckého.



Ivana Pančáková: Výtvarné hry 3 (krajinarske kurzy)

Čítanie (počúvanie) textu s porozumením je prijímanie a vnútorné spracovanie informácií, ktoré text obsahuje. Od bežného čítania sa odlišuje tým, že ide o uvedomené osvojovanie si informácií (Gavora, 1992).

Má tri fázy: vnímanie, porozumenie, zapamätanie. Fáza porozumenia môže mať niekoľko úrovní. Tou základnou je typ pochopenia, pri ktorom žiak vie, čo sa komunikuje a využíva učivo bez toho, aby ho vedel dať do vzťahu s iným učivom, alebo poznal jeho úplné implikácie. Prevod je pretváranie, parafrázovanie, usporiadanie učiva, so zachovaním vernosti a presnosti. Vyšším stupňom je interpretácia, vysvetlenie textu, ktoré zahŕňa porovnávanie, uvažovanie o súvislostiach, pretvorenie textu, zaujatie nového pohľadu naň. Extrapolácia znamená rozšírenie pôvodných informácií na základe vzťahov medzi nimi, zistenia dôsledkov, účinkov, vyslovenie záverov o texte na základe vyvodzovania.

Uvedená zručnosť je jedným z cieľov medzinárodného testovania v rámci projektu PISA. V tomto programe medzinárodného hodnotenia žiakov je definovaná ako **čitateľská gramotnosť.** Jej podstatou je schopnosť chápať, používať a zvažovať informácie obsiahnuté v písanom texte pri dosahovaní vlastných cieľov, rozvíjaní svojich vedomostí a potenciálu a pri podieľaní sa na živote spoločnosti (Tomengová – Koršňáková, 2004).

Pre žiaka je dôležité, aby poznal **ciele práce s textom.**

Môžu byť rôzne, napr. získať základnú orientáciu v obsahu textu, porozumieť textu ako celku i jeho častiam, vyhľadať informácie, analyzovať ich, hodnotiť atď.

Z týchto cieľov vyplývajú **činnosti žiakov** na vyučovaní. Tými základnými sú lokalizácia informácií, analýza textu, usporiadanie informácií – odhalenie vzťahov medzi nimi, selekcia informácií – hodnotenie podľa ich dôležitosti, kondenzácia textu – verbálna redukcia, nové znenie textu, súhrn textu.

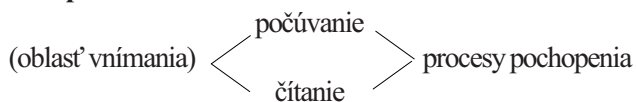
Schopnosti žiaka pre prácu s textom tvoria komplex, ktorý označujeme názvom **textová kompetencia** (Gavora, 1992). Je súčasťou kognitívnej kompetencie človeka, a preto sa na jej rozvoji podieľajú nielen učiteľia kľúčového predmetu – slovenského jazyka, ale aj ostatných vyučovacích predmetov, na ktorých treba túto zručnosť zámerne rozvíjať, trénovať a využívať.

Aké by mohlo byť komunikačné vyučovanie?

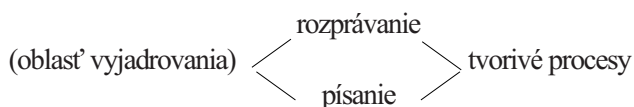
Na inšpiráciu pre učiteľov všetkých predmetov kognitívneho zamerania ponúkame rámcový **model komunikačného vyučovania** slovenského jazyka (Palenčárová, 2000)

Čo by malo byť rozvíjané na každej vyučovacej hodine?

Receptívne komunikačné zručnosti



Produktívne komunikačné zručnosti



Všade tam, kde žiak prichádza do kontaktu s informáciami, prijíma ich počúvaním alebo čítaním, resp. kombináciou týchto činností. Ďalšia prirodzená fáza nastáva, keď žiak potrebuje svoje pochopenie, myšlienky, nejasnosti vyjadriť, podeliť sa s inými, pýtať sa, analyzovať, diskutovať, hodnotiť, tvoriť, rozširovať v ústnej alebo písomnej podobe. Činnosťami žiaka a zručnosťami, ktoré sa tu rozvíjajú, sú rozprávanie (hovorenie) alebo písanie, prípadne ich kombinácia. Túto fázu z hľadiska tvorivej komunikácie považujem za kľúčovú jednak pre jej produkty, jednak preto, že v našom vyučovaní nie je systematicky rozvíjaná vo všetkých predmetoch.

Poznatok získaný v ktoromkoľvek predmete, ako vieme, je kvalitnejší, ak sa na jeho utváraní podieľajú vyššie poznávacie funkcie a rozvíja sa na vyšších úrovniach učenia sa. Ak ho žiak dokáže nielen aplikovať, ale aj analyzovať, tvorivo využiť, zaujať k nemu postoj, stáva sa trvalejším majetkom človeka a obohacuje ním iných. Reprodukcia má krátkodobý úžitok. Preto má zmysel využiť možnosti tvorivej komunikácie v diskusii, v komplexnejších produktoch – projektoch, správach, ktoré možno prezentovať v širšej komunite rôznymi formami. Tieto produkty sú súčasťou a prostriedkom **autentického učenia**, pretože sú spojené s realitou, reagujú na ňu a súčasne

ich žiak v realite môže využiť. Autentické učenie je proces, v ktorom je vyučovanie organizované s dôrazom na zmysluplné využitie učebnej látky, ktoré vedie k vytvoreniu niečoho prínosného pre žiakov samotných, ich blízkych, pre komunitu, teda s presahom do reálneho sveta. V autentických úlohách musia žiaci s faktami niečo urobiť, vytvoriť novú vec, vyriešiť problém. To si vyžaduje zhromažďovanie, interpretáciu a syntézu poznatkov a výsledkom je produkt s estetickou, praktickou alebo osobnou hodnotou. Obsahuje okrem myšlienok iných vyjadrenie žiakových vlastných myšlienok, otázok, zistení a výkladov (Pasch, 2000).

Vyjadrovanie má teda veľmi rôznorodé spôsoby a formy. Dôležité je, **aby komunikácia viedla žiaka k tvorivosti, tvorivosť rozvíjala komunikáciu**. O takúto nám v škole pôjde.

V uvedených štyroch činnostiach sa formujú základné komunikačné zručnosti, ktoré sú potrebné pre žiakov vo vzdelávaní v každom predmete. Učiteľ ktoréhokoľvek predmetu môže tento zjednodušený, ale praktický model komunikačného vyučovania aplikovať v príprave a riadení vyučovania, samozrejme, prispôbiť špecifikám charakteru daného predmetu.

Aký má zmysel komunikačné vyučovanie?

Ak má každý žiak vytvorené podmienky na komunikáciu, potom chce, môže a vie komunikovať, chápe zmysel komunikácie. Pri vhodnom vedení poznáva, **čo znamená komunikovať**. Prijímať a odovzdať rôzne informácie, získavať ich, spracovať, tvoriť a používať. Vyjadrovať ich, formulovať, diskutovať, vysvetľovať, analyzovať, hodnotiť, uvažovať o ich význame pre potreby seba a iných ľudí. Obsahom komunikácie môžu byť nielen informácie, fakty, údaje, ale aj city, pocity, názory a postoje. Pri vhodnom vedení učiteľom sa žiak učí, **ako komunikovať?** Tak, aby bol zrozumiteľný, aby zaujal iných, aby rozumel iným, aby sa vedel spisovne vyjadrovať v ústnej a písomnej forme. A to všetko preto, aby mohol realizovať svoje schopnosti a záujmy.

Očakávame, že rozvoj komunikačnej kompetencie žiakov v každom predmete dáva **každému žiakovi šancu na tieto zisky**:

- > zlepši sa kvalita jeho komunikácie,
- > osvojí si pravidlá, postupy a formy efektívnej komunikácie
- > učí sa prekonávať bariéry a to môže mať vplyv na vzťah k učeniu sa,
- > komunikácia sa stane prirodzenou súčasťou jeho činnosti na vyučovaní.
- > učí sa využívať komunikáciu na poznávanie seba a iných
- > umožňuje zapojiť do komunikácie každého žiaka
- > učí sa klásť otázky,
- > učí sa vyjadrovať svoj názor, postoj, a tým sa rozvíja jeho kritické myslenie,
- > učí sa tvoriť, byť produktívnym,
- > učí sa byť flexibilným,
- > učí sa byť samostatným a zodpovedným,
- > učí sa spolupracovať,
- > učí sa využívať rôzne zdroje informácií,
- > získava a trénuje všetky kľúčové kompetencie.

Rozvoj komunikačnej kompetencie je tak nielen cieľom, ale aj prostriedkom rozvoja osobnosti žiaka. Umožňuje personalizáciu, socializáciu a rozvoj všetkých kognitívnych funkcií žiaka. **Na realizáciu týchto procesov potrebuje žiak učiteľa – facilitátora**, pretože ten prirodzene umožňuje učenie sa v zmysluplnej komunikácii. Pomáha žiakovi

poznávať, prečo potrebuje komunikáciu, čo sa odo neho očakáva v komunikácii, ako sa naučí lepšie komunikovať, čo má preto urobiť, kto a čo mu pri tom môže pomôcť, podľa čoho bude vedieť, že je úspešný v komunikácii. Na to však potrebujú žiaci i učitelia čas a priestor, ktorý súčasne predimenzované učebné osnovy neumožňujú vytvoriť. Máme šancu tak urobiť v rámci kurikulárnej reformy.

BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY

GAVORA, P.: Žiak a text. Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2

PALENČÁROVÁ, J.: Aktívne počúvanie na 1. stupni ZŠ. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 49, 2002-2003, č. 5-6, s. 129-131.

PALENČÁROVÁ, J.: K základným pojmom komunikačného vyučovania. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, roč. 47, 2000-2001, č. 9-10, s. 283-289.

PASCH, M.: Od vzdelávacieho programu k vyučovaciu hodine. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4

RÖTLING, G.: Pedagogické riadenie školy. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8041-465-3

TOMENGOVÁ, A. – KORŠŇÁKOVÁ, P.: Medzinárodná štúdia OECD PISA na Slovensku. In: Pedagogické rozhľady, roč. 13, 2004, č. 2, s. 8

TUREK, I.: Kľúčové kompetencie: úvod do problematiky. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8041-446-7

MILÉNIUM: Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov. Bratislava: IRIS, 2002. ISBN 80-89018-36-X

Summary: The author stresses the importance of learner's key competencies and requirements for communicative competencies. She also presents the model of communicative teaching of Slovak language.

AKO SI UČITEĽ MÔŽE HODNOTIŤ SVOJE PSYCHODIDAKTICKÉ KOMPETENCIE

Gustáv Rötling, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Anotácia: Kľúčové kompetencie žiaka. Pedagogická koncepcia rozvoja osobnosti žiaka. Pravidlá a podmienky aktívneho procesu učenia sa žiaka. Psychodidaktické kompetencie učiteľa, ich rozvoj a hodnotenie.

Kľúčové slová: psychodidaktické kompetencie učiteľa, aktívne učenie sa žiaka, projekt procesu aktívneho učenia, autodiagnostika učiteľa, riadenie procesu učenia.

Zámerom článku je priblížiť čitateľovi funkciu psychodidaktických kompetencií učiteľa, zdôvodniť ich pôvod, naznačiť ich štruktúru, tvorbu a ich hodnotenie.

Kompetencie učiteľa vo všeobecnosti sú jeho spôsobilosti preukázať vedomosti, zručnosti a postoje v praktickej činnosti vo vyučovaní, ako aj v iných výchovných aktivitách školy. Okrem toho, aké má mať učiteľ osobné vlastnosti, kompetencie učiteľa budú hovoriť o tom, aké má zručnosti a postoje v súvislosti s jeho pedagogickým poslaním. Kompetencie učiteľa sa dajú zisťovať, objektivnejšie hodnotiť a následne rozvíjať (Rötling, 2002).

Profesionalita učiteľa významne spočíva v jeho kompetencii riadiť procesy učenia sa žiakov. J. Průcha (1997) uvádza nasledovné psychodidaktické kompetencie učiteľa:

- vytvárať priaznivé podmienky na učenie,
- motivovať poznávanie,
- aktivizovať myslenie,
- vytvárať priaznivú sociálnu, emocionálnu a pracovnú klímu,
- diagnostikovať žiaka,
- riadiť procesy učenia sa žiakov – individualizovať ich z hľadiska času, tempa, hĺbky a miery pomoci,
- pedagogicky interpretovať obsah učebnej osnovy do učiva.

V projekte „Milénium“ sú vymedzené nasledovné kľúčové kompetencie žiaka:

- komunikačné schopnosti a spôsobilosti,
- personálne a interpersonálne schopnosti,
- schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy,
- pracovať s modernými informačnými technológiami,
- schopnosti presadzovať občianske a demokratické princípy.

Kľúčové kompetencie žiaka majú nadpredmetný charakter. V škole je potrebné bližšie ich špecifikovať. Vymedzenie kompetencií žiaka je dôležité pre smerovanie a určovanie cieľov výchovy a vzdelávania v škole. Sú vlastne pedagogickými cieľmi školy vyjadrenými pomocou kompetenčného profilu žiaka školy a východiskom aj pre návrh cieľov vyučovania v jednotlivých vyučovacích predmetoch na škole.

Kompetencie žiaka sú odvodené od pedagogickej koncepcie školy, ktorú charakterizujú dohodnuté a uznávané ľudské hodnoty a procesy rozvoja osobnosti žiaka. Základnými procesmi rozvoja osobnosti žiaka sú procesy personalizácie, socializácie, emocionálnizácie, tvorivosti a procesy poznávania. Požiadavkou je, aby sa tieto hodnoty a procesy dostali do každého vyučovania, bez ohľadu na vyučovaciu predmet.

Kompetencie učiteľa školy sú potom následne odvodené od kompetenčného profilu žiaka školy.

Cieľom **personalistickej** (humanistickej) výchovy je sebarozvoj žiaka. Základným pojmom je **sloboda a autonómia osoby**. Žiak si má sám riadiť svoje vzdelávanie. Úlohou učiteľa vo vzťahu k žiakom je uľahčovať im učenie. Trvalou úlohou školy je viesť žiakov k sebauvedomovaniu a sebarealizovaniu. Personálna výchova obsahuje aj rozvoj kooperácie a prosociálneho správania.

Pedagogická koncepcia orientovaná na rozvoj osobnosti žiaka predpokladá zlepšenie **kvality procesov učenia sa žiakov** na vyučovaní. Zmyslom vyučovania je umožňovať a podporovať učenie sa žiaka. Základným procesom je tu **učenie sa žiaka**. (Novák, 2002) Vystupuje tu potom požiadavka, aby učiteľ výraznejšie uplatňoval rolu **pomocníka (facilitátora)**.

- Rola učiteľa facilitovať proces učenia sa znamená (Rogers, 1998)
- navodenie pozitívnej klímy pre učenie sa,

- vyjasnenie úmyslov a cieľov vzhľadom na osobné záujmy a očakávania učiaceho sa,
- organizovanie a sprístupňovanie učebných zdrojov,
- vyvažovanie intelektuálnych a emocionálnych súčastí učenia sa,
- spolupodieľanie sa na pocitoch a myšlienkach učiaceho sa (avšak nedominovať),
- vytváranie podmienok na sebahodnotenie progresu alebo úspechu učiaceho sa.

V koncepcii rozvoja osobnosti žiaka je dôležité uplatňovať teóriu sociálneho rozvoja podľa **Vygotského (1997)**. Základnou témou Vygotského teoretického rámca je to, že sociálna interakcia zohráva základnú úlohu v rozvoji poznania. Prvý aspekt zdôrazňuje, že potenciál kognitívneho rozvoja žiaka je limitovaný do určitého časového priebehu, ktorý sa nazýva zóna najbližšieho rozvoja. Úroveň tohto rozvoja závisí od sociálnej interakcie. Rozsah zručností žiaka, ktoré môžu byť rozvíjané pomocou spolupráce, je vyšší ako ten, ktorý je dosahovaný samostatne.

Pedagogická koncepcia rozvoja osobnosti žiaka predpokladá i uplatňovanie teórie viacnásobných inteligencií podľa **Gardnera (1997)**. Podľa tejto teórie sa má pri učení zohľadňovať konkrétna inteligencia každého žiaka. (numerická, verbálna, pohybová, prírodovedná, priestorová, interpersonálna, intrapersonálna, hudobná)

V tradičnom prístupe je učiteľ viac v role sprostredkovateľa, odovzdávateľa poznatkov. Je aktívny na úkor pasivity žiakov. V tejto role jeho aktuálna otázka znie: **Čo mám prebrať na vyučovaní?** V role pomocníka sa očakáva že, aktívny bude žiak. Aktuálnou otázkou učiteľa je: **Čo sa majú žiaci na vyučovaní naučiť?** Neznamená to teda, že rola sprostredkovateľa sa má úplne obmedziť, ale jeho konanie sa má viac orientovať na podporu vlastného procesu učenia sa žiaka.

V projekte „Milénium“ je požiadavkou aj uplatňovanie **psycho-kognitívnej pedagogickej koncepcie**, ktorá sa viaže na predchádzajúce úvahy. Koncepciu je možné charakterizovať nasledovne:

- žiak neprijíma hotové poznatky, skôr vytvára nové na základe predošlých poznatkov;
- prijatá informácia je síce základom, ale žiak si ju neukladá priamočiaro a mechanicky do pamäti;
- pôvodnú informáciu prehodnocuje, dáva ju do vzťahu s doterajšou vedomosťou;
- to, čo sa žiakovi prezentuje, a to, čo sa žiak naučí, nie je totožné; žiak vnáša do učenia svoj vlastný pohľad;
- učiteľ sa nemá usilovať o sprostredkovanie poznatkov žiakom mechanicky, prenosom, ale má vytvárať možnosti, aby si ich žiak sám odhalil a osvojil.

Osvojovanie učiva predpokladá samostatnú aktívnu činnosť žiaka. Rola učiteľa je v tejto fáze zameraná na poskytovanie pomoci pri učení sa žiaka. Môže žiaka usmerniť, dať mu spätnú väzbu, povzbudiť ho, prejaviť dôveru a pod. Žiak sa môže učivo naučiť iba sám.

Východiskovým momentom je tu regulácia vlastnej učebnej činnosti žiaka. Pri efektívnom učení sa žiak zameriava svoju pozornosť nielen na učebný obsah, ale aj na sledovanie a hodnotenie vlastného učenia (**metakognícia**). Výskumy ukázali, že rozdiel medzi úspešnými a neúspešnými žiakmi spočíval okrem iného v tom, do akej miery využívali metakognitívne procesy.

Výrazným znakom **psychokognitívnej koncepcie je to, že cieľom vzdelávania nie sú obsahy vyučovania, ale psychické funkcie, operácie žiaka**, ktoré sa majú rozvíjať prostredníctvom učiva. Tieto poznávacie funkcie sa môžu rozvíjať v každom učive ktoré má poznávací charakter. Majú nadpredmetový charakter

a vytvárajú predpoklady pre rozvoj žiaka. Vyučovacie predmety nie sú cieľmi, ale nástrojmi na rozvoj poznávacích a mimopoznávacích funkcií žiaka.

Dôležitou pomôckou učiteľa, podľa ktorej môže posúdiť a rozhodnúť o tom, aká poznávací úroveň žiakov sa sleduje učebnými úlohami, ktoré naplánoval na učebnú činnosť žiakov, je **Bloomova taxonómia**. Je to systém hierarchicky usporiadaných kategórií cieľov v kognitívnom učení. Vychádza z poznatkov psychológie učenia. Vzdelávacie ciele sú kategorizované a usporiadané podľa toho, aká poznávací funkcia, operácia žiaka sa pri učení má rozvíjať (pamäť, porozumenie, aplikácia, analýza, syntéza a hodnotenie). Táto systematizácia umožňuje použitie vzdelávacích cieľov bez ohľadu na vyučovací predmet kognitívneho charakteru.

Ciele vyučovania sa majú formulovať nie vo vzťahu na obsah, ale na očakávanú úroveň poznania žiaka. K cieľu vyučovania sa potom navrhujú učebné úlohy, ktoré majú obsahový charakter. Plnenie učebných úloh žiakmi a kritérií hodnotenia úloh bude indikovať napĺňanie cieľa učenia. Vzhľadom na to, že učenie je sociálny jav a cieľ učenia sa na vyučovaní má byť orientovaný na preukázateľnú činnosť žiaka, učebný cieľ má riadiacu, regulatívnu funkciu.

Ak cieľom vyučovania bude činnosť učiteľa, je možné tento cieľ s veľkou mierou pravdepodobnosti splniť. Podmienkou je, aby žiaci boli disciplinovaní, ale pasívni a v konečnom výsledku reproduktívni. V modeli vyučovania orientovaného na učebný cieľ, na učebnú činnosť žiakov, je miera pravdepodobnosti splnenia cieľa nižšia. Tu sa očakáva, že žiaci budú aktívni a vo výsledku ich činnosti produktívni.

Aby sa žiaci chceli a mohli aktívne učiť na vyučovaní je potrebné vytvoriť pravidlá a podmienky. Presvedčenie o tom, aké majú byť pravidlá a podmienky, významne charakterizuje pedagogickú koncepciu učiteľa.

Žiaci sa budú chcieť a môcť na vyučovaní aktívne učiť vtedy, ak:

- môžu sa slobodne rozhodovať, majú možnosť výberu,
- môžu postupovať pri učení podľa vlastného tempa, svojho učebného štýlu,
- môžu sa učiť to, čo ich zaujíma,
- môžu byť tvoriví pri učení,
- môžu sa učiť so spolužiakmi,
- môžu sa pýtať, keď niečo nevedia bez obavy z ohrozenia,
- môžu vyjadrovať nespokojnosť bez obavy z ohrozenia,
- sa im dôveruje, ak sa im verí, že to dokážu,
- majú skúsenosť, že môžu napraviť čo urobili zle a táto chyba sa nefixuje,
- chyba pri učení nie je vina,
- sa im dáva šanca byť úspešní,
- očakávajú, že za prácu budú uznaní a ocenení,
- vedia, že sa im dáva možnosť sa to naučiť, až potom sa bude skúšať,
- majú dostatok času na to, aby sa to naučili,
- sú hodnotení vzhľadom k sebe a nie porovnávaní s inými,
- majú dostatok učebných zdrojov a pomôcok pri učení,
- sú učebné požiadavky primerané ich schopnostiam,
- vedia, že to, čo sa učia, má pre nich význam, zmysel,
- spôsob učenia sa na vyučovaní je zaujímavý,
- vedia, čo sa od nich očakáva,
- vedia, ako, čo a kedy sa bude hodnotiť,
- vedia, čo sa naučili,
- na vyučovaní je dobrá sociálna klíma,
- ak prostredie v triede je estetické, čisté a podnetné.

Ak učiteľ dokáže aktivizovať žiakov, aby sa učili, tak, že si môžu

rozvíjať poznávacie a mimopoznávacie funkcie, znamená to, že učiteľ bude mať dobre rozvinuté **psychodidaktické kompetencie**, ktoré je možné vyjadriť **schopnosťou riadiť procesy aktívneho učenia sa žiakov**.

Špecifické psychodidaktické kompetencie učiteľa sú nasledujúce:

1. *vedieť projektovať proces učenia sa žiakov na vyučovaní,*
2. *vedieť riadiť a podporovať proces učenia sa podľa projektu,*
3. *vedieť vyhodnocovať projekt učenia sa žiakov.*

Projektovať proces učenia znamená komplexnejší prístup v plánovaní viacerých prvkov a ich vzťahov (Rötling, 2002). Pri návrhu projektu učenia je myslenie a činnosť učiteľa sústredená na ciele, pretože **úspech učenia je možné overiť iba v porovnaní s cieľom**.

Podľa cieľa sa potom vyberajú ostatné prvky projektu v hierarchickej postupnosti. Pôjde o premyslenejšie vymedzenie vhodného učiva, učebných úloh, kritérií ich hodnotenia s ohľadom na možné výstupy učebného cieľa. (Rötling, 1998). Treba sa rozhodovať o uplatnení účinných spôsobov učenia sa žiakov a pripraviť potrebné učebné zdroje a prostriedky.

Pravdepodobne najlepším spôsobom riadenia procesu učenia na vyučovaní je navrhnutie projektu vyučovania a postupovanie podľa neho. Nevyklučuje sa možnosť jeho korekcie s ohľadom na potreby žiakov. Projekt je potrebné v priebehu realizácie vyhodnocovať, korigovať a vylepšovať. Tento prístup si vyžaduje, aby proces učenia bol projektovaný na tematický celok, na dávku učiva. Nie je vhodný na projektovanie jednej vyučovacej hodiny.

Kompetencie **vedieť projektovať proces učenia sa žiakov na vyučovaní** vyžadujú nasledujúce zručnosti učiteľa:

a) Stanoviť edukačné ciele predmetu. - Cieľ predmetu je odvodený od cieľov školy, od kompetenčného profilu žiaka školy. V pedagogickej koncepcii orientovanej na rozvoj osobnosti žiaka pôjde o všeobecnejší cieľ v predmete dosiahnuť rozvoj poznávacích a mimopoznávacích funkcií žiakov aktívnym procesom učenia sa žiakov na vyučovaní. Aktívny proces učenia sa žiakov na vyučovaní je okrem iného významne podmienený požiadavkou na vymedzenie základného učiva.

b) Vymedziť základné učivo. - Základné učivo je tá časť obsahu, témy učebnej osnovy, ktorá sa vyberie a pripraví na účely učenia sa žiakov na vyučovaní. Nie všetko, čo je obsiahnuté v názve, téme, všetko to, čo vie učiteľ, čo je popísané v učebnici, literatúre, je možné preniesť do vyučovania. Vzhľadom na schopnosti žiakov, počty žiakov v triede, vopred vymedzený počet hodín, spôsoby učenia a podmienky sa musia obsahy v učebnej osnove transformovať. Ide tu o pedagogickú interpretáciu vybrať hodnotné a primerané učivo vzhľadom na jedinečné podmienky vyučovania. Určovanie základného učiva si od učiteľa vyžaduje skúsenostný, empirický prístup. Očakávaná úroveň zvládnutia základného učiva žiakmi predpokladá projektovanie učebného cieľa.

c) Vymedziť učebný cieľ. - Tu sa žiada vymedziť cieľ na úrovni očakávanej preukázateľnej činnosti žiaka na konci učenia - napr.: žiaci preukážu vedomosti v učive... na úrovni aplikácie. V texte už bolo spomínané, že učenie je sociálny jav a cieľ učenia má riadiacu funkciu. (s. 23, 2 odsek). Z toho vyplýva, že dosiahnutie učebného cieľa má pravdepodobnostnú hodnotu. Dosiahnutie učebného cieľa sa uskutočňuje nepriamo pomocou učebných činností žiakov, pomocou učebných úloh. Učebný cieľ sa dosiahne vtedy, ak žiaci vedia robiť úlohy podľa kritérií. V prípade vymedzenia učebného cieľa napr. na úrovni aplikácie,

žiak dokáže preukázať zručnosti v riešení aplikačných úloh. To predpokladá, že žiak najskôr prijme informácie, následne ich spracuje, porozumie im a nakoniec sa ich naučí aplikovať.

d) Navrhnuť učebné úlohy. - Učebné úlohy sú konkrétne činnosti žiakov pri učení sa na vyučovaní. Didaktickou otázkou je, čo majú žiaci robiť, aby sa to naučili. Pri návrhu učebných úloh je potrebné vychádzať z uplatňovania požiadavky základného učiva, učebného cieľa a postupu učenia. Učebné úlohy sa budú vyberať len zo základného učiva, radenie učebných úloh bude rešpektovať hierarchiu úrovné poznávacích funkcií žiaka a požiadavka postupu učenia bude uplatňovať princíp najskôr úlohy na prijatie informácií a potom na ich osvojenie.

e) Stanoviť kritériá hodnotenia úloh - Vhodné je chápať ich ako kritériá dobre splnených úloh, ako kritériá úspešnosti žiaka. Didaktickou otázkou je, podľa čoho budeme vedieť, ale hlavne žiak bude vedieť, že učivo vie, že dobre splnil úlohu. Plnenie úloh žiakmi a kritériá hodnotenia úloh bude indikovať napĺňanie učebného cieľa.

f) Určiť vhodné spôsoby aktívneho učenia sa žiakov s ohľadom na učebný cieľ - Aktívne spôsoby učenia sa žiakov je vhodné navrhovať s ohľadom na cieľ a úlohy na **induktívne a deduktívne**. Induktívne spôsoby učenia umožňujú rozvoj senzomotorických, pamäťových a nižších kognitívnych funkcií žiaka. Deduktívne spôsoby učenia následne umožňujú rozvoj vyšších kognitívnych funkcií žiaka a hodnotiaceho myslenia žiaka. Z hľadiska sociálnej formy je potrebné navrhovať nielen individuálne spôsoby učenia, ale aj učenie sa vo dvojiciach a v skupine.

g) Pripraviť vhodné učebné zdroje a podmienky na učenie - K jednotlivým úlohám a spôsobom učenia je potrebné pripraviť vhodné informačné zdroje a materiálne prostriedky. Pôjde o učebnicu, učebný text, počítač, informačný návod na činnosť a iné.

h) Stanoviť potrebný čas na osvojenie úloh - pôjde o návrh času potrebného na osvojenie jednotlivých úloh a celkového času vymedzeného počtom vyučovacích hodín.

i) Navrhnuť spôsob a kritériá hodnotenia výsledkov učenia sa žiakov - pôjde tu o návrh, keď, čo a ako hodnotiť na záver procesu učenia. Spôsob záverečného, sumatívneho hodnotenia výsledkov učebnej činnosti žiakov, spojeného s klasifikáciou, má odpovedať spôsobu učenia. Hodnotiť sa majú činnosti, ktoré odpovedajú učebným úlohám, ktoré boli na vyučovaní osvojované. To, čo sa má hodnotiť, je vopred stanovené a oznamované žiakom v kritériách hodnotenia učebných úloh.

j) Navrhnuť scenár vyučovacej hodiny - Predchádzajúci analytický postup návrhu jednotlivých prvkov projektu učenia je potrebné v závere nahradiť syntetickým, celkovým pohľadom na vyučovanie. Žiada sa predstava celkového videnia, akéhosi scenára vyučovania. Pôjde o štruktúru postupných krokov učiteľa a žiakov. Vhodným scenárom vyučovania by mohla byť nasledujúca základná štruktúra:

1. Úvod

- 1.1 Úvodná motivácia
- 1.2 Oznamenie žiakom, čo sa na vyučovaní naučia, čo budú vedieť, čo im pomôže (učebný cieľ)
- 1.3 Otázka žiakom: čo by oni chceli vedieť v oblasti učenia
- 1.4 Oznamenie žiakom, aká bude organizácia činností na vyučovaní, čo sa bude robiť a ako

2. Proces učenia

- 2.1 Zadanie úloh, otázok žiakom
- 2.2 Učebná činnosť žiakov - žiacke otázky - poradenstvo učiteľa

3. Záver

- 3.1 Prezentácia úloh, otázok žiakmi - spätná väzba učiteľa
- 3.2 Sebahodnotenie žiakov čo sa naučili - autotest
- 3.3 Sebahodnotenie žiakov o procese učenia - čo sa im darilo a čo nie, čo by zlepšilo ich učenie
- 3.4 Hodnotenie učebnej aktivity žiakov učiteľom

Kompetencia učiteľa „vedieť realizovať projekt učenia“ predpokladá jednak postupovať podľa projektu, reflektovať účinnosť a efektívnosť jednotlivých prvkov, ale zároveň sledovať a reflektovať aj sociálnu dimenziu vyučovania. Projekt vymedzuje didaktické prvky a jeho charakter je viac racionálny.

Projektovať sociálnu stránku vyučovania je značne zložitý a relatívne nepredvídateľný postup. Vhodnejším prístupom bude, ak si učiteľ uvedomuje túto potrebu a reflektuje ju. Pôjde tu o reflexívne, skúsenostné učenie sa učiteľa. Na základe spätnej väzby od žiakov, si učiteľ môže rozvíjať sociálne kompetencie. Sociálna dimenzia vyučovania je rovnako (ak nie aj viac) dôležitá ako vecná, predmetová, didaktická dimenzia vyučovania. (Kaiser, 1993)

Kompetencia **"vedieť riadiť a podporovať proces učenia sa"** vyžaduje nasledujúce zručnosti učiteľa:

- a) vytvárať podmienky na aktívne učenie žiakov podľa projektovaných prvkov,
- b) pomáhať pri učení sa žiaka (motivovať, aktivizovať, vyjadrovať podporu a ocenenie),
- c) pozorovať proces učenia sa žiaka a spoznávať jeho poznávací a učebný štýl,
- d) podporovať samostatnosť a zodpovednosť žiaka za svoje učenie,
- e) vytvárať podmienky na sebahodnotenie žiakov,
- f) spravodlivo hodnotiť, pracovať s chybou a spätnou väzbou,
- g) vytvárať priaznivú emocionálnu a sociálnu klímu na vyučovaní.

Kompetencie **"vedieť vyhodnocovať projekt učenia sa žiakov"** vyžadujú nasledujúce zručnosti učiteľa:

- a) reflektovať reálny proces učenia sa žiakov a porovnať ho s projektovaným procesom s ohľadom na cieľ, učivo, úlohy, metódy, prostriedky, kritériá úloh a potrieb času;
- b) navrhovať nové zámery, korekcie na zlepšenie účinnosti procesu učenia žiakov na vyučovaní na základe analýzy reálneho a projektovaného procesu

Vhodnými otázkami pri vyhodnení projektu učenia by mohli byť odpovede učiteľa na nasledujúce otázky:

- Ako bol naprojektovaný proces aktívneho učenia žiakov na vyučovaní?
- Aký bol reálny stav procesu aktívneho učenia?
- V čom sa reálny stav zhodoval, odlišoval od projektovaného stavu?
- Ako reagovali žiaci na základe Vášho pozorovania?
- Ako hodnotili žiaci vyučovanie? (čo sa im páčilo a čo nie?)
- Čo sa naučili žiaci na vyučovaní (ako ste to zisťovali)?
- Aké nové poznanie ste získali?
- Aké zmeny, korekcie je potrebné vykonať, aby sa zvýšila miera aktívneho učenia sa žiakov na vyučovaní?

Indikátory a hodnotiace nástroje psychodidaktických kompetencií učiteľa:

1. Výsledky učebnej činnosti žiakov - úroveň rozvoja poznávacích funkcií žiakov v danom učive. Úroveň vedomostí a zručností žiakov



Ivana Pančáková: Z cyklu *Jadierka*, 2003 (pieskovec)

získavaná exaktnejšími nástrojmi (didaktickými testami) a hodnotením žiackych portfólií.

2. Výpovede žiakov o procese učenia sa

a) formou ústnych výpovedí žiakov v rámci sebahodnotenia (čo sa ti páčilo a čo nie, čo bolo pri učení dobré, čo mohlo zlepšiť učenie, čo si sa naučil(a);

b) dotazníkom na zisťovanie miery aktívneho učenia (dotazník by mal obsahovať otázky, pomocou ktorých je vhodné zistiť: podiel miesta učenia - v škole, doma, výskyt učebných činností žiaka na vyučovaní, čas učenia sa žiaka vo vyučovaní, výskyt sociálnej formy učenia, výskyt spätnej väzby;

c) dotazníkom na zisťovanie motivácie žiaka vo vyučovaní (dotazník by mal obsahovať otázky, pomocou ktorých je vhodné zistiť motivačné podnety: v poskytovaní slobody žiaka, možnosti zážitku úspechu žiaka, ocenenia a uznania žiaka, uspokojenia jeho sociálnych potrieb a vytvárania priestoru na rozvoj kritického myslenia (Rötling, 2002);

d) dotazníkom na zisťovanie sociálnej klímy v triede (Gavora, 1999) Prírastok miery rozvoja úrovne poznávacích funkcií, zistených exaktnejšími nástrojmi, má korelovať s výpoveďami žiakov o procese učenia sa vo vyučovaní. Znamená to, že získané vedomosti, zručnosti žiaka sú výsledkom aktívneho procesu učenia sa v škole. Výpovede žiakov v dotazníkoch by mali potvrdiť, že ich vedomosti, zručnosti boli získané prevažne na vyučovaní. Skúsenosti ukazujú, že medzi mierou aktívneho učenia sa žiakov na vyučovaní a mierou ich učebnej motivácie je vysoká miera korelácie. (Sihelsky, 2003)

3. Sebahodnotenie učiteľa pomocou autodiagnostického dotazníka - týka sa riadenia procesu aktívneho učenia sa žiakov na vyučovaní.

AUTODIAGNOSTICKÝ DOTAZNÍK RIADENIA PROCESU AKTÍVNEHO UČENIA SA ŽIAKOV NA VYUČOVANÍ

Tento dotazník slúži na autodiagnostiku učiteľa. Poskytuje učiteľovi podnety na vytváranie podmienok aktívneho učenia sa žiakov na vyučovaní. Učiteľ môže získať spätnú informáciu o silných a slabých stránkach svojho pôsobenia. Podmienkou je, aby mal dobrú autoreflexiu a jeho prístup bol kritický v snahe zlepšovať svoju činnosť. Otázky v dotazníku nie sú validizované a je tu možnosť subjektívnej interpretácie. Sebahodnotiaci škála znamená: ++ (áno, stále), + (viac áno ako nie, často), - (viac nie ako áno, niekedy), — (nie, nikdy, vôbec). Pri každej otázke sa v príslušnom poli škály urobí záznam bodkou, alebo krížikom. Body na škále je možné v závere spojiť, čím vznikne lomená, pilovitá čiara, ktorá môže vizualizovať individuálny postoj a konanie učiteľa vo vytváraní podmienok na aktívne učenie sa žiakov na vyučovaní.

Príklad:		++	+	-	--
1.	Ste presvedčený, že zmyslom...		x		

1. Ste presvedčený, že zmyslom vyučovania je umožňovať a podporovať aktívne učenie sa žiakov?
2. Aktívne učenie sa žiakov na vyučovaní chápete ako navonok preukázateľné činnosti žiakov na konkrétnej vopred stanovenej úlohe?
3. Ste presvedčený, že hlavnou činnosťou učiteľa na vyučovaní je uľahčovať a pomáhať žiakom pri ich učení sa?
4. Na začiatku vyučovania sa zaujímate o to, čo už žiaci môžu vedieť z nového učiva?
5. Pýtate sa ich, čo by chceli vedieť z nového učiva?
6. Máte na vyučovanie pripravené základné učivo?
7. Základné učivo chápete tak, že je to tá časť z obsahu učebnej osnovy, ktorá sa vyberie a pripraví na účely učenia sa žiakov na vyučovaní?
8. Základné učivo je aj to, čo sa majú žiaci učiť na vyučovaní?
9. Vyberáte také učivo, ktoré má vzťah ku konkrétnej životnej situácii a do akej miery je táto situácia v živote, v praxi vyskytovaná?
10. Primeranú náročnosť učiva vnímate ako vhodnú mieru rozdielu medzi doterajším a novým poznaním u žiakov?
11. Na sprístupnenie a porozumenie učiva máte pripravený reprezentatívny, typový príklad, situáciu?
12. V učive vyberáte len toľko potrebných konkrétnych faktov, údajov, aby pri učení sa došlo k zovšeobecňujúcim záverom?
13. Učebný cieľ chápete ako očakávanú a preukázateľnú činnosť žiaka po ukončení procesu učenia?
14. Oznamujete žiakom na začiatku vyučovania, čo sa naučia, čo im pomôže a čo budú vedieť na konci učenia?
15. Učebným cieľom vymedzujete očakávanú úroveň vedomostí, zručností žiakov v učive?
16. Učebný cieľ v oblasti poznávania vymedzujete aj na vyššie úrovne ako je napríklad úroveň aplikácie, analýzy, syntézy a hodnotenia a nielen na úroveň pamäte a porozumenia?
17. V oblasti psychomotorického učenia vymedzujete učebný cieľ na úroveň základných pohybov, komplexnejších pohybov prípadne aj na zautomatizované pohyby?
18. V oblasti postojov a správania vymedzujete učebný zámer na úroveň prijatia hodnoty, získania presvedčenia prípadne aj na konanie v zmysle presvedčenia?
19. Oznamujete žiakom ako bude organizované vyučovanie, aká bude ich činnosť a čo sa od nich očakáva?
20. Na vyučovanie máte pripravené konkrétne učebné úlohy, činnosti žiakov, ktoré vychádzajú zo základného učiva, a plnenie týchto úloh bude naznačovať napĺňanie učebného cieľa?
21. Učenie sa žiakov začína najskôr úlohami na sprístupnenie nových poznatkov v učive a až potom zadávate úlohy na osvojenie učiva?
22. Pri zadávaní učebných úloh žiakom sledujete, či je uplatnený princíp postupnosti úloh od rozvíjania nižších funkcií k vyšším s ohľadom na stanovený učebný cieľ?
23. Na začiatku i v priebehu učenia sa oznamujete žiakom kritériá dobre splnených učebných činností, úloh podľa ktorých sa bude hodnotiť ich úspešnosť?
24. Na sprístupnenie nových poznatkov v učive máte pripravené informačné zdroje? (učebnica, učebný text, počítač a iné pomôcky)
25. Umožňujete žiakom dostatok času, aby si mohli sprístupniť nové poznatky a potom si ich aj osvojiť na vyučovaní?
26. Máte dostatok učebných zdrojov? (učebných pomôcok, učebných programov, materiálu, prístrojov a pod?)
27. Stanovujete v spolupráci so žiakmi jasné pravidlá správania sa na vyučovaní?
28. Umožňujete, aby vám žiaci dávali otázky, pýtali sa v súvislosti s porozumením učiva bez obavy z ohrozenia?
29. Umožňujete žiakom na vyučovaní, aby sa mohli učiť so spolužiakom ktorého si vyberú?
30. Umožňujete im, aby si mohli vybrať partnera v skupinovej práci?
31. Umožňujete žiakom, aby si mohli zvoliť náročnosť, prípadne počet úloh?
32. Umožňujete im, aby pri učení sa mohli postupovať podľa vlastného spôsobu a vlastného tempa?
33. Umožňujete na vyučovaní, aby žiaci mohli navrhovať a aj realizovať otázky, úlohy, ktoré by sa chceli naučiť?
34. Zadávate úlohy na vyhľadávanie, triedenie a spracúvanie informácií?
35. Zadávate aj projektové práce, kde si žiaci môžu v rámci učiva navrhnuť, čo by chceli vedieť, sami si mohli získať informácie, zvoliť si s kým budú spolupracovať, zvoliť si postup práce, spôsob ako to spracovať, ako to zhodnotiť čo sa naučili a ako to prezentovať iným spolužiakom?
36. Nesprávne riešené úlohy, práce žiakov žiadate opraviť, prípadne doplniť?
37. Dôverujete žiakom, máte pozitívne očakávanie u každého žiaka že to zvládne?
38. Vnímate chyby žiaka pri učení ako prirodzený jav?
39. Poskytujete žiakom pri učení poradenstvo o tom, či postupujú správne, kde prípadne robia chyby a ako by mohli efektívnejšie postupovať, aby sa to naučili?
40. Oznamujete žiakom konkrétne čo, ako a kedy sa bude závažnejšie hodnotiť, kedy sa bude klasifikovať?
41. Klasifikujete žiakov až po vytvorení podmienok na osvojenie a precvičenie úloh na vyučovaní?
42. V priebehu učenia pozitívne hodnotíte výkon každého žiaka za predpokladu, že žiak preukázal akýkoľvek prírastok vedomosti alebo zručnosti. (uplatnenie individuálnej normy na hodnotenie)
43. Pred tým než klasifikujete výkon žiaka, dávate mu známku, hodnotíte jeho výkon tak, že poukazujete na dobré a slabé stránky, ponúkate konkrétne možnosti, ako by žiak mohol zlepšiť svoju prácu?
44. Pri určovaní výslednej známky za klasifikačné obdobie postupujete tak, že beriete do úvahy jednak rôzne váhy jednotlivých

známok (ústne, písomné, praktické, projekty apod.) ale hlavne to, aká je tendencia rozvoja žiaka?

45. Vytvárate pri učení sa žiakov podmienky, aby si žiaci mohli sebahodnotiť svoje činnosti prostredníctvom napríklad autotestov, autokorektívnych kariet, oporných bodov v učive, algoritmov, vzorov, výsledkov a pod a aby potom mohli svoje učebné činnosti kontrolovať, porovnávať a opravovať?
46. Vyučovanie začínate napr.: otázkou, problémom, protirečením, situáciou zo života, experimentom, dramatizáciou a pod. v súvislosti s charakterom predmetu a učivom?
47. Oceňujete a povzbudzujete žiakov pri učení?
48. Váš postoj na vyučovaní je optimistický a prejavujete humor?
49. Prejavujete záujem o to čo, robíte, čo učíte?
50. Prejavujete záujem o výsledky práce žiaka, o jeho názory, pocity a potreby (môže ísť o verbálny, ale aj o neverbálny prejav)?
51. Vypočujete žiaka so záujmom?
52. Oslovujete žiaka menom?
53. Úsmevom prejavujete dôveru a spokojnosť s činnosťou žiaka?
54. Nedostatky v učení a v správaní žiaka riešite osobným rozhovorom mimo vyučovania a medzi štyrmi očami?
55. Viac chváľte, povzbudzujete a menej kritizujete žiakov?
56. Vytvárate na vyučovaní takú sociálnu klímu, že v závere učenia žiaci hovoria čo sa naučili, čo bolo v ich učení dobré, čo mohlo zlepšiť ich učenie a aké majú pocity bez obavy z ohrozenia?
57. Žiakov pri hodnotení navzájom neporovnávate, uznávate individuálne rozdiely žiakov v ich poznávacích a učebných štýloch, v ich spôsoboch prezentácie?
58. V prípade, že žiak získa horšiu známku pri klasifikácii, dávate mu najavo, že je tu možnosť zmeny?
59. Reflektujete proces učenia sa žiakov a jeho výsledky a porovnate tento reálny proces s procesom, ktorý ste naplánovali s ohľadom na cieľ, úlohy, spôsoby a prostriedky učenia, kritériá plnenia úloh a potrieb času?
60. Na základe tejto analýzy navrhujete nové zámery na zlepšenie účinnosti učenia sa žiakov na vyučovaní?

Otázky v dotazníku sú kategorizované na potreby rozvoja nasledovných kompetencií učiteľa (nízka úroveň požadovaných kompetencií učiteľov bude naznačovať potrebu ich ďalšieho rozvíjania.):

Označenie	Kompetencia učiteľa	Číslo otázok
A	Zásadný postoj učiteľa k procesu učenia sa na vyučovaní	1- 3
B	Vedieť stanoviť základné učivo	4- 12
C	Vedieť pracovať s učebnými cieľmi	13-19
D	Vedieť stanoviť učebné úlohy, činnosti a kritériá ich hodnotenia	20-23
E	Vedieť pripraviť učebné zdroje a podmienky na učenie	24-26
F	Vedieť podporovať samostatnosť a zodpovednosť žiaka za svoje učenie	27-35
G	Vedieť spravodlivo hodnotiť, pracovať s chybou a so spätnou väzbou	36-44
H	Vedieť vytvárať podmienky na sebahodnotenie žiakov	45
I	Vedieť motivovať, vyjadrovať podporu, oceňovať prácu žiaka, vytvárať dobrú sociálnu klímu	46-58
J	Vedieť hodnotiť úspešnosť svojej práce	59-60

Záver

Ak sa má škola rozvíjať, je potrebné v riadení školy vyjadriť ciele školy vo forme kompetenčného profilu žiaka školy. Následne sa žiada navrhnúť projekty na rozvoj kompetencií žiakov školy (projekty vyučovania a projekty výchovných aktivít žiakov školy). Otázne je, do akej miery majú učitelia rozvinuté požadované kompetencie s ohľadom na napĺňanie cieľov školy. Ich rozvoj je potrebné na škole analyzovať, plánovať, nacvičovať a vyhodnocovať. Tento zámer si vyžaduje v uplatňovaní riadení školy projektový prístup a sebariadenie učiteľa.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- RÖTLING, G.: *Projektový prístup v rozvoji kompetencií učiteľov na škole*. In: *Pedagogické rozhľady*, 2002, č.5, roč.11, s.8
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3
- Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania a Národný program výchovy a vzdelávania v SR. Príloha časopisu Technológia vzdelávania*. In: *Technológia vzdelávania*, 2000, č.10, 1997
- NOVÁK, M.: *Příčiny krízy vo výchove a vzdelávaní*. In: *Pedagogické rozhľady*, roč.11, 2002, č. 5.
- ROGERS, C. R.: *Sloboda učiť sa*. Modra : Persona, 1998. 431 s. ISBN 80-967980-0-6.
- VYGOTSKYJ, L.S.: *Myšlení a řeč*. Praha : SPN, 1976
- GARDNER, H.: *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencií*, Praha : Portál, 1997, 398 s. ISBN 80-7178-279-3
- PIKE, G.- SELBY, D.: *Globální výchova*, Praha : Grada, 1994, 322 s. ISBN 80-85623-98-6
- RÖTLING, G.: *Vyučovanie ako projekt*. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 11, 2002, č.2.
- RÖTLING, G.: *Ako redukovat' množstvo učiva a úloh?* In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 7, 1998, č.3.
- KAISER, A.: *Učebnica pedagogiky*. Bratislava : SPN 1993, s.197.
- RÖTLING, G.: *Motivácia žiakov na vyučovaní*. In: *Pedagogické rozhľady*, 11, 2002, č.4, str. 10-12.
- GAVORA, P.: *Akí sú moji žiaci*. Práca, 1999, str.
- SIHELSKÝ, B.: *O jednom učiteľskom experimente*. In: *Pedagogické rozhľady*, 2003, č.1, Roč. 12, str. 17-21.

Summary: *The author focuses on self evaluation of psycho didactic competencies from teacher's point of view. He mentions competencies, aims, goals, evaluation tools and indicators of these competencies.*

*Nejednu potopenú ideu
by bolo možné zachrániť,
keby sa ľudia nebáli toho,
že sa pri jej záchrane namočia.*

J. Bily

ANTIPILEPTICKÉ LIEKY A PROBLEMATIKA UČENIA ŽIAKA S EPILEPSIOU

Vladimír Donáth, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Ochorenie epilepsia celosvetovo tvorí veľký spoločensko-ekonomický problém. Na Slovensku sa odhaduje, že približne 60 000 ľudí trpí na toto ochorenie. Z tohto počtu asi 15 000 detí je vo veku do 15 rokov (Donáth, Kuchar, Sýkora, 2000). Samotné ochorenie niekedy môže postihnúť funkcie mozgu, ktoré sú nevyhnutné pre vyučovací proces (pamäť, pozornosť, vnímavosť, aktivita). Navyše pristupuje problematika nepriaznivého vplyvu niektorých liekov na psychologické funkcie. Pri žiakoch s epilepsiou je potrebné tiež zistiť, či sú prítomné poruchy správania vo vzťahu k vonkajšiemu prostrediu. Za poruchy správania sa v tomto prípade považujú poruchy poznávacích funkcií, poruchy emócií a motivácií a poruchy exekutívnych funkcií, čím sa rozumie schopnosť samostatne konať. Patria sem prejavy vôle a plánovania potrebné na stanovenie, realizovanie a dosahovanie cieľov (Ošlejškova, 2004).

Protiepileptická liečba môže narušiť koncentráciu žiaka, v niektorých prípadoch dokonca navodiť zhoršenie schopnosti intelektového výkonu, rozptýlenosť, znížiť bdelosť, navodiť ospalosť, ale aj hyperaktivitu. Výskyt popísaných príznakov je oveľa častejší vtedy, ak žiak s epilepsiou užíva väčší počet protiepileptických liekov, kým pri užívaní len jedného lieku sú príznaky zriedkavejšie (Smith, 1998).

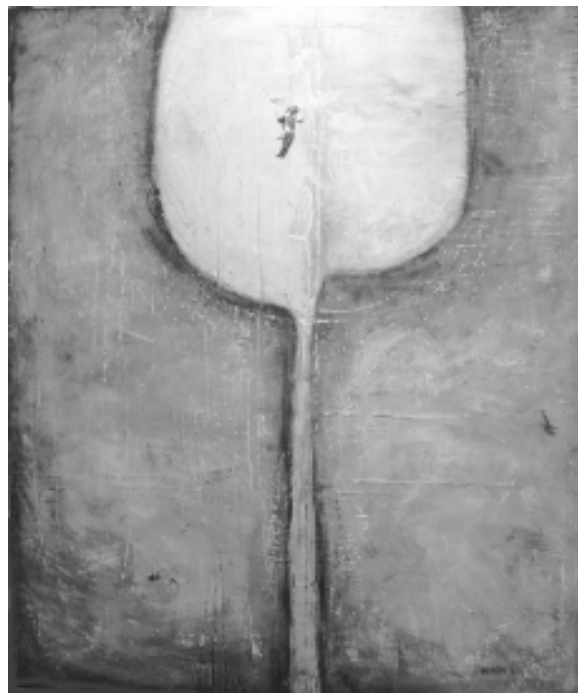
Novodiagnostikovaná epilepsia zvyčajne nebýva žiadnym rizikom pre zhoršenie žiakovho výkonu v škole. Problematičnejší môžu byť tí žiaci, ktorí sa viac rokov neúspešne liečia na epilepsiu, mávajú väčší počet záchvatov a lekári im odporúčajú (niekedy aj zbytočne) veľký počet liekov.

Učiteľ nemusí mať vždy presnú informáciu o tom, aký typ lieku užíva jeho žiak s epilepsiou. Ak si však získa dôveru rodiny, z praxe je známe, že rodičia (a niekedy aj samotný žiak) pocitujú potrebu zdôveriť sa a podeliť sa so svojím problémom. K takejto situácii najčastejšie dochádza vtedy, keď sa od učiteľa vyžaduje dohľad, aby žiak spoľahlivo užil liek počas vyučovania. Pre takéto okolnosti môže byť užitočná aspoň základná vedomosť o možnom nepriaznivom vplyve liekov na žiakove schopnosti učiť sa.

V ďalšej časti článku prinášame prehľad najčastejšie predpisovaných protiepileptických liekov a ich možné nežiaduce účinky na niektoré psychologické funkcie, ktoré sú dôležité v procese učenia sa. V abecednom zozname uvádzame chemický názov a v zátvorke firemné názvy, ktoré sú dostupné na Slovensku. Potrebné je však upozorniť, že všetky vymenované príznaky sa vyskytujú pomerne zriedkavo.

- **Fenytoín (Sodanton, Sanepil)** - môže spomaliť motorickú výkonnosť, predĺžiť čas výkonu pri testovaní kognitívnych funkcií.
- **Fenobarbital (Phenaemal, Sanepil)** - ako nežiaduce účinky sa uvádzajú: sedatívny účinok, spomalenie procesov

myslenia, ťažkosti v učení - hlavne pri dlhšom užívaní. Sekundárne vznikajú poruchy správania. Niektorí žiaci sú podráždení až agresívni, iní bývajú morózní, ale aj depresívni. Ťažkosti ustúpia pri vysadení liečby.



Ivana Pančáková: Priestor pre let malého anjela, 2003 (akryl)

- **Karbamazepín (Biston, Timonil, Tegtreol, Neurotop)** môže spôsobiť poruchy správania, iritabilitu, depresie, zriedkavo halucinácie, poruchy spánku, poruchy poznávania a pozornosti.
- **Lamotrigín (Lamictal)** nemá negatívny vplyv na kognitívne funkcie. Naopak, pri jeho užívaní sa pozoruje zlepšenie verbálnych prejavov a v dlhodobej liečbe má ochranný vplyv na centrálny nervový systém. Existujú aj práce, ktoré dokazujú zlepšenie pamäťových funkcií.
- **Levetiracetam (Keppra)** je jedným z najnovších protiepileptických liekov. Zatiaľ nie je veľa kontrolovaných štúdií, prvé klinické skúsenosti ukazujú na dobrý profil kognitívnych funkcií pri jeho užívaní.
- **Oxkarbazepín (Trileptal)** nemá negatívny vplyv na kognitívne funkcie.
- **Topiramát (Topamax)** niekedy spôsobuje spomalenie mentálnych funkcií, poruchy pamäti, poruchy výslovnosti. Väčšinou ide o popisy skúseností z jednotlivých pracovísk. Existuje len málo systematických psychometrických štúdií – a aj to iba s malým počtom respondentov.

• **Valproát (Depakine chrono, Convulex, Everiden, Orfiril)** má malý vplyv na kognitívne funkcie v porovnaní s ostatnými antiepileptikami. Počas liečby sa nezistil pokles v psychometrických testoch. Negatívny vplyv bol len v prípadoch veľmi vysokých dávok.

Uvedený prehľad nežiadúcich účinkov pri užívaní protiepileptických liekov sa týka iba tých žiakov s epilepsiou, ktorí nemajú príznaky mentálnej retardácie. V prípade žiakov s výraznejšou duševnou zaostalosťou ide o komplikovanejší problém.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

DONÁTH, V. – KUCHAR, M. – SÝKORA, P.: Epilepsia: praktická príručka diagnostiky a liečby. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2000, s. 340. ISBN 80-08-02968-4.

OŠLEJŠKOVÁ, H.: Asociace behaviorálnych porúch autistického spektra a řečových poruch s epilepsií a epileptiformními EEG abnormalitami. In: Neurologie pro prax, 2004, č. 4, s.208-211.

SMITH, P. The teenager with epilepsy. In: British Medical Journal, 1998; 317: 960.

Učiteľ by v prístupe k žiakovi s epilepsiou mal zväžiť, že žiak má problém nielen s ochorením, ale aj s vplyvom liekov, ktoré môžu spomaliť jeho schopnosti. Z tohto hľadiska je potrebné chápať, že takýto žiak vyžaduje dlhší čas na splnenie danej úlohy. Dlhšia doba, ktorú chorý žiak potrebuje na splneniu zadanej práce, nemusí znamenať jej horšiu výslednú kvalitu. Preto je potrebné dať indivi-duálnu príležitosť aj takto postihnutým žiakom. Konečným výsledkom potom môže byť zlepšenie školského prospechu a v konečnom dôsledku zlepšenie prípravy do života a integrácie do spoločnosti.

FÓRUM PEDAGOGIKY 2004 – SLÁVNOSTNÉ DNI ŠKOLSTVA

Soňa Hronská, Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

V dňoch 13. – 15. 10. 2004 sa konala v priestoroch Parku kultúry a oddychu v Bratislave významná reprezentatívna akcia slovenského školstva – Fórum pedagogiky 2004. Z poverenia MŠ SR ju za výdatnej podpory početných sponzorov zorganizovalo Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave na Tomášikovej ulici, pod vedením jeho riaditeľa PhDr. Milana Zemana.

Od akcie uplynulo už pár týždňov, zaangažovaní pracovníci MPC si vydýchli a s odstupom času možno začať objektívne hodnotiť. Pretože ja ale patríam k tým na akcii zaangažovaným, nemôžem ju hodnotiť inak ako subjektívne a na základe počutého od jej účastníkov.

Pretože sa takáto akcia uskutočnila už druhýkrát (1. raz v júni 2001), môžeme hovoriť o založení novej tradície, ktorú bude treba (podľa nás) podržať aj do budúcnosti.

Fórum pedagogiky prezentuje pozitívne výsledky nášho školstva a chce nimi upozorniť všetkých zodpovedných a zainter-sovaných, ale aj širokú verejnosť, aby si uvedomili, že:

- vzdelávanie je vecou celej spoločnosti,
- prezentuje uznávané kultúrne hodnoty a etické princípy spoločnosti,
- chce naznačiť smer rozvoja školstva v súlade s európskymi trendmi.

Záštitu nad podujatím prevzali prezident SR Ivan Gašparovič, minister školstva Martin Fronc a komisár Európskej komisie za SR Ján Figel'.

Trojdnové podujatie v sebe obsahlo:

- konferenciu z medzinárodnou účasťou,
- workshopy (tvorivé dielne),
- propagačnú výstavu,
- sprievodné podujatia.

Otvorenia konferencie, tým aj celého podujatia, sa zúčastnili a prítomným sa prihovarili politickí predstavitelia: minister školstva Martin Fronc, podpredseda NR SR Béla Bugár a vedúci kancelárie prezidenta SR Milan Čič.

Konferencia sa venovala myšlienke vplyvu výchovy na

rozvoj osobnosti s akcentom na život v európskom spoločenstve.

Cieľom konferencie bolo:

- prezentovať súčasný stav školskej výchovy na Slovensku,
- navrhnúť stratégie rozvoja výchovy, vzájomnej akceptácie a spolužitia v európskom spoločenstve národov.

Program konferencie bol v súlade s Národným programom výchovy a vzdelávania (Milénium). Hlavným prednášateľom bol hosť zo Španielska, Roberto Roche Olivar, uznávaná osobnosť v oblasti výchovy, ktorého idey a projekt výchovy prevzali naši tvorcovia predmetu etická výchova. Na konferencii vystúpilo 22 prednášateľov (pedagógov), z toho 5 zo zahraničia. Vo všetkých príspevkoch nosnou myšlienkou bola dôležitosť výchovy k rešpektovaniu etických hodnôt ako predpokladu spolužitia v multikultúrnom spoločenstve EÚ. Všetky príspevky boli zverejnené v Zbomíku FP vydanom Metodicko-pedagogickým centrom v Bratislave.

Workshopy (tvorivé dielne) považujeme za pedagogickú prezentáciu procesu vyučovania. V nich pedagogickí pracovníci mali možnosť prezentovať svoje pedagogické postupy alebo učebné pomôcky, pomocou ktorých dosiahli ich žiaci veľmi dobré výsledky. Návštevníci si mohli vyskúšať pedagogické zručnosti prostredníctvom vlastného zážitku – vidieť, urobiť, odskúšať - a získať informácie o výchove k povolaniu, s cieľom, uľahčiť absolventom škôl vstup na trh práce.

Možnosť prezentovať sa využili zástupcovia všetkých krajov a všetkých druhov škôl v 122 workshopoch. Z formálneho hľadiska možno hovoriť o dvoch typoch:

- **Odborné (uzatvorené).** – Celkom ich bolo 57 a podľa adresáta, ktorému boli určené, sa delili na tvorivé dielne pre materské školy, 1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ so zacielením na humanitné alebo prírodovedné predmety, na výchovné predmety, pre gymnáziá a stredné odborné školy, pre špeciálne školy, pre špeciálne školské zariadenia a pre riadiacich zamestnancov.

Takéto konkrétne zacielenie sa nám osvedčilo; celkový čistý čas bol 51 hodín 30 minút. Podľa prezenčných listín sme za tri dni zaznamenali 700 návštevníkov týchto dielní.

• **Motivačné (otvorené).** – Celkom ich bolo 65 a trvali dva dni. Ich štruktúru máme podchytenú podľa krajov Slovenska a tiež podľa typov škôl: ZŠ, SŠ, ŠŠ a ŠZ (CVC, ŠKD) a iné (MPC MB, MPC Prešov, vydavateľstvá, 3. sektor...) Vzhľadom na charakter týchto dielní, presný počet ich návštevníkov nemožno uviesť.

Výstavná časť FP patrila firmám, ktoré dodávajú školám materiálne a didaktické prostriedky, informačné a komunikačné technológie, multimédiá, stavebné práce, vybavenie škôl a školských zariadení. Výstavu využili aj školy a školské zariadenia, ktoré sa chceli prezentovať, a tým propagovať kvalitu svojej školy, ponúknuť širokej verejnosti informácie o výhodách štúdia na ich škole a nadviazať ďalšie kontakty, ktoré by im umožnili ďalej skvalitňovať ich doterajšiu pedagogickú prácu.

Na výstave bolo 75 vystavujúcich subjektov, z toho 31 firiem a súkromných spoločností, 23 samostatne vystavujúcich škôl, 7 školských inštitúcií, 8 KŠÚ a 6 VÚC. Žiaľ, pre nedostatok výstavnej plochy sme nedokázali uspokojiť všetkých záujemcov.

Sprievodné podujatia, pod ktoré sme zaradili všetky kultúrne vystúpenia, ocenenie práce učiteľov (dôchodcov), na ktorých sa nezabúda, a ocenenie žiakov, ktorí úspešne reprezentovali SR na žiackych súťažiach v zahraničí v školskom roku 2003/04, si názov sprievodné azda ani nezaslúžia. Zážitky, emócie, ktoré svojím umeleckým vystúpením vyvolali, budú v mnohých návštevníkoch FP ešte dlho rezonovať, ako rezonujú spomienky na učiteľov, ktorí dokázali vzbudiť u svojich žiakov lásku k predmetu, ktorý učili, úctu k učiteľskému povolaniu alebo príjemné spomienky na chvíle prežité v škole. Aby sme ich pripomenuli aj ďalším, uvádzame ich mená.

RNDr. Ditta Abrahámová z Bratislavy, Mgr. Mária Adamcová z Vrbového, JUDr. Jozef Beneš zo Štiavnických Baní, Viera Bodická z Piešťan, Kvetoslava Brožková zo Serede, PhDr. Eleonóra Bujnová, CSc. z Banskej Štiavnice, Lívia Ďurigová a Viktor Ďuriga zo Šterús, Drahomíra Didovová zo Senca, RNDr. Anton Fides z Čadce, Mária Fojtková z Novák, Mgr. Viera Gančová z Bratislavy, Mgr. Anna Gašpariková zo Skalice, Mgr. Rudolf Heinrich z Brezna, Mgr. Mária Hroncová z Veľkého Krtíša, Ing. Ivan Institoris z Nového Mesta nad Váhom, Mgr. Emília Kamenistá zo Skalice, Mgr. Mária Klimanová z Bratislavy, Mgr. Viola Kováčiková z Bytče, Helena Králiková z Dunajskej Stredy, Klára Kysucká z Malého Krtíša, Marta Lenková z Bratislavy, Mária Martanová zo Skalice, Anna Máziková z Bratislavy, Mgr. Marta Nemčeková z Bratislavy, Mgr. Darina Patriková z Piešťan, Viera Roháľová z Modry, Margita Rybecká z Gajar, Ladislav Slávik z Tekovských Lužian, Anna Strečanská z Veľkých Kostolian, Anna Šimová z Myjavy, Nella Veselá zo Žiaru nad Hronom, Dušan Veselko zo Šamorína, Mgr. Vlasta Vlčková z Nového Mesta nad Váhom, Blandína Zelenáková z Galanty.

Ocenenia in memoriam: Elena Michalová z Dolného Smokovca, Ferdinand Ginelli z Košíc, Štefan Kantor z Bratislavy.



Ivana Pančáková: Výtvarný objekt (Fórum pedagogiky, Bratislava, 2004)

A čo povedať o ocenených žiakoch? Je veľmi potešiteľné, že sú, lebo oni stelesňujú naše nádeje do budúcnosti. Kiež ich je každým rokom viac.

Na tomto Fóre pedagogiky to boli títo žiaci:

1. Anton Repko, Gymnázium sv. Mikuláša, Duklianska 16, Prešov - zlatá medaila z MCHO r. 2004
2. Jana Slažneva, Gymnázium, M.R. Štefánika 17, Žiar nad Hronom - zlatá medaila z MORJ r. 2004
3. Žaneta Rusiňáková, Hotelová akadémia Ota Brucknera, Kežmarok - zlatá medaila z MORJ r. 2004
4. Peter Sloboda, Gymnázium A. Sládkoviča, M.R. Štefánika 8, Krupina - zlatá medaila z MORJ r. 2004
5. Jakub Závodný, Gymnázium Grösslingova 18, Bratislava - zlatá medaila z MOI r. 2003
6. Peter Bella, Gymnázium Jura Hronca, Novohradská ul., Bratislava - zlatá medaila z MOI r. 2002

Výtvarné súťaže v r. 2004:

1. Pavol Ferčák, ZUŠ, Októbrová 32, Prešov - hlavná cena na medzinárodnej súťaži detskej tvorby Rainbow
2. Sandra Rosiarová, ZUŠ, Októbrová 32, Prešov - hlavná cena na medzinárodnej súťaži detskej tvorby Rainbow
3. Zuzana Šutková, ZUŠ, Októbrová 32, Prešov - hlavná cena na medzinárodnej súťaži detskej tvorby Rainbow
4. Mária Brezanská, ZUŠ v Stupave, Cintorínska 2, Stupava - hlavná cena Bienále fantázie (medzinárodná súťaž detskej výtvarnej tvorby)
5. Filip Rovný, ZUŠ v Stupave, Cintorínska 2, Stupava - hlavná cena na medzinárodnej súťaži detskej a mládežníckej tvorivosti Always green, always blue.

6. Kristína Kotrasová, ZUŠ, Hľubockého 319/6, Stará Turá - víťaz výtvarnej súťaže Sto poviedok Moriza a Kiccora, Aichi, Japonsko
7. Monika Sadloňová, ZUŠ, Hľubockého 319/6, Stará Turá - víťaz výtvarnej súťaže Sto poviedok Moriza a Kiccora, Aichi, Japonsko
8. Michaela Chrzová, ZUŠ, Dobšinského 1614/23, Žilina - hlavná cena na Medzinárodnej výtvarnej súťaži, Toruň, Poľsko
9. Bibiana Tóthová, ZUŠ Eugena Suchoňa, Batkova 2, Bratislava - 1. miesto, na 9. medzinárodnej svetovej súťaži s témou Zátisie, Celje, Slovinsko
10. Marin Mišković, ZUŠ v Humennom, Štúrova 25, Humenné - cena za najlepšiu prácu vo všetkých vekových kategóriách na medzinárodnej súťaži Rainbow + zlatá medaila, Zánka, Maďarsko

Hudobné a spevácke súťaže v r. 2004:

1. Michal Sýkora, ZUŠ Miloša Ruppeldta, Panenská 11, Bratislava - 1. miesto v medzinárodnej speváckej súťaži Imricha Godina, kat. D2, Vrábľa, SR
2. Viktória Ballánová, ZUŠ, Fándlyho 20, Senec - 1. miesto v medzinárodnej speváckej súťaži Imricha Godina, kat. A, Vrábľa, SR
3. Ján Špirec, ZUŠ, Školská 872, Tvrdošín - 1. miesto v kat. B v 1. ročníku medzinárodnej súťaže Koncertný akordeón
4. Spevácky zbor Chorus minor (25 členov), ZUŠ Námestie Majstra Pavla 48, Levoča - zisk zlatého pásma, 1. miesto a absolútny víťaz kategórie na medzinárodnom festivale Pražské vánoce
5. Folklorný súbor Levočan (45 členov), ZUŠ Námestie Majstra Pavla 48, Levoča - zisk zlatého pásma, 1. miesto a absolútny víťaz kategórie na medzinárodnom festivale Pražské vánoce
6. Juraj Hollý, ZUŠ Kukučínova 535/27, Šaľa - 1. miesto v medzinárodnej speváckej súťaži Imricha Godina, kat. C, Vrábľa, SR
7. Mária Hočová, ZUŠ v Martine, P. Mudroňa 6, Martin - 1. miesto a laureátka súťaže Medzinárodný klavírny festival Klavírna Orava
8. Mária Tóthová, ZUŠ, ul. Cyrila a Metoda 22, Žiar nad Hronom - 1. miesto na medzin. súťaži Mladí gitaristi 2004 v 3. kat., titul Laureát súťaže
9. Detský spevácky zbor PRO MUSICA, (40 členov) ZUŠ Štefánikova 20, Michalovce - 1. a 2. miesta v medzinárodných súťažiach detských zborov Belgicko, Španielsko, Maďarsko a Švajčiarsko v r. 2000-2004

Na záver iba dodávam: Naším želaním je, aby Fórum pedagogiky nezostalo len trojdňovým podujatím, ale aby sa jeho myšlienky priebežne naplňali na každej škole a aby každý pocítil, že v našej spoločnosti sa oplatí byť vzdelaným.

PREDSTAVUJEME

IVANA PANČÁKOVÁ

A. Derfiňáková, Šarišská galéria v Prešove

Ateliér každého výtvarníka má svoje osobné čaro a atmosféru. Nie je len účelovo zariadeným prostredím, v ktorom vznikajú a následne sa aj realizujú jeho predstavy a tvorivé nápady, ale ponúka aj nevšedný a jedinečný pohľad na osobnosť človeka a výtvarníka zároveň. Ani ateliér výtvarného odboru na ZUŠ v Prešove, ktorý vedie PaedDr. Ivana Pančáková, mladá prešovská výtvarníčka a pedagogička, nie je výnimkou. Jej osobný vkus a nápaditosť sa tu popri desiatkach vystavených najrozmanitejších žiackych prác odráža v množstve milých drobností a zaujímavých inštalácií (vytvorených v spolupráci s deťmi), ktoré celému interiéru dodávajú správny punc originality a bezprostrednosti.

PaedDr. Ivana Pančáková sa narodila 17. 02. 1971 v Prešove. Po absolutoriu na Katedre výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty UPJŠ v Prešove v roku 1995 pracovala ako odborná pracovníčka pre kultúrno-výchovnú činnosť v Šarišskej galérii v Prešove. V nasledujúcich štyroch rokoch sa pri svojej práci s verejnosťou snažila nadviazať na tradíciu organizovania aktuálnych a pútavých podujatí v ŠG - tak pre dospelého, ako aj detského návštevníka. Počas jej pôsobenia v ŠG sa do povedomia prešovskej verejnosti zapísali najmä obľúbené Soboty v galérii, pripravované s cieľom osloviť najmä tých najmenších. Pod odborným vedením výtvarníčky si deti rozvíjali nielen svoju zručnosť a šikovnosť pri vyhotovovaní vlastných výtvarných prác v rôznych výtvarných technikách, ale zároveň sa naučili, ako je možné pracovať s vlastnou predstavivosťou a fantáziou. Okrem spomenutých podujatí sa venovala aj organizovaniu rôznych kultúrnych akcií: besied, koncertov, výletov, videoprojekcií a i. pre žiakov a študentov ZŠ a SŠ, i pre

strednú a staršiu generáciu členov Klubu priateľov ŠG. V roku 1999 z jej iniciatívy vznikla aj obdoba Prešovského Montmartru (dlhoročné podujatie, na ktorom prešovskí výtvarníci vyhotovujú portréty záujemcov na počkanie pred budovou ŠG), venovaná "detským výtvarníkom" - Detský Montmartre. Táto pútavá a vysoko navštevovaná akcia si našla svojich priaznivcov a má stále miesto v zozname podujatí pripravovaných v letných mesiacoch každoročne Šarišskou galériou v Prešove.

Od októbra 1999 sa predstava Ivany Pančákovovej o ďalšom pôsobení v pedagogickej, ale aj výtvarnej sfére spojila s prestupom na výtvarný odbor ZUŠ v Prešove, kde pôsobí dodnes. O práci s deťmi, ktorá je síce zaujímavá, obohacujúca, ale zároveň aj nesmierne náročná, hovorí: „Každá veková kategória si vyžaduje individuálny prístup zo strany učiteľa. Inak treba pristupovať k práci s deťmi predškolského veku, iný spôsob spolupráce si treba zvoliť pri tých skôr narodených. Nájdu sa deti, ktoré chcú kresliť, ale aj také, ktoré kresliť vedia. Práca s tými druhými je uvoľnenejšia, i keď je rozhodne dôležité motivovať ich, rozprávať sa s nimi, usmerňovať ich vo výtvarných začiatkoch. Deti sú veľmi vnímavé a majú tendenciu rýchlejšie preberať aj negatívne vplyvy z televízie, počítačových hier, z vlastného okolia, čo sa častokrát prejaví na ich nezáujme o komunikáciu alebo práve v ich výtvarnom prejave.“

Práca pedagóga na ZUŠ nesúvisí len s tým, ako naučiť dieťa kresliť či maľovať - a čo maľovať, ale dôležitým faktorom je aj spôsob jeho prístupu ku komplexnému a všestrannému rozvíjaniu tvorivosti a predstavivosti každého žiaka. Aby sa hodiny výtvarnej výchovy nestali pre žiakov I. Pančákovovej nudnými a fádnymi, rozhodla sa

ozvláštniť ich o vyučovanie realizované mimo vlastného ateliéru - vo voľnej prírode - prostredníctvom land-artovej tvorby či formou netradičného vyučovania. Prostredie mestských parkov, okolitých lúk či priestorov pred budovou školy sa využilo ako prírodný ateliér. Prírodný materiál, ako opadané lístie, usušená tráva či sneh, poslúžili ako vhodný, nenáročný a dostupný výtvarný materiál na vyhotovenie inštalácií a rozmanitých objektov. Od roku 2001 sa jej podarilo v rámci vyučovania zrealizovať viacero land-artových akcií, inštalácií a animácií menšieho i väčšieho rozsahu, do ktorých zapojila všetky deti, najmenších nevynímajúc, napr.: Husľový kľúč, Prienik jesene, Tieňohra, Ako sa hadí cestička a i. Okrem spomenutých tradičných i netradičných metód vyučovania sa jej spolupráca s deťmi veľmi osvedčila aj pri vyhotovovaní originálnych výtvarných projektov. V roku 2003 získal výtvarný projekt "Historické múzeum", vytvorený tímom žiakov Ivany Pančákovej, zaujímavé ocenenie. „Projekt Historické múzeum vznikol postupne a do realizačného tímu som zapojila žiakov rôznych vekových kategórií, od detí MŠ, cez žiakov II. stupňa až po najstarších študentov. Ako spolutvorca sa týchto projektov, samozrejme, zúčastňujem aj ja. Ocenenie za tento projekt sme získali na VII. ročníku bienále Výtvarné alternatívy v Považskej Bystrici a vážime si ho o to viac, že išlo o celoslovenskú výtvarnú súťaž s medzinárodnou účasťou," hovorí I. Pančáková. Prvoradou úlohou pri realizácii tohto projektu bolo oboznámiť žiakov s predloženým návrhom, rozobrať všetky možnosti jeho spracovania a následne motivovať jednotlivé skupiny žiakov k vlastnej samostatnej tvorbe. Inšpirujúcim rozprávaním o slávnom portréte Mony Lisý, ktorý dodnes napriek svojmu veku udivuje pohľady všetkých návštevníkov parížskeho Louvru, sa tak podarilo vytvoriť niekoľko zaujímavých kolekcií portrétov - od maľovaných výtvorov najmenších žiakov, cez portréty doplnené a skrásľované výtvarnými detailami starších žiakov - až po architektonické štúdie múzea, ktoré vytvorili najstarší žiaci.

K úspešnému projektu, ktorý pripravila ešte v roku 2003, patrí aj "Putovanie za farbou legendy". Cieľom netradičnej formy zážitkového vyučovania, ktorej účastníkmi boli žiaci deviateho ročníka výtvarného odboru ZUŠ v Prešove, bol osobný a bezprostredný kontakt s históriou a kultúrou. Miestom konania tohto vyučovania sa stal Mníchovský potok - archeologické nálezisko stredovekej pustovne. Rozprávanie o legendách, vzniku, poslaní a zániku tejto pustovne z 15. storočia, sprostredkované fundovaným odborníkom, archeológom G. Lukáčom, podnietilo fantáziu, inšpiráciu, ale i odvahu účastníkov. Samotné zážitkové vyučovanie sa premiestnilo do prírody, kde sa pod dojmom počutého a vnútorne spracovaného zážitku vytvárajú prvé voľné inštalácie a kresby, vytvorené z toho, čo ponúka príroda. Najzaujímavejším doplnením a umocnením celej akcie bolo presunutie vyučovania aj do nočných hodín, keď sa v tichej a tmavej atmosfére noci znásobujú dojmy z celého dňa. Pochod s fákľami, ale i tance na lúke predstavujú ukrytú symboliku - spojenie medzi nebom a zemou. Na tretej a zároveň poslednej vyučovacej hodine sa účastníci venovali maľbe. Prostredníctvom farieb a gest vyjadrili svoje vnútorné zážitky a pocity.

S týmto zaujímavým a inšpiratívnym "procesom vyučovania" sa mali možnosť oboznámiť aj návštevníci Šarišskej galérie v Prešove, kde bol projekt predstavený v septembri až októbri 2003 vo forme výstavy a doplnený aj bohatou fotodokumentáciou.

Aj posledný z veľkých projektov nazvaný Euro-top-anka (2003 - 2004), do ktorého boli zapojení opäť všetci žiaci ZUŠ, sa odvíjal postupne. Rozprávanie o blízkom sa vstupe našej krajiny do EÚ, knižné spracovanie rozprávkového príbehu o putovaní topánky

Anky naprieč európskymi štátmi, ale aj spoznávanie iných krajín formou rozprávania, to všetko sa podpísalo pod vznik kolekcie 423 najrozličnejších topánok, zozbieraných a ručne pomalovaných - znázorňujúcich symbol kroku. Rovnomenná výstava, konaná v priestoroch ŠG v Prešove v mesiacoch apríl - máj 2004, bola symbolickým vkladom a príspevkom detí k rozširovaniu EÚ. Oba projekty "Putovanie za farbou legendy" a "Euro-top-anka" boli vyhlásené Komunitnou nadáciou v Prešove za najlepšie projekty roku 2003.

Snaha a nevyhnutná potreba Ivany Pančákovej uplatňovať stále nové možnosti výtvarného spracovania a realizácie rozmanitých námetov sa odzrkadlila aj v jej vlastnej výtvarnej tvorbe (samostatné výstavy: Slovensko, Nemecko, Poľsko). Obrazy a znaky, symbolické hry myšlienok a abstrakcií, ktoré nachádzame v jej maliarskej tvorbe posledných rokov, nie sú ničím náhodným. Tento spôsob vyjadrovania zodpovedá nielen jej naturelu, je aj autorkinou bezprostrednou reakciou na súčasný a zároveň nevyhnutný spôsob komunikácie pri odovzdávaní nespočetných a stále sa kumulujúcich nových informácií okolitého sveta. Širokospektrálnosť jej osobných záujmov, hlboký vzťah k literatúre, histórii, psychológii, neúchvatný záujem, zvedavosť a radosť z objavovania nových vecí a vzťahov medzi nimi sú nevyčerpatelným zdrojom inšpirácie, ale aj osobnej motivácie, ktoré jednoznačne predurčujú cestu jej ďalšieho výtvarného smerovania a subjektívneho maliarskeho vyjadrovania. Priestranné ticho symbolického sveta Ivany Pančákovej, jej vlastný mytologický slovník, ale i neobmedzená fantázia nedovoľujú nikomu zostať ľahostajným či nezainteresovaným. Provokujú k uvažovaniu, k hľadaniu a objavovaniu rafinovane ukrytého významu. Fascinujúcu nemohru farieb, abstraktných tvarov, až mysticky pôbiacich svetelných zdrojov, napomáhajú odhaľovať a čiastočne dešifrovať aj autorské texty.



Ivana Pančáková so svojimi žiačkami
(Fórum pedagogiky, Bratislava, 2004)