

OBSAH

RIADENIE ŠKOLY

- Terézia Rohn, Soňa Kariková :
Mobbing - šikanovanie zamestnancov
na školách ... 1

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

- Boris Sihelsky:
Ťažkosti kurikulárnej reformy ... 6
- Eva Tištianová:
Životné ciele študentov Domova mládeže
SSŠ Banská Bystrica ... 11
- Marián Valent:
Taxonómia vzdelávacích cieľov v novom šate ... 14
- Gabriela Fuňáková:
Analýza štruktúry vzťahov v integrovanej
triede a jej hodnotenie deťmi ... 17
- Eva Homolová:
Na margo rodovo citlivej výchovy ... 21
- Jana Krížová, Ivana Krupová:
Prostriedky edukácie pri uplatňovaní
kultúrneho odkazu významných osobností
z histórie mesta Banská Bystrica
v elementárnom vzdelávaní ... 23
- Dušan Jedinák:
Školská matematika
ako vytváranie zmysluplnej kultúry ... 27

PREDSTAVUJEME

- Miloš Kmet
- Jozef Bily: Aforizmy

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

Časopis pre školy a školské zariadenia

5/2007

Dvojmesačník
Ročník 16

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum
Banská Bystrica

Participujúci:

MPC Bratislavského kraja v Bratislave,
MPC Prešov

VÝKONNÁ REDAKCIA

ŠÉFREDAKTOR:

Miroslav Valica - MPC B. Bystrica

VÝKONNÁ REDAKTORKA:

Viera Stankovičová - MPC B. Bystrica

TECHNICKÝ REDAKTOR:

Ivan Rafaj - MPC B. Bystrica

ČLENOVIA:

Jozef Lauko - ŠŠI B. Bystrica

Brigita Šimonová - PF UMB B. Bystrica

REDAKČNÁ RADA:

Luboslav Drga - MŠ SR Bratislava

Eva Klikáčová - MPC Bratislavského kraja

Ivan Pavlov - MPC Prešov

Ivan Stankovský - ŠIOV Bratislava

Ivan Turek - MtF STU Bratislava

ZAHRANIČNÍ KOREŠPONDENTI:

Milan Pol - Česká republika

Jan Telus - Polsko

Kristóf Lajosné - Maďarsko

ADRESA REDAKCIE:

Metodicko-pedagogické centrum,

975 46 Banská Bystrica, Horná 97

Tel.: 048/4722 905 Fax: 048/4722 933

e-mail: rozhlady@mpcbb.sk

www.rozhlady.pedagog.sk

Tlač: PRINT Štefan Svetlík,

Slovenská Lupča.

Vyšlo v decembri 2007.

Nevychádza počas letných prázdnin.

Reg. číslo: MK SR 909/93.

ISSN 1335-0404.

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.
Redakcia sa nemusí vždy stotožňovať s názormi autora.
Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

Časopis vychádza s finančnou podporou
Ministerstva školstva SR.

MOBBING - ŠIKANOVANIE ZAMESTNANCOV NA ŠKOLÁCH

Terézia Rohn, ZŠ Spojová Banská Bystrica, Soňa Kariková, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Anotácia: Mobbing v prostredí organizácií a škôl, výskyt mobbingu v školách, prevencia a odstraňovanie mobbingu

Kľúčové slová: mobbing, výskyt mobbingu, prevencia, odstraňovanie

V súčasnom období je na Slovensku stále diskutovanejší problém mobbingu na pracovisku. V zahraničí sa vedú dlhodobé odborné diskusie a sú realizované longitudinálne štúdiá a výskumy zamerané na analýzu tejto problematiky. Hlavným dôvodom sú najmä jeho možné závažné následky na obeť. Významné sú tiež následky, ktoré musí niesť samotná organizácia, v ktorej sa mobbing vyskytuje a následky, ktoré často nesie blízke okolie obeť mobbingu, jej rodina, priatelia.

Cieľom článku je popísať problematiku mobbingu, zistiť výskyt mobbingu v prostredí škôl a následne formulovať opatrenia, ktoré by mali prispieť k prevencii vzniku mobbingu a k odstraňovaniu mobbingu v prostredí škôl.

Čo je mobbing?

Mobbing (z angl. to mobb - vulgárne vynadať, vrhnúť sa na...) možno definovať ako psychický teror, šikanu na pracovisku, ktorá zahŕňa systematickú nepriateľskú a neetickú komunikáciu a správanie sa jednej, alebo viacerých osôb. Osoba, voči ktorej je mobbing smerovaný, je zatlačená do bezvýchodiskovej a obrannej pozície a je v nej udržiavaná pokračujúcimi mobbingovými aktivitami, ktoré sú zvyčajne veľmi časté a dlhotrvajúce. O mobbingu však možno hovoriť až vtedy, keď na postihnutého útočí aspoň raz za týždeň, aspoň pol roka jedna alebo viac osôb. Špecifickou a rozšírenou formou mobbingu je tzv. **bossing, kedy ide o šikanovanie na pracovisku zo strany vedúceho pracovníka.**

Mobbing sa prejavuje rôznymi formami agresívneho správania. Djurkovič a McCormack (2004) uvádzajú 5 kategórií mobbingového správania:

1. *Destabilizácia* - zadávanie nezmyselných úloh, prípadne neustále pripomínanie omylov obeť.
2. *Izolácia* - zámerné zadržiavanie dôležitých pracovných informácií.
3. *Prepracovanie* - zadávanie úloh v nesplniteľných termínoch, alebo neustále vyrušovanie počas pracovnej činnosti.
4. *Ohrozenie osobného postavenia* - ponížovanie a neustále dráždenie obeť.
5. *Ohrozenie profesionálnej statusu* - verejné ponížovanie alebo obviňovanie obeť z nedostatku úsilia.

Huberová (1995) uvádza ďalšie formy agresívneho správania na pracovisku, ktoré súhrnne nazýva pojmom mobbingové aktivity:

- dopad na možnosť obeť adekvátne komunikovať (obeť je umlčaná, nemá šancu),
- dopad na možnosť obeť udržiavať sociálne kontakty,
- dopad na možnosť obeť udržať si svoju osobnú reputáciu,
- dopad na možnosť obeť ovládať situáciu,
- dopad na fyzické zdravie obeť - dostávajú nebezpečných

pracovných úloh, fyzické ohrozenie, či fyzické útoky, sexuálne obťažovanie atď.

Čo spúšťa mobbing v organizáciách?

Riziko vzniku mobbingu je najvyššie v organizáciách, ktoré majú byrokratickú organizáciu. Ich charakteristiky definoval Max Weber (Huberová, 1995):

- hierarchické usporiadanie pozícií,
- dominantnosť pravidiel a predpisov,
- kariéra - odmeňovanie a povyšovanie založené na základe kvalifikovanosti a zásluhovosti,
- pravidlami vymedzené spôsoby rozhodovania a informovanie.

Takto fungujú väčšie podniky, ministerstvá, úrady štátnej správy, armáda a pod. Práve pre tieto organizácie je typické hierarchické usporiadanie pozícií, pričom postup na vyššiu funkciu je založený okrem iného aj na „zásluhovosti“, čo vytvára živnú pôdu pre vznik mobbingu. Tu prevláda mobbing medzi rovnako postavenými pracovníkmi.

Súčasná ekonomická situácia a trh práce totiž vytvárajú priaznivé podmienky na vznik mobbingu, konkrétne strach z prepustenia, takže jednotliví zamestnanci sa snažia o vlastnej osobe vytvárať čo najlepší obraz, často na úkor druhého. Zvlášť ohrozenú skupinu tvoria absolventi škôl, ktorí ešte nemajú žiadne pracovné ani sociálne skúsenosti. Na začiatku a počas zaúčania sú pracovné výkony neporovnateľné s pracovníkmi s dlhoročnou praxou. Situácia sa môže zhoršiť, napríklad keď sa skúsenejší spolupracovník cíti byť ohrozený absolventmi škôl alebo novými pracovníkmi, a preto vyvíja značné úsilie na udržanie pracovného miesta, často „nečistými“ prostriedkami (Horváth, 2001).

Hannabuss (1998) uvádza niekoľko faktorov, ktoré prispievajú k vzniku mobbingu v organizáciách. Ide o manipulatívne správanie, agresivitu, vykorisťovanie, nátlakový štýl vedenia, osobné konflikty na pracovisku, „machizmus“ v kultúre organizácie, rodovú politiku, rodové stereotypy a modely správania sa osvojené ešte v detstve.

Huberová (1995) medzi typické príčiny mobbingu zaradila:

1. *Stres z preťaženia alebo zlej organizácie práce* - časové tlaky a prehnané požiadavky priaznivo ovplyvňujú mobbing.
2. *Jednotvárnosť a nuda* - jednotvárný priebeh práce vyvoláva chuť na zmenu, ktorou môže byť práve mobbovanie kolegu.
3. *Autoritatívny štýl riadenia* - veľa odborníkov pokladá práve tento mobbingový faktor za hlavnú príčinu mobbingu na pracovisku.
4. *Konkurenčný tlak a strach z nezamestnanosti* - vyskytuje sa v organizáciách, v ktorých pracovnú klímu určuje záväzť a strach.

Ako prebieha mobbing?

Mobbing prebieha podľa určitého vzoru. Podľa Heinza Leymanna (Pačaiová, 2005) majú prípady vždy rovnaký priebeh, pričom tento proces možno rozdeliť do 4 fáz:

1. *fáza* - Konflikty, prvé útoky, prvé schválnosti či drzosti, napr. šírenie klebiet, zadržiavanie informácií, ktoré iniciuje mobber, zatiaľ nie plánovite.
2. *fáza* - Prechod k mobbingu - systematický psychický teror, zámerne a plánovite pripravovaný (jednou alebo viacerými osobami), ale aj vykonávanie činností proti obeti s cieľom poškodiť ju a profesne zlikvidovať.
3. *fáza* - Nezákonnosti, prehmaty a priestupky zo strany personálu alebo vedenia spoločnosti - konkrétne napádanie, ubližovanie alebo útoky, nespravodlivé obvinenie ako aj cieleňé pracovné preťažovanie, či podceňovanie. Mobbovaný je pred vedúcim označovaný ako „čierna ovca“, výsledkom čoho je množstvo chýb a krívd (vyhrážanie sa výpoveďou). Samotnému procesu mobbingu sa takto dostáva tichý súhlas vedenia a stáva sa legálnou a oficiálnou formou správania.
4. *fáza* - Zavrnutie a vylúčenie zo sveta práce - cieľ je dosiahnutý, obeť je vypudená. Postihnutý je zlomený a vykazuje obvykle práve tie znaky správania, ktoré mu boli od začiatku (neoprávnene) vytykané. Buď dôjde k výpovedi alebo obeť odchádza sama.

Aké sú formy a stratégie mobbingového správania?

Mobberi využívajú pri mobbovaní rôzne stratégie. Huberová (1995) ich člení do siedmich kategórií:

1. **Šírenie klebiet** - Zákerné šuškanie, pri ktorom postihnutý tuší, že sa v jeho neprítomnosti o ňom hovorí. Tajuplné narážky, kedy obeť nič netuší, nevie si vysvetliť dvojzmyselné poznámky. Často sa dostáva do situácie, kedy nevie, či môže veriť vlastným zmyslom, alebo trpí domýšľavosťou. Jednotlivé prípady sa nafúknu a generalizujú. Zlomyselné osočovanie. Očierňovanie u šéfa. Obeti sa podsúvajú previnenia, ktorých sa nedopustila. Cieľavedomý odstrel - stále nové vytváranie klebiet, obvinení.
2. **Izolovanie kolegu** - Odmietanie podpory napriek tomu, že mobber má možnosť pomôcť. Zatváranie dverí, len čo príde obeť do blízkosti mobberov. Odmietanie spolupráce. Ignorovanie obete. Obeti sa zabráni vyjadriť sa. Zadržiavanie novôt, kedy sa nové informácie k obeti zámerne nedostanú. Upieranie dôležitých informácií. Náhlý koniec rozhovorov, len čo obeť vojde do miestnosti. Vylúčenie zo spoločenských častí všeobecného pracovného dňa. Priestorová izolácia.
3. **Sabotovanie práce** - Miznutie pracovných podkladov a prístrojov. Falšovanie a poškodzovanie výsledkov práce. Informačná lož, úmyselné poskytovanie nesprávnych informácií. Sprenevery, keď obeť čaká na podklady či pracovný materiál, ktoré však nikdy nedôjdu. Zákerná blokáda, ako otvorená forma prekážky v práci, keď ide o odmietanie spolupráce s druhým. Duchovná krádež, keď sú obeti odcudzené nové návrhy a nápady.
4. **Znevažovanie výkonov a schopností** - Robiť z komára somára, keď sú bežné malé omyly obete dramatizované a dlhodobo preberané. Ustavičná kritika a výčitky. Kompromitácia. Spochybňovanie rozhodnutí. Brzdzenie motivácie.

Okliešťovanie kompetencií, pridelovanie podradných úloh s rôznymi zámienkami. Spochybňovanie odbornej spôsobilosti.

5. Poškodenie súkromia a osobnosti - Strieľanie si z výzoru a vzhľadu. Napodobňovanie obete. Vysmievanie sa z chýb. Jatrenie rán. Kritika presvedčenia. Preberanie súkromného života. Poškodzovanie alebo odcudzovanie súkromného majetku. Zverejňovanie dôverného. Terorizovanie telefónom. Zaťažovanie rodiny obete. Podozrievanie obete z psychickej choroby.

6. Poškodenia zdravia - Hrozba telesným násilím. Telesné poranenia a zlé zaobchádzanie. Škodiace správanie. Nútenie obete na zdraviu škodlivé práce.

7. Sexuálne obťažovanie, ktoré možno definovať ako spôsoby správania, ktoré si ženy neželajú, ktoré ženy znevažujú a ponižujú, ktoré prekračujú hranice dané ženami, pri ktorých musia ženy po odmietnutí alebo kritike rátať s negatívnymi následkami.

Aké sú následky mobbingu?

Medzi najčastejšie následky mobbingu, ktorými trpia obeť sú:

- Psychické následky: depresie, poruchy koncentrácie, pochybnosti o sebe, stavy úzkosti až psychiatrické syndrómy a suicidálne myšlienky.
- Psychosomatické následky: poruchy srdca a krvného obehu, zvieravé dýchanie, bolesti hlavy, šije a chrbta, kožné choroby, poruchy spánku, ochorenia žalúdka a čriev atď. (Huberová, 1995, s.14).

Cohen et al. (1997) k nim zahmul aj fajčenie, alkoholizmus, drogovú závislosť.

Mobbing tiež môže byť príčinou chronických dlhodobých zdravotných ťažkostí, fyzických či mentálnych, nielen pre samotnú obeť, ale tiež pre jej rodinu, prípadne blízkych. Mobbing teda možno práve z dôvodov závažnosti jeho efektov zaradiť medzi významný zdroj sociálnych poškodení, ktorý je však napriek tomu pomerne zanedbávaný (Mary Thomas, 2005).

Aké sú dôsledky mobbingu pre organizáciu?

Následky mobbingu pre organizáciu môžu byť skutočne závažné. Mobbing nielen že negatívne ovplyvňuje výkonnosť jedinca, ale podľa Olsona a Nelsona (2006) mobbing zvyšuje celý rad nákladov organizácie. Negatívne ovplyvňuje výkonnosť organizácie ako celku. Medzi hlavné dôsledky mobbingu patrí:

- Zvýšenie chorobnosti.
- Narastanie podielu predčasných odchodov do dôchodku.
- Zvýšená fluktuácia a s tým spojené zvýšené náklady na nábor, výber a adaptáciu zamestnancov.
- Znížená produktivita, škody na zariadení a vybavení podniku.
- Narastajúce náklady spojené so sťažnosťami a súdnymi spormi.

Cieľ, metodika a výsledky prieskumu

Cieľom prieskumu bolo zistiť mieru výskytu mobbingu u učiteľov materských, základných a stredných škôl

na strednom Slovensku. Na základe teoretických východísk, cieľov a hypotéz práce sme aplikovali neštandardizovaný dotazník so škálou likertovského typu, zameraný na identifikáciu pocitov a hodnotenia niektorých postojov respondentov k problematike mobbingu. Výskumnú vzorku tvorilo 200 učiteľov materských, základných a stredných škôl zo stredného Slovenska. Výber sme uskutočnili náhodným spôsobom.

Z analýzy výsledkov vyplýva, že existujú tvrdenia, v ktorých sa objavilo viac pozitívnych volieb ako v iných položkách. Medzi tvrdeniami, ktorým bolo priradených najviac pozitívnych volieb boli tvrdenia „Nemám dobrú možnosť pracovného postupu“, „Žiaci sú zlí a nedisciplinovaní“, „Veľmi často musím suplovať“, „Na pracovisku je zlá a napätá atmosféra“, „Veľmi často dostávam úlohy, ktoré nezodpovedajú mojej kvalifikácii“, „Keď sa ráno prebudím, do práce sa neteším“, „Veľmi často mi v práci pripisujú chyby, ktorých som sa nedopustil“, ďalšie výsledky vid' tabuľka č. 1.

V súlade so stanoveným cieľom bolo našou úlohou zistiť výskyt mobbingu v prostredí škôl. Zistovali sme počet mobbingových hodnôt u respondentov, ktorý sme určovali na základe počtu pozitívnych volieb, ktoré respondenti priradili

jednotlivým tvrdeniam. Maximálny počet pozitívnych volieb bol totožný s počtom otázok v dotazníku, teda 28. Minimálny počet bol 0. Na základe toho sme počty hodnôt rozdelili do 4 pásiem. V prvom pásme boli zaradení respondenti, ktorí v dotazníku priradili 0-6 pozitívnych volieb. Ide teda o respondentov s najnižšími mobbingovými hodnotami. Ide o najväčšiu skupinu respondentov, ktorých počet je 170 z celkového počtu 200 respondentov. Táto skupina tvorí 85 % z 200 respondentov. V druhom pásme je zaradených 19 respondentov, u ktorých bolo zaznamenaných 7-13 pozitívnych volieb, ide o 9,5 % z celkovej skupiny respondentov. V treťom pásme sú zaradení respondenti s počtom pozitívnych volieb 14 - 20, do tohto pásma spadá 9 respondentov, ide o 4,5 % z celkovej skupiny 200 respondentov. V 4. pásme boli zaradení dvaja respondenti, ktorých počet pozitívnych volieb spadol do pásma 21 - 28 pozitívnych volieb, tvoria 1 % z celkovej skupiny 200 respondentov. Na základe analýzy možno konštatovať, že pravdepodobne 11 z 200 respondentov sa subjektívne cítia byť mobbovaní, keďže v dotazníku pridelili aspoň polovicu pozitívnych volieb tvrdeniam, ktoré boli zamerané na identifikáciu pocitov a hodnotenia niektorých postojov respondentov k problematike mobbingu. Ide o skupinu, ktorá tvorí 5,5 % zo 100 % respondentov.

Skupina respondentov, ktorá sa pravdepodobne subjektívne cíti byť mobbovaná, má najväčšie percentuálne zastúpenie na stredných školách. Z hľadiska veku sme u tejto skupiny najväčšie a súčasne totožné percentuálne zastúpenie zaznamenali u dvoch podskupín mobbovaných respondentov, u respondentov vo veku od 36 do 45 rokov a respondentov vo veku od 46 do 55 rokov. Z výsledkov ďalej vyplýva, že najviac mobbovaných respondentov je pravdepodobne vydatých/ženatých, nasleduje skupina rozvedených a menšia je skupina slobodných. Medzi respondentmi nemajú žiadne zastúpenie ovdoveli respondenti. Z hľadiska miesta pôsobenia sme u skupiny respondentov zaznamenali väčší výskyt mobbovaných respondentov v meste.

Vzhľadom na psychické a psychosomatické následky, ktoré mobbing môže spôsobovať, sme do dotazníka zahrnuli aj položky ako dĺžka pracovnej neschopnosti v poslednom školskom roku, používanie liekov na uľudnenie, výskyt

	Tvrdenie	Počet pozitívnych volieb
1.	Nemám dobrú možnosť pracovného postupu.	87
2.	Žiaci sú zlí a nedisciplinovaní.	70
3.	Veľmi často musím suplovať.	60
4.	Na pracovisku je zlá a napätá atmosféra.	45
5.	Veľmi často dostávam úlohy, ktoré nezodpovedajú mojej kvalifikácii.	33
6.	Keď sa ráno prebudím, do práce sa neteším.	32
7.	Veľmi často mi v práci pripisujú chyby, ktorých som sa nedopustil.	31
8.	Nemám dobrých nadriadených.	29
9.	Veľmi často sa mi stáva, že keď vstúpim do kabinetu, rozhovor sa náhle končí.	27
10.	Moja rodina je nespokojná s tým, že tu pracujem. Veľmi často mi "náhodou" nedajú vedieť dôležité informácie.	26
11.	Veľmi často sa o mne v práci šíria klebety.	24
12.	Veľmi často mi v práci nie je dovolené vyjadriť sa.	22
13.	Veľmi často bez zjavnej príčiny kritizujú moju prácu.	21
14.	Pri pracovných problémoch mi kolegovia vôbec nepomôžu.	20
15.	Veľmi často ma v práci nadmieru poučujú, okrikujú. Veľmi často mi dávajú učiť predmety, ktoré iní odmietajú.	19
16.	V práci sa necítim dobre. Veľmi často v práci počúvam uštipačné poznámky na moju adresu.	15
17.	Veľmi často sa negatívne vyjadrujú o mojom správaní, obliekaní, reči. Veľmi často sa v práci negatívne vyjadrujú o mojom súkromí.	13
18.	Veľmi často ma v práci izolujú, vyhýbajú sa kontaktu so mnou.	11
19.	Veľmi často sa mi ústne či písomne vyhrážajú.	10
20.	Veľmi často ma vylučujú zo spoločenského života na pracovisku.	9
21.	Nemám dobrých spolupracovníkov.	8
22.	Veľmi často mi je v práci niečo poškodené, alebo odcudzené.	6
23.	Veľmi často kritizujú moje náboženské, alebo politické presvedčenie.	5
24.	Veľmi často sa v práci vysmieávajú z mojej choroby, alebo handicapu.	3

Tab. č. 1: Počet pozitívnych volieb priradených jednotlivým tvrdeniam.

PÁSMA POČTU POZITÍVNYCH VOLIEB	POČET RESPONDENTOV
1. pásmo – počet pozitívnych volieb od 0 do 6	170
2. pásmo – počet pozitívnych volieb od 7 do 13	19
3. pásmo – počet pozitívnych volieb od 14 do 20	9
4. pásmo – počet pozitívnych volieb od 21 do 28	2

Tab. č. 2: Rozdelenie respondentov podľa počtu pozitívnych volieb.

porúch spánku zažívania a iných psychosomatických ťažkostí.

Zistili sme, že 100 % respondentov malo v poslednom školskom roku PN kratšiu než 10 dní, čo celkom nekorešponduje s teoretickými východiskami práce, v ktorých bola ako jeden z následkov mobbingu pre organizáciu a jedinec zvýšená chorobnosť (Olson, Nelson, 2006).

V oblasti psychosomatických ťažkostí sme zaznamenali, že viac ak 45 % respondentov trpí poruchami spánku, zažívania a inými psychosomatickými ťažkosťami, ktorými podľa našich výsledkov trpí 45,45 % mobbovaných respondentov.

Sme si vedomí obmedzení, ktoré spôsobila nevyváženosť skupín a malé zastúpenie respondentov v skupine mobbovaných (11 respondentov) a tým obmedzenú možnosť zovšeobecniť výsledky výskumu a porovnať rozdiely medzi skupinami respondentov.

Diskusia

Z analýzy výsledkov prieskumu vyplýva, že medzi tvrdeniami sa vyskytli niektoré, ktorým učitelia pripisujú väčší význam. V interpretácii výsledkov sme sa rozhodli zamerať našu pozornosť na štyri tvrdenia, ktorým dali respondenti najviac pozitívnych volieb.

Na prvom mieste bolo tvrdenie „*Nemám dobrú možnosť pracovného postupu*“. Zjavne ide o oblasť, ktorú učitelia do veľkej miery pocítujú negatívne. Tento problém je pravdepodobne spôsobený tým, že na Slovensku stále v praxi neexistujú jasné a transparentné kritériá kariérneho rastu učiteľov, ktoré by učiteľom umožnili lepšie sa zorientovať v tejto oblasti a súčasne umožnili pracovný postup učiteľom, ktorí o to majú záujem. Otázna je tiež podpora profesionálneho rastu zo strany zamestnávateľov, ktorú možno v tejto oblasti pokladať za kľúčovú.

Na druhom mieste bolo tvrdenie „*Žiaci sú zlí a nedisciplinovaní*“. V poslednom období sa skutočne stále viac hovorí o tom, že učitelia sú ohrozovaní svojimi žiakmi, či ide o fyzické či psychické ohrozovanie. Tento fakt, potvrdzujú aj prípady, kedy boli učitelia napadnutí žiakmi v škole či mimo školy. Domnievame sa, že tento závažný fenomén je spôsobený viacerými faktormi, pôsobiacimi mimo školy - agresivita v rodine, jej prezentácia v médiách, v rovesníckych skupinách a v samotnej škole - vysoký tlak na výkon žiakov a učiteľov, vysoké počty žiakov v triedach, integrácia žiakov s abnormálnym vývinom a s poruchami učenia a správania, s pod.

Respondenti prisúdili tretí najväčší počet pozitívnych volieb tvrdeniu „*Veľmi často musím zastupovať*“. Ide o oblasť, ktorá zrejme učiteľov zaťažuje, avšak je pravdepodobne nereálne zabrániť zastupovaniu v školách, pretože vyplýva z chorobnosti učiteľov, rôznych aktivít učiteľov potrebných pre školu,

vzdelávaním učiteľov.

Na štvrtom mieste bolo tvrdenie „*Na pracovisku je zlá a napätá atmosféra*“. Rozhodujúcim faktorom na rozvinutie mobbingu je nepochybne aj atmosféra na pracovisku. Je totiž pravdepodobné, že ak sa

učitelia cítia nejakým spôsobom ohrození, prevláda podráždená nálada, ktorá sa odvíja od stresu z preťaženia, alebo zlej organizácie práce, prípadne od zlého štýlu riadenia na pracovisku. Nahromadené negatívne emócie skupiny zamestnancov, ktoré vznikajú v dôsledku uvedených podmienok, sa môžu obrátiť proti pracovníkovi.

Odporúčania:

1. *Zvýšiť možnosti kariérneho rastu učiteľov na Slovensku a následne zvýšiť mieru informovanosti o možnostiach kariérneho postupu v prostredí škôl. Tiež zvýšiť podporu profesionálneho rozvoja učiteľov zo strany zamestnávateľa.*

2. *Positívne ovplyvňovať a formovať žiakov základných a stredných škôl v zmysle prevencie a odstraňovania agresívneho správania a podpory sebaovládania, empatie a asertivity.*

3. *Zo strany zamestnávateľov zvýšiť podporu prevencie ochrany zdravia učiteľov, napríklad prostredníctvom podpory zdravého životného štýlu, aktívneho odpočinku, zabezpečením relaxačných tréningov, osvetových besied, ale aj vytváraním zdravého pracovného prostredia v triede a v škole, napríklad nahradením „kriedových“ tabulí „bielymi“ tabuľami, dostatočným vykurovaním tried v zimnom období, zabezpečením primeraného prostredia na prípravu na vyučovanie a pod.*

4. *Do strategických cieľov škôl zahrnúť budovanie pozitívnej atmosféry na pracovisku, napríklad prostredníctvom organizovania neformálnych stretnutí zameraných na budovanie kolektívu, zlepšovanie komunikácie a vzájomné spoznávanie sa v neformálnych situáciách.*

Naším cieľom bolo zistiť výskyt mobbingu v prostredí škôl na strednom Slovensku. Z analýzy výsledkov výskumu vyplýva, že miera mobbingu respondentov na strednom Slovensku je 5,5 %. Ukázalo sa, že mobbingové hodnoty u učiteľov sú relatívne nízke, čo však celkom nekorešponduje s výsledkami iných výskumov. Výsledné percento výskytu je porovnateľné s výsledkami výskumu výskytu mobbingu vo Švédsku z roku 1992, ktorý ukázal, že 3,5 % respondentov malo s mobbingom osobnú skúsenosť.

Na základe týchto faktov je nutné uvažovať nad tým, prečo sa výsledky nášho výskumu javia inak ako u väčšiny autorov. Jedným z možných zdôvodnení je, že výsledky nášho prieskumu nebolo možné porovnať s výsledkami výskumov iných autorov, pretože žiadny z nich sa vo svojom výskume nezamerával výlučne na mobbing v prostredí škôl.

Podľa nášho názoru by mohla byť tiež dôvodom rozdielov našich výsledkov výskumu v porovnaní s výskumami iných autorov relatívne malá vzorka respondentov (n = 200).

Je možné, že učiteľstvo ako pomáhajúca profesia, ktorá

otvorenie sa s problémami podporuje hlavne u druhých (žiacov, rodičov), núti učiteľov stavať sa do pozície, v ktorej je priznanie slabosti, bezmocnosti, či sociálnych problémov neprípustným zlyhaním. Učítelia sú totiž „pomocníkmi“, ktorých sebaobraz musí byť „pekny a čistý“ (W. Schmidbauer, 2000).

Aj skupina mobbovaných respondentov, napriek svojej veľkosti, si podľa nášho názoru vyžaduje zamyslenie sa nad problematikou mobbingu v prostredí škôl na Slovensku. Závažnosť následkov mobbingu vyplývajúca zo štúdií (Huberová, 1995, Olson, Nelson, 2006, Wágnerová, 2005), ktoré nenesie len samotná obeť, ale aj škola, v ktorej pracuje a blízke sociálne okolie obeť. V tomto prípade nejde len o dopad na rodinu či blízkych obeť ale aj možný dopad na žiakov, ktorých obeť mobbingu vyučuje a vychováva. Možno konštatovať, že oblasť negatívnych následkov sa tým rozširuje o skupinu žiakov, čo ešte zvyšuje potrebu preventívnych, či eliminačných opatrení. Z pohľadu našich zistení a zistení iných autorov navrhujeme:

1. Otvoriť problém mobbingu na školách, podporovať informovanosť učiteľov.

1. 2. Obmedziť možnosť vzniku motivačných faktorov spúšťajúcich mobbing na škole prostredníctvom podporení pracovnej istoty, sociálneho statusu, slobody rozhodovania a konania a podporením bezpečia a uznania zamestnancov.

2. Rozvíjať sociálnu, emocionálnu a informačnú podporu na škole.

3. Rozvíjať empatiu, emocionálnu a sociálnu inteligenciu zamestnancov a vedenia škôl.

4. Podporovať vhodný štýl vedenia a vhodnú kultúru školy, ktorá neumožní vznik či podporu mobbingu na pracovisku.

5. Vytvoriť a uplatňovať jednoduché efektívne metódy a postupy popisujúce, aké činnosti realizuje škola s cieľom prevencie násilia a obťažovania a ako má škola a jej zamestnanci reagovať, ak taký prípad nastane.

6. Vytvoriť nástroje na monitorovanie mobbingu zo strany zriaďovateľov škôl, príp. riaditeľov škôl na vlastných školách.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- COHEN, S. –KESSLER, R.C. -UNDERWOOD, G. L. 1997. Measuring stress. *Oxford: Oxford university press.*
- DJURKOVIC, N. - MCCORMACK, D. - CASIMIR, G. 2004. *The physical and psychological effects of workplace bullying and their relationship to intention to leave: A test of the psychosomatic and disability hypothesis. In International Journal of Organization Theory and Behavior. roč. 7, č. 4, s. 469-97.*
- HANNABUSS, S. 1998. *Bullying at work. In Library management, roč. 19, č. 5, s. 304-310.*
- HORVÁTH, G. 2001. *Mobbing – šikanovanie na pracovisku. In Rodina a škola. 2001, č. 8/9, s. 12.*
- HUBEROVÁ, B. 1995. *Psychický teror na pracovisku. Martin: Neografia. ISBN 80- 85186-61-6*
- LEYMANN, H.: <http://www.leymann.se/English/frame.html>
- OLSON, B. J. – NELSON, D. L. 2006. *Managing aggression in organizations: what leaders must know. In Leadership & Organization Development Journal. Roč. 27, č. 5, s. 384 – 398.*
- PAČAIOVÁ, H. 2005. *Prevencia násilia a obťažovania na pracovisku. Projekt TCEA. Košice: TU, <http://hwi.osha.europa.eu>*
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7*
- VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Praha: UK, 2004. (Nepublikovaná verzia)*
- WÁGNEROVÁ, I. 2005. *Mobbing – zdroj stresu na pracovišti. Praha: FFUK.*
- WÁGNEROVÁ, I. – KMOTŘÍČKOVÁ, J. 2005. *Mobbing a další druhy násilí na pracovišti. In Psychologie v ekonomické praxi, 2005, roč. 40, č. 3 - 4, s. 135 - 144.*

Záver

Cieľom prieskumu bolo zistiť výskyt mobbingu v prostredí škôl na strednom Slovensku. Pre skúmanie bol použitý dotazník so škálou likertovského typu, pomocou ktorého respondenti vyjadrovali svoje postoje, názory na tvrdenia na 5 stupňovej škále. Výskumnú vzorku tvorilo 200 učiteľov materských, základných a stredných škôl na strednom Slovensku. Pri výbere škôl sme uplatnili náhodný stratifikovaný výber respondentov.



Miloš Kmet: Líky pod Javorinou

Výsledky výskumu ukázali, že 11 učiteľov z 200, teda 5,5 % učiteľov materských, základných a stredných škôl na strednom Slovensku sa subjektívne cítia byť mobbovaní. Najnegatívnejšie učítelia pociťujú nemožnosť svojho pracovného postupu, disciplínu a poslušnosť žiakov, veľmi časté suplovanie na pracovisku a zlú a napätú atmosféru na pracovisku.

Na základe analýzy a interpretácie výsledkov výskumu sme navrhli základné opatrenia, ktoré by mohli prispieť k prevencii vzniku mobbingu a eliminácii mobbingu v prostredí škôl a tým k prevencii možných vážnych následkov mobbingu na učiteľa - obeť, školu, blízkych obeť a tiež na žiakov učiteľa - obeť. Navrhujeme zvýšiť informovanosť, vytvoriť monitorovacie nástroje, a vyvinúť metódy prevencie, intervencie zo strany zriaďovateľov škôl, riaditeľov škôl a učiteľov.

Summary: *Mobbing within organisations and schools, the occurrence of mobbing in schools, its prevention and removal.*

ŤAŽKOSTI KURIKULÁRNEJ REFORMY

Boris Sihelsky, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Anotácia: Autor prezentuje čitateľovi jeden z možných súčasných stavov učiteľského myslenia a jeho „pripravenosti“ akceptovať a uskutočniť kurikulárnu zmenu. Naznačuje paradigmu transformácie slovenského školského systému.

Kľúčové slová: učiteľské myslenie, vyučovanie a učenie (sa), rámcový výchovno-vzdelávací program, školský výchovno-vzdelávací program, učiteľský výchovno-vzdelávací program (učiteľský projekt), kľúčové kompetencie, aktívne učenie (sa), reforma zhora, reforma zdola.

Príspevok sleduje dva ciele. Prvým je priblížiť čitateľom jeden z možných súčasných stavov učiteľského myslenia a jeho „pripravenosti“ akceptovať a uskutočniť kurikulárnu zmenu. Druhým cieľom je naznačiť paradigmu transformácie školského systému v intenciách Miléniovej predstavy edukácie žiakov.

Úvod

Pedagogický výskum vysvetľuje pedagogickú prax ako učiteľskú činnosť, ktorá je „zložitá“ a „neistá“ (Např.: Medzinárodná akadémia vzdelávania: *Efektívne učenie ve škole*. Praha: Portál, 2005., M.-T. Auger a Ch. Boucharlat: *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005., J. Průcha: *Učitel*. Praha: Portál, 2002., alebo aj B. Blížkovský et. al: *Středoevropský učitel*. Brno: Konvoj, 2000., J. Průcha: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997., M. Pasch et. al: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1997 a mnoho iných).

Väčšina toho, čo sa odohráva v triede počas vyučovania, má svoju príčinu v spôsobe myslenia učiteľa, v jeho konkrétnom rozhodovaní a konaní. Myslenie a konanie učiteľa sa integruje do roly, ktorú si vymedzuje na vyučovaní. Odpoveďou na východiskovú otázku: „O čom prednostne učiteľ uvažuje, o čom rozmýšľa, keď sa rozhoduje o svojom vyučovaní?“ býva konkrétna predstava v podobe prípravy na vyučovanie (predstava vyučovania - učiteľský "projekt" vyučovania). Skúsenosti ukazujú, že príprava na vyučovanie je takmer vždy výlučne individuálnym produktom učiteľa, ktorý v rôznej miere a forme integruje nasledovné faktory:

1. Príprava učiteľa určite reflektuje jeho **osobnostné vlastnosti** (nadšenie, inteligenciu, sebaistotu, sebaocenenie...), názory a **postoje** k pedagogickej profesii.

2. Ďalším faktorom, ktorý významne ovplyvňuje myslenie a rozhodovanie učiteľa je obsahovo - normatívna stránka vyučovania. **Základné pedagogické dokumenty** školských predmetov, ktoré vyučuje a **učebnice**, ktoré na vyučovaní používa.

3. Rovnako **potreby a vlastnosti** žiakov (motivácia, inteligencia, poznávacie a učebné štýly...) majú vplyv na myslenie a rozhodovanie učiteľa.

4. Štvrtým významným faktorom sú aktuálne poznatky učiteľa **o vyučovaní, o učení a riadení učenia** žiakov v triede. Tieto poznatky sa prostredníctvom sebareflexie a skúsenosti i ďalšieho vzdelávania rozširujú a podporujú procesy

profesného zrenia učiteľa.

V praxi sa učiteľ postupne učí reagovať a vo svojom myslení zohľadňovať (aj keď nie vždy systematicky a vedome) všetky faktory, ktoré dohromady vytvárajú neobyčajne zaujímavý, pestrý, zložitý, a preto aj neistý obraz vyučovania a učenia (sa) žiakov na vyučovaní.

Ako učitelia rozmýšľajú o svojom vyučovaní?

Na tomto mieste uvediem zistenia, ktoré odrážajú priority v myslení učiteľov. Prieskum sme uskutočnili v školskom roku 2006-2007 (ide o prieskum na vzorke, ktorá nie je z hľadiska zovšeobecnenia výstupov reprezentatívna; N = 292). Účastníkov vzdelávania, učiteľov ZŠ a SŠ sme požiadali o spoluprácu, o vyplnenie anketných lístkov. Na anketnom

A: Ako budem vyučovať, ako zorganizujem vyučovanie? <i>Ako sa budú moji žiaci učiť?</i>	①	x	②
	①	x	②
B: Prečo budem vyučovať <i>Prečo sa budú žiaci učiť?</i>	①	x	②
	①	x	②
C: S čím a podľa čoho budem vyučovať? <i>S čím a podľa čoho sa budú žiaci učiť?</i>	①	x	②
	①	x	②
D: Koho budem vyučovať? <i>Kto sa bude učiť, akí sú moji žiaci?</i>	①	x	②
	①	x	②
E: Čo budem vyučovať? <i>Čo sa budú žiaci učiť?</i>	①	x	②
	①	x	②

lístku boli napísané nasledovné dvojice otázok:

1. Učiteľov sme vyzvali aby jednotlivé dvojice otázok A - E najskôr zoradili do poradia, ktoré zodpovedá postupnosti v ich vlastných úvahách o svojom budúcom vyučovaní. Každý účastník ankety zoradil otázky tak, že na prvé miesto dal (jednotkou označil) tú dvojicu otázok, ktorou úvahy „začína“ a na piate miesto dal (päťkou označil) tú dvojicu otázok, ktorou svoje úvahy „končí“. Respondenti určili poradie, reprezentujúce poradie úvah o svojom budúcom vyučovaní.

2. Potom sme ich požiadali, aby v každej z piatich dvojíc otázok označili jednotkou ① tú otázku, ktorá je pre nich v úvahách o svojom budúcom vyučovaní významnejšia - ktorej venujú väčšiu pozornosť, ktorej pripisujú väčší význam, na ktorú kladú v príprave väčší dôraz. Nulou ② potom označili tú z dvojice otázok, ktorých významnosť je nižšia. V prípade, že obidve otázky boli rovnako významné a nevedeli sa rozhodnúť, zaškrtnli X.

O čom vypovedajú anketné otázky?

Otázka A reprezentuje formatívnu stránku vyučovania. Ak učiteľ začína úvahy o budúcom vyučovaní touto otázkou, potom prednostne uvažuje o metódach a formách svojho vyučovania (*o metódach a formách učenia sa žiakov na vyučovaní*). V intenciách Miléniovej predstavy výchovy a vzdelávania je formatívna stránka vyučovania podriadená cieľom učenia (sa) žiaka, ktoré reprezentujú kľúčové kompetencie.

Otázka B spúšťa úvahy o funkcionálnej stránke vyučovania, ktorú reprezentuje cieľ (ciele) vyučovania (*cieľ, ciele učenia sa žiakov*). Uprednostnenie kurzívou napísanej otázky odráža väčšiu zameranosť učiteľa na ciele učenia (sa) žiaka. V Miléniovej predstave výchovy a vzdelávania je funkcionálna stránka vyučovania podriadená možnostiam a potrebám žiaka.

Otázka C spúšťa úvahy o použití materiálnych prostriedkov, potrebných na realizáciu vyučovacieho procesu (*procesov učenia sa žiakov na vyučovaní*). V intenciách Miléniovej predstavy výchovy a vzdelávania sa potreba materiálnych prostriedkov odvíja od metód a foriem učenia sa žiaka.

Otázka D je východisková v pedagogickej koncepcii rozvoja osobnosti žiaka. Od tejto otázky sa ďalej odvíjajú predstavy cieľov učenia (sa), základného učiva, úloh a činností žiakov na vyučovaní, metód, foriem a prostriedkov vyučovania.

Otázka E reprezentuje obsahovú - normatívnu stránku vyučovania. Ak učiteľ začína svoje úvahy o budúcom vyučovaní touto otázkou, potom prednostne uvažuje o obsahu - učive a jeho prvkoch (*o úlohách, prostredníctvom ktorých sa žiaci naučia učivo*). V Miléniovej predstave výchovy a vzdelávania sa obsahová stránka vyučovania vníma nadpredmetovo. Rozvoj kľúčových kompetencií žiaka je viazaný skôr na to, ako sa žiak na vyučovaní učí (procesy jeho učenia), ako na to, aký je obsah, aký predmet sa učí.

V ankete sú dvojice otázok A - E rozlíšené typom písma. Typ písma určuje vzťah k pojmom „vyučovanie“ a „učenie“.

„**Vyučovanie**“ a „**učenie**“ sú dva obsahovo rozdielne pojmy. Pojmy pomenovávajú dva významovo aj formálne rozdielne procesy. Rozdielne natoľko, že v pedagogicko-didaktickom myslení mnohých učiteľov môže jeden z nich viacmenej aj významovo absentovať, alebo môžu obidva aj bezkontrastne splývať.

Prvý pojem je v bežnom význame synonymum toho, čo sa každodenne odohráva v školskej triede počas vyučovacej hodiny (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995). V pedagogicko-didaktickom myslení pojem významovo a formálne vymedzuje tie činnosti, ktoré v školskej triede realizuje učiteľ.

V obsahu druhého pojmu sa v zásade rozlišujú: **vstupy** (*ciele*), **procesy a postupy** (*učebná činnosť žiaka*) a **výstupy** (*výsledky učenia*), ktoré vyvolávajú zmenu v správaní sa žiaka. Zmeny správania sa môžu súčasne odohrávať na senzomotorickej, emocionálnej, sociálnej a kognitívnej úrovni. Podľa V. Kuliča (*Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992) je učenie **psychickým procesom** získavania skúsenosti a rozvoja človeka v priebehu jeho života.

Ide o proces, v priebehu a v dôsledku ktorého mení človek svoj súbor poznatkov o svete, mení svoje formy správania a spôsoby činnosti, postoje, svoje osobné vlastnosti a obraz seba samého, a to smerom k sebarozvoju a vyššej účinnosti. K zmenám dochádza predovšetkým na základe **individuálnej** alebo **spoločenskej skúsenosti**. Znamená to, že výsledky predchádzajúcej činnosti človek reflektuje, znútomí a transformuje do svojho poznatkového systému (mentálneho sveta).

Kurzívou napísané anketné otázky sa vzťahujú k procesom učenia. V didaktickom myslení, ktoré je orientované na rozvoj kľúčových kompetencií, sa pojem „**učenie**“ stáva synonymom pojmu „**učenie (sa)**“.

Interpretácia výsledkov ankety

Každý účastník ankety zoradil otázky do poradia a prezentoval tak východiskovú - prvú otázku, ktorou úvahy o budúcom vyučovaní začína. Na škále ① - x - ⑤ potom ešte vyjadril významnosť v rámci každej otázky A - E. Výsledky ankety sme spracovali podľa typu školy a dĺžky pedagogickej praxe respondentov.

Začínajúci učitelia (N=24; 0 - 1 rok pedagogickej praxe) považujú za prvotné (východiskové v rámci svojich úvah) dve otázky - A (29,3 %) a E (29,3 %). Tieto otázky dosiahli v sledovanej skupine respondentov najväčšie relatívne frekvenčné zastúpenie. 12 % respondentov uviedlo ako východiskovú otázku otázku D. Z hľadiska významnosti v rámci každej sledovanej otázky A - E začínajúci učitelia „uprednostňujú“ vyučovanie pred učením.

Učitelia, ktorí sa pripravovali na 1. kvalifikačnú skúšku (N=71; 4 - 7 rokov praxe) považujú za východiskovú otázku E (33,8 %). 13 % respondentov uviedlo ako východiskovú otázku otázku D. Z hľadiska významnosti sa aj v tejto skupine ukázala priorita zameraná skôr na vyučovanie ako na učenie (sa).

Ostatní učitelia základných a stredných škôl (N = 197; viac ako 6 rokov praxe) ako východiskovú otázku preferujú otázku A (31,5%). 10 % respondentov uviedlo ako východiskovú otázku otázku D. Aj v tejto skupine tzv. „starších“ učiteľov sa ukázala zameranosť skôr na vyučovanie ako na učenie (sa).

Zistenia z tejto ankety naznačujú, že súčasné myslenie učiteľov je prevažne sústredené na otázky reprezentujúce formatívnu (otázka A) a obsahovo - normatívnu (otázka D) stránku vyučovania. Otázky: **kto sa bude učiť (koho učiť); prečo sa budú žiaci učiť (prečo budem vyučovať)** nemajú v súčasnom pedagogicko-didaktickom myslení prioritu, hoci myšlienky **kurikulárnej transformácie** predpokladajú práve orientáciu a zameranosť učiteľov na tieto dve východiskové otázky.

V ankete sme zistili, že významnosť úvah učiteľov je orientovaná skôr na svoju vyučovaciu činnosť - na vyučovanie. Ako vyučovať, čo vyučovať? Týmto smerom orientovaný dôraz však nemusí mať zásadnejší vplyv na rozvoj **kľúčových kompetencií** žiakov. Pre mnohých učiteľov je vyučovacia



Miloš Kmet': Slničnica

aktivita (a z nej vyplývajúca direktivita na vyučovaní) prirodzenejšia, vhodnejšia a aj bezpečnejšia. Na vyučovaní sú zameraní na **svoj** vyučovací predmet a kladú dôraz na **svoje** činnosti - na prebratie, sprostredkovanie a precvičenie (opakovanie) informácií, učiva, ktoré vyučujú. A práve táto skutočnosť spôsobuje, že svoje vyučovanie zvládajú, cítia sa užitočnými a sebaistými - vyučovanie im „ide“. Autorita učiteľa tu vyplýva z autority jeho vyučovacieho predmetu. Vyučovací predmet je súčasťou identity učiteľa.

Menšia časť učiteľov sa vo svojich úvahách zameriava na činnosti žiaka - kladie dôraz na jeho učenie (sa) na vyučovaní. Som presvedčený, že dôraz a orientácia na procesy učenia (sa) žiaka sú prioritné, ak si má žiak v škole cielene rozvíjať svoje kompetencie. Učitelia by nemali učiť predmety, ale učiť žiakov učiť (sa). Vyučovanie sa preto nemá orientovať na predmet (prebratie učiva), ale na rozvoj kompetencií žiakov, nakoľko obsah v podobe tzv. „učiva“ je len jedným z prostriedkov rozvoja kľúčových kompetencií žiakov. Posun v myslení učiteľov z dôrazu „vyučovať svoj predmet“ na dôraz „učiť učeniu (sa) kompetencií“ považujem za východiskový v predstave **kurikulárnej transformácie školy**.

Žiacke kompetencie sa získajú prostredníctvom učebných činností žiakov na vyučovaní. Rozvíjajú sa prostredníctvom rôznych vhodných obsahov (tém), metód a foriem vyučovania, spätnej väzby, hodnotenia a sebahodnotenia. **Aktívne učenie (sa)** žiakov na vyučovaní (AUS) je konkrétnou pedagogickou predstavou procesov rozvoja žiackych kompetencií. Školské vyučovanie, ktoré učiteľ naprojektuje na aktívne učenie (sa), potom môže mať zásadnejší vplyv na rozvoj žiackych kompetencií. Spôsob projektovania procesov aktívneho učenia

(sa) a didakticko-metodické východiská projektovania aktívneho učenia (sa) nájde čitateľ na stránkach Pedagogických rozhľadov (G. Rötling: Vyučovanie ako projekt. In: *Pedagogické rozhľady*, roč.11, 2002, č.2, str. 1-3.; B. Sihelsky: Ako projektovať vyučovanie? In: *Pedagogické rozhľady*, roč.11, 2002, č.3, str. 3-9.)

Aká je paradigma kurikulárnej reformy

Naše školy dnes navštevujú žiaci, ktorí celý svoj produktívny život prežijú v 21. storočí. Žiaci sú edukovaní v školskom systéme, ktorý bol vytvorený osvieteneckými panovníkmi (Mária Terézia a Jozef II) v 18. storočí, a pedagogickými pracovníkmi, ktorí boli vzdelávaní a významnú časť svojho života prežili v 20. storočí. Aj napriek snahám o modernizáciu školského systému a školskej politiky (Duch školy, 1990; Konštantín, 1994; Škola roku 2000, 1996; a Milénium 2001) a existencii Národného programu výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 - 20 rokov pretrvávajú v našich základných a stredných školách paradoxná situácia. **Existuje riziko, že žiaci sú a aj budú v súčasných školách pripravovaní pre svet, ktorý v skutočnosti mimo samotnej školy reálne neexistuje.**

Na niektoré nedostatky vývoja nášho školstva po roku 1990 poukazuje M. Zelina (*Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN, 2004) prostredníctvom nasledovných faktov:

- vzdelanostná úroveň občanov SR stagnuje - nerastie takým tempom, ako sa predpokladalo;
- nezačala sa reforma prípravy pedagogických pracovníkov na pedagogických fakultách a ani reforma ich celoživotného vzdelávania;
- nedarí sa pripraviť a začať realizovať kurikulárnu transformáciu;
- nezlepšuje sa kvalifikovanosť učiteľov, ich finančné hodnotenie, klesá počet kvalifikovaných učiteľov a vychovávateľov;
- zavádzanie IKT, počítačov a internetu do škôl stagnuje - nepostupuje takým tempom, ako sa predpokladalo;
- prepojenie odborného školstva na prax, podnikateľské organizácie a firmy je nedostatočné (nefunkčné);
- zhoršujú sa podmienky na možnosti žiakov aktívneho a pozitívneho trávenia voľného času;
- absentuje pedagogický výskum (realizuje sa iba na VŠ), chýba výskumná pedagogická ustanovenia v Slovenskej akadémii vied.

Ilustratívnym príkladom súčasného stavu realizácie (či skôr nere realizácie) Národného programu výchovy a vzdelávania v SR je základný školský zákon z roku 1984. Zákon je platný dodnes (november 2007) a svojim úctyhodným počtom novelizácií (v súčasnosti už takmer 20 noviel) konzervuje súčasný stav stagnácie kurikulárnej reformy nášho školstva.

Podľa V. Kuliča (1992) riadenie systému výchovy a vzdelávania prebieha na troch hierarchických úrovniach - makro, mezo a mikroúrovni riadenia. Jednotlivé úrovne tohoto systému vymedzujú priestor na projektovanie a realizáciu koncepčných zmeny z hľadiska všeobecnosti a konkrétnosti. Doterajšie

skúsenosti s implementáciou programov transformácie školských systémov, napr. skúsenosti z kurikulárnej reformy v Českej republike, ukazujú, že ak čo len jedna z úrovni systému riadenia nie je pripravená zrealizovať reformu, zaviesť ju do života, potom celkový reformný zámer zlyhá a v podstate sa nerealizuje (robí sa niečo iné, ako sa hovorí).

1. Na najvyššej hierarchickej úrovni riadenia školského systému, na úrovni makroriadenia, je východiskom na transformáciu školského systému čitateľovi dobre známy Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 15 - 20 rokov (projekt Milénium, 2001). Chýbajúci nový zákon o výchove a vzdelávaní, odrážajúci novú filozofiu výchovy a vzdelávania v podobe **rámcových vzdelávacích programov (RVP)** pre školy rôznych druhov a typov je hlavnou príčinou súčasnej kurikulárnej stagnácie. Odhladnuc od reformných zámerov, ktoré jednotlivé školy realizujú prostredníctvom a s finančnou podporou ESF, sa **reforma školského systému zhora u nás neriadi, a preto zatiaľ ani nerealizuje.**

POZNÁMKA: Súčasná Základná pedagogická dokumenty (ZPD) sú záväzné pre celú školopovinnú populáciu žiakov. Majú významnú prevahu a zameranosť na vyučovanie povinných predmetov (esencializmus a scientizmus). Miera voliteľnosti, výberu (žiakmi) je zatiaľ iba nepatrná. V učebných plánoch ZŠ predstavuje asi 7 % vyučovacieho času (najviac 2 hodiny týždenne). Približne 93 % kurikula je povinné pre celú populáciu žiakov.

Zastávam názor, že vzdelávacia politika štátu by mohla určovať a regulovať iba základné požiadavky, t.j. povinný minimálny obsah a rozsah vzdelávania, vzdelávacie štandardy, organizáciu a formy vzdelávania, ekonomické, personálne a materiálno technické zabezpečenie vzdelávania a zásady pre tvorbu školských edukačných programov. Rozvíjaniu kľúčových kompetencií žiakov by určite pomohlo, ak by povinný tzv. rámcový výchovno-vzdelávací program vymedzoval najviac 50 - 60 % súčasného obsahového zamerania prebiehajúceho do času vyučovania. Tieto požiadavky by mali byť vyjadrené v štátnom kurikule vo forme rámcového výchovno-vzdelávacieho programu pre jednotlivé typy a druhy škôl. 40 - 50 % času by tak ostalo na projektovanie školského kurikula, t.j. na uspokojovanie individuálnych potrieb žiakov - na rozvoj žiackych kompetencií, a regionálnych zámerov (progresivizmus a rekonštrukcionalizmus). Pri tvorbe štátneho kurikula by sa malo vychádzať z cieľov Národného programu výchovy a vzdelávania, kde výstupom sú kľúčové kompetencie žiaka.

2. Na strednej úrovni riadenia, na **úrovni riadenia školy** je východiskom na kurikulárnu reformu **výchovno-vzdelávací program školy (VVPS - školské kurikulum)**. VVPS navrhnu, vytvoria pedagogický zamestnanci školy. Tvorba a overovanie VVPS predpokladá rozvoj takých riadiacich a učiteľských kompetencií, ktorých metodológiou sú projektové prístupy uplatňované v pedagogickom riadení školy, na rôznych úrovniach riadenia. Konkrétnu predstavu možného projektového prístupu nájde čitateľ na stránkach Pedagogických rozhľadov (G. Rötling: Projektový prístup v rozvoji kompetencií učiteľov na škole, In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 11, 2002, č.5, str. 8-12).

Projektovanie, tvorba VVPS je vlastne pedagogicko-didaktickou konkretizáciou RVP (pre daný druh a typ školy) na účely implementácie v konkrétnych populačných ročníkoch a triedach školy. VVPS môže mať nasledovnú všeobecnejšiu podobu (charakteristiku a štruktúru):

POZNÁMKA: Predstava výchovno-vzdelávacieho programu školy vychádza z poslania školy v demokratickej spoločnosti. Škola je výchovno-vzdelávacou inštitúciou, od ktorej sa očakáva, že bude ponúkať také edukačné služby, v ktorých sa budú uspokojovať aj

potreby žiakov a rodičov. Ponukou bude školský výchovno-vzdelávací program. Školský výchovno-vzdelávací program (školské kurikulum) je dokumentom školy (verejnou listinou), ktorým škola oslovuje svojich zákazníkov. Žiakom, rodičom i budúcim zamestnávateľom žiakov približuje zručnosti (kompetencie), ktoré môžu žiaci - absolventi školy získať. Tento dokument bude zároveň sľubom zamestnancov školy pre vytváranie takých podmienok na vzdelávanie a realizáciu takých procesov, ktoré umožnia rozvoj a dosiahnutie sľúbených kompetencií žiakov (akontabilita školy) .

Školský vzdelávací program školy by mohol obsahovať nasledovné prvky:

- a) Poslanie školy, druh a typ školy (cieľové populácie žiakov, pre ktorých je škola zriadená);*
- b) Vízia, hodnoty školy, stratégia školy (pedagogické smerovanie a pedagogická koncepcia školy);*
- c) Školský poriadok a interné normy školy odrážajúce hodnoty a pedagogickú koncepciu školy;*
- d) Pedagogické ciele školy - kompetencie žiakov školy (zisky žiakov v oblasti personálneho, sociálneho, kognitívneho rozvoja...);*
- e) Pravidlá, kritériá a procesy na prijatie žiakov do školy;*
- f) Vzdelávacia cesta - možnosti rozhodovania sa pre žiaka a rodiča;*
- g) Podmienky, kritériá a procesy postupu žiaka na zvolenej vzdelávacej ceste;*
- h) Podmienky na edukáciu žiakov, ktoré je podmienené iným prístupom pedagógov (integrácia - tel. postihy, dis..., LMD, ...)*
- i) Materiálno-technické a ekonomické podmienky edukácie a hmotné zabezpečenie žiakov;*
- ...*
- j) Vzdelávacia ponuka školy (integrované skupiny povinných a voliteľných predmetov - napr.: vzdelávacie oblasti rozvíjania jednotlivých kompetencií žiakov) a ich orientačná časová dotácia;*
- k) Obligatórne požiadavky - vzdelávacie štandardy: obsahové štandardy; procesuálne štandardy; výkonové štandardy; štandardy na hodnotenie;*
- l) Preferované, rozvoj kompetencií žiakov odrážajúce metódy a organizačné formy učenia sa;*
- m) Informačné zdroje, učebnice, pracovné zošity, prostriedky a pomôcky na vzdelávanie...;*
- ...*
- n) Systém hodnotenia úspešnosti žiaka odrážajúci stav a rozvoj jeho kompetencií;*
- o) Systém hodnotenia plnenia ŠVP a systém rozvoja kvality školy;*
- p) Profesionálny rozvoj učiteľov a personálne zabezpečenie realizácie ŠVP.*

V súčasnosti prebieha prvé „experimentálne“ overovanie ŠVVP na troch gymnáziách (Považská Bystrica, Prešov a Žiar nad Hronom). Táto, tzv. reforma zdola, je odrazom reformných snáh učiteľov týchto škôl, ktorí chcú inovovať výchovu a vzdelávanie v intenciiach tvorivo-humanistickej koncepcie výchovy (THV) a reференčnom rámci Milénia. Celý projekt experimentálneho overovania RVP je financovaný zo zdrojov ESF (ŠPÚ 2006).

3. Na najnižšej hierarchickej úrovni riadenia, na **úrovni triedy**, je východiskom reformy samotná **zmena procesov učenia (sa)** žiakov. Pôjde o riadenú zmenu procesov učenia (sa) žiakov uskutočňovanú prostredníctvom **učiteľských programov, projektov** so zámerom iniciovať, usmerňovať a organizovať podmienky na riadené učenie tak, aby učebná činnosť žiaka bola účinná v dosahovaní požadovaných a zdôvodniteľných (legitímnych) cieľov, žiackych kompetencií. Autor (autori) projektov v nich konkretizujú ŠVVP do podoby **aktívneho učenia (sa)** žiakov na vyučovaní. Výsledkom pedagogického projektovania bude učiteľský pedagogicko-didaktický projekt - nástroj na uskutočnenie aktívnej podoby procesov učenia (sa) žiakov na vyučovaní.

POZNÁMKA: Učiteľský projekt sa môže stať účinným nástrojom na realizáciu očakávaných zmien procesov učenia (sa) žiakov na úrovni triedy (školy). V horeuvedených intenciiach je učiteľským projektom komplexnejšia, tj. kompaktná a konzistentná predstava tvorcu (napi-

saná predstava) o zamýšľaných vstupoch (cieľ projektu, kritériá overenia cieľa, špecifické ciele, štruktúra základného učiva), procesoch učenia (sa) (učebné úlohy-činnosti, metódy, formy, časy, prostriedky, pomôcky, spätná väzba...) a výstupoch (spôsoby a formy hodnotenia vedomostí, zručností, postojov - kompetencií žiaka) z procesov na vyučovaní.

Úspešná kurikulárna reforma predpokladá koncepčne zmeny súčasne na všetkých troch hierarchických úrovniach riadenia procesov výchovy a vzdelávania. Autori Milénia predpokladajú, že transformácia výchovy a vzdelávania sa môže a aj bude realizovať dvomi cestami - súčasne reformou zhora a reformou zdola (Zelina, 2004).

● **Reforma zhora** predpokladá naliehavé prijatie nového zákona o výchove a vzdelávaní; riadenie a koordináciu transformačných procesov a zmien v rámci celého systému. Skúsenosti ukazujú, že zhora riadený proces reformy je podmienený predovšetkým politickou ochotou a pripravenosťou (odborníci, inštitúcie, financie, vzdelávanie pedagogických zamestnancov...) chcieť skutočne aj zrealizovať prijatý Národný program výchovy a vzdelávania.

● **Reforma zdola** predpokladá prokompetenčnú angažovanosť pedagogických zamestnancov, ktorá odráža ich vnútornú potrebu, ochotu a iniciatívu zmeniť v intenciách Milénia svoje školy. Títo vizionári a konštruktéri môžu pri podpore „zhora“ vytvoriť zo svojich škôl službotvorné vzdelávacie inštitúcie - miesta, kde sa učia šťastní žiaci (deti).

Reforma zdola v zásade mení nielen podstatu edukačných procesov, ale aj rolu žiaka a učiteľa v procesoch na vyučovaní. Prichádza s ideami, ktoré sa v súčasnom (herbartovskom) na predmety a disciplínu orientovanom vyučovaní (direktívnom vyučovaní) môžu rozplynúť a zmeniť sa na tak vzdušné zámky.

1. Učiteľ sa viac orientuje na uspokojovanie potrieb žiaka a jeho rozvoj podľa individuálnych schopností a možností (humanistické chápanie vzdelávania).

2. Učiteľ uznáva, že každý žiak je iný. V každom žiakovi drieme rozvojový potenciál a dobré vlastnosti, ktoré je možné rozvíjať a oceňovať. Každému žiakovi dáva rovnakú šancu, aby mohol byť úspešný (demokratický prístup).

3. Na vyučovaní učiteľ vystupuje v role pomocníka (facilitátora). V tejto role sa očakáva, že na vyučovaní bude aktívny žiak, ktorý preberie zodpovednosť za svoje učenie. Východiskovou otázkou je: **Kto sa bude učiť, akí sú moji žiaci a prečo sa budú učiť?** Neznamená to, že iné roly (rola sprostredkovateľa, či hodnotiteľa) sa majú úplne stratiť, ale jeho konanie sa má viac orientovať na podporu vlastného procesu učenia sa žiaka.

Aktívne učenie sa (AUS) predpokladá zmenu kvality procesov učenia (sa) žiakov na vyučovaní. Podľa **konštruktivistických predstáv** je zmyslom takéhoto vyučovania:

- umožňovať a podporovať procesy učenia (sa) žiaka (prechod od vyučovania k učeniu);
- orientovanosť na procesy komunikácie (diológy a argumentácia);
- nevyžadovať pamäťové a formálne poznatky - orientovať sa na porozumenie, objasňovanie a výsledky v podobe kompetencií žiaka;
- hodnotiť užitočnosť a použiteľnosť dosiahnutých výsledkov.

Primárnym procesom určujúcim všetko ostatné je **učenie (sa) žiaka**. Na činnosť učiteľa tu potom vystupuje požiadavka, aby výraznejšie a kompetentne uplatňoval rolu **pomocníka** (facilitátora) v učení (sa) žiaka.

C. R. Rogers a H. J. Freiberg (*Sloboda učiť sa*, Modra: Persona 1998) píše, že v praktickej podobe rola pomocníka spočíva v týchto činnostiach:

- navodzovanie pozitívnej, podpornej klímy na učenie sa;
- vyjasňovať a formulovať zámery (ciele) učenia sa vzhľadom na osobné záujmy a očakávania učiaceho sa;
- organizovať a sprístupňovať informačné a učebné zdroje;
- vyvažovať, dávať do súladu intelektuálne a emocionálne súčasti učenia sa;
- spolupodieľať sa na pocitoch a myšlienkach učiaceho sa (kongruencia - avšak nepreberať pocity a myšlienky a nedominovať, nebyť dominantný);
- vytvárať podmienky (čas, metodiku a nástroje) na sebahodnotenie progresu alebo úspechu učiaceho sa.

Východiskom kurikulárnej reformy zdola sú **klúčové kompetencie** (Projekt Milénium, 2001) žiaka a ich ciele rozvoj v procesoch **aktívneho učenia (sa)** v škole (nie doma). Klúčové kompetencie v podobe žiackych kompetencií sú **výstupom** z procesov aktívneho učenia (sa). To je základná paradigma „koperníkovského obratu“ kurikulárnej transformácie uskutočňovanej zdola: **učiteľ tu nevyučuje predmety, ale umožňuje žiakom aktívne sa učiť - rozvíjať si svoje žiacke kompetencie.**

Záver

V čase písania tohoto článku už uplynula takmer polovica obdobia, v ktorom sa mali transformačné zmeny uskutočniť. Súčasný stavu podmienok a pripravenosti na uskutočnenie reformy zhora sa ukazuje, žiaľ, ako významné riziko - transformácia rozhodne nepostupuje tempom a žiaľ, ani smerom, ako by to bolo potrebné a ani nie tak dôsledne, ako by to bolo žiaduce. Riziko umocňuje aj fenomén tradičnej rigidity školských systémov, ktorý sa navonok odráža v myslení učiteľov - skúsenosti z ČR, kde reformu reálne spomaľuje nízka prokompetenčná angažovanosť učiteľov. Tento „blokátor“ reformných snáh sa prejavuje vysokým odporom proti kurikulárnej reforme, ktorý z hľadiska svojho uspokojenia s reformou uvádza viac ako tretina dotazovaných učiteľov (D. Vrabcová: Jak vnímají v současnosti učitelé kurikulární reformu?, In: Učitel'ské listy, 2007/2008, č.1, str. 9).

Skúsenosti z reformných procesov v českém školstve, tj. neistá informovanosť a nepripravenosť (nekompetentnosť) učiteľov vytvárať, realizovať a aj evalúovať školské vzdelávacie programy nás nabádajú k úvahám o naliehavej potrebe riadeného rozvíjania psycho-pedagogických a psychodidaktických kompetencií učiteľov. Kompetencií, ktoré môžu viesť k zásadnejším zmenám v pedagogicko-didaktickom myslení a v postojoch ich nositeľov, tj. učiteľov, ktorí budú v „blízkej“ budúcnosti pripravovať, realizovať, hodnotiť a korigovať svoje školské výchovno-vzdelávacie programy. České skúsenosti potvrdzujú nemožnosť robiť „nové veci starým

spôsobom”.

Úspešná realizácia reformných zámerov bude prioritne závisieť od zmien v pedagogickom myslení a postojov učiteľov. Tie by sa mali prejavovať v „nových” kompetenciách učiteľov. Bez praktickej, užitočnej implikácie nových učiteľských kompetencií do reálnych edukačných procesov reforma zostane pravdepodobne len verbálnou deklaráciou (vzdušným zámkom) bez odozvy v podobe užitočných služieb, ktoré škola svojim žiakom (rodičom) poskytuje. Očakáva sa, že učiteľ bude mať rozvinuté najmä tie učiteľské kompetencie, ktoré sú potrebné na realizáciu účelného, na rozvoj kľúčových

kompetencií zameraného vyučovania. Očakáva sa, že nová facilitačná rola učiteľa sa odrazí v reálnych snahách vytvoriť pre učenie (sa) žiakov podnetné prostredie, dohodnúť a kultivovať pravidlá (hodnotový systém), a riadiť (projektovať, podporovať, hodnotiť a korigovať) a podporovať procesy učenia (sa) žiakov.

Ludom, ktorí majú prst na spúšti,
stačí pohnúť prstom.

J. Bily

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ČECHOVÁ, B.: Nápadník pro rozvoj klíčových kompetenci ve výuce. Praha : scio.cz, 2006.
 PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. Praha : Portál, 1995.
 KULIČ, V.: Psychologie řízeného učení. Praha : Academia, 1992.
 Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 15 - 20 rokov (projekt Milénium). [online]. Dostupné na internete: <[http://www.google.sk/search?q=N%C3%A1rodn%C3%BD+program+\(projekt+Mil%C3%A9nium\)&hl=sk&lr=lang_sk&start=0&sa=N](http://www.google.sk/search?q=N%C3%A1rodn%C3%BD+program+(projekt+Mil%C3%A9nium)&hl=sk&lr=lang_sk&start=0&sa=N)>
 Rámcový vzdelávací program pre stredné školy. ŠPÚ, 2006 [online].
 Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=698>
 ROGERS, C. R., FREIBERG, H., J.: Sloboda učiť sa. Modra: Persona 1998.
 RÖTLING, G.: Vyučovanie ako projekt. [online]. [citované 2002-04].
 Dostupné na internete: <<http://www.rozhlady.pedagog.sk/pr2-2002.pdf>>
 RÖTLING, G.: Projektový prístup v rozvoji kompetencií učiteľov na škole. [online]. [citované 2002-12]. Dostupné na internete: <<http://www.rozhlady.pedagog.sk/pr5-2002.pdf>>
 SIHELSKY, B.: Ako projektovať vyučovanie? [online]. [citované 2002-06]. Dostupné na internete: <<http://www.rozhlady.pedagog.sk/pr3-2002.pdf>>
 VRABCOVÁ, D.: Jak vnímají v současnosti učitelé kurikulární reformu? [online]. [citované 2007-09]. Dostupné na internete: <<http://www.ucitelskelisty.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103280&CAI=2153>>
 ZELINA, M.: Teórie výchovy alebo hľadanie dobra. Bratislava: SPN, 2004.

Summary: The author deals with an issue of negative behavior of young people in and outside the school from the viewpoint of the ethics of teaching. The growth of aggressiveness, violence, intolerance and sometimes brutality is one of the symptoms of the moral problems of present human society including the moral problems of the family. The appearance of these phenomena in school environment is an impact of its presence in society at all. The moral problems of teaching copy more or less the moral problems of contemporary society, and aggressiveness and violence is a part of it.

ŽIVOTNÉ CIELE ŠTUDENTOV DOMOVA MLÁDEŽE SSŠ BANSKÁ BYSTRICA

Eva Tišťianová, DM Spojená stredná škola Banská Bystrica

Anotácia: Prieskum životných cieľov stredoškôľakov v domove mládeže. Výsledky prieskumu ako východisko pre zmeny vo výchove k hodnotám študentov.

Kľúčové slová: hodnoty, životné ciele, hierarchia životných cieľov, preferencie životných cieľov.

Premeny, ktorými prechádza naša spoločnosť, sa premietajú do podmienok života jednotlivých sociálnych skupín, modifikujú ich duchovný svet a ovplyvňujú ich životný štýl. Každá sociálna skupina a takou je aj mládež, môže na zmeny podmienok reagovať rôzne. Môže sa pokúsiť zmeniť ich, môže sa zmenám prispôbiť, ale môže aj rezignovať. Aké postoje dnešní mladí Slováci zaujímajú, aké hodnoty vyznávajú? Čo je pre nich podstatné, aké životné ciele preferujú? Z náhodných rozhovorov a pozorovaní správania mladých ľudí na verejnosti by dospelý človek mohol nadobudnúť dojem, že najdôležitejšími prioritami pre mládež je dobre vyzeráť, obliekať sa podľa najnovšej módy, bezstarostne sa zabávať, mať čo najviac peňazí. Pri sledovaní rôznych príbehov, reportáží plných senzácií, brutality a násilia si skoro každý z nás v duchu položí otázku: „Kde sa stala chyba, čo z nich vyrastie?” Je skutočne

namiesto tento pesimistický postoj? Nerozmýšľa naša mládež aj o iných veciach? Naozaj si neváži obetavosť, dobrosrdečnosť, poctivosť a pracovitosť? Je dnešný mladý človek naozaj egocentrik, upriamený len na seba a svoj prospech? Na tieto a podobné otázky sa pokúsila získať odpoveď autorka tohto článku pri interpretácii výsledkov Dotazníka životných cieľov od Tatiany Tarockovej (1998).

Pri využití uvedeného dotazníka nejde o zistenie toho, čo chce jednotlivec dosiahnuť v najbližšom či nejako časovo ohraničenom období. Je zameraný na skúmanie miery dôležitosti, ktorú jednotlivec prisudzuje dosiahnutiu rôznych cieľov vo svojom živote vôbec. Stovke respondentov bolo predložených 98 životných cieľov, týkajúcich sa rôznych oblastí života: študijnovo-vzdelávacej, pracovno-profesionálnej, partnersko-maritálnej, intrapersonálnej, interpersonálno-

sociálnej, voľnočasovej, oblasti osobnej spotreby. Každá časť obsahovala 14 životných cieľov. Škála interpersonálno-sociálnych životných cieľov sa členila na dve podškály - prvá sa týkala medziľudských vzťahov jednotlivca, jeho sociálnej začlenenosti, druhá si všimla sociálnopolitický aspekt (zapojenosť jednotlivca do spoločenského diania, práca v spoločenských organizáciách). Aj v poslednej časti dotazníka sú životné ciele rozdelené do dvoch skupín: v prvej sa predkladajú ciele na dimenzii hmotnej spotreby, druhá si všima oblasť uspokojovania kultúrnych potrieb. Pri vyplňovaní dotazníka mali respondenti ku každej položke označiť vybranú možnosť na sedembodovej stupnici, pričom jednotka znamenala absolútne popieranie dôležitosti životného cieľa a sedmička jeho maximálnu preferenciu. Takýmto spôsobom sa získal obraz o hierarchii životných cieľov u študentov stredných odborných učilíšť v Banskej Bystrici (SOU elektrotechnického a SOU strojárského).

Na základe vlastných pedagogických skúseností, pozorovaní a rozhovorov so žiakmi boli vypracované dve hypotézy výskumu:

1. *Žiaci všetkých ročníkov preferujú približne rovnaké životné ciele.*

2. *Respondenti vo všetkých štyroch skupinách (podľa ročníka) prejavia nízky záujem o oblasť uspokojovania kultúrnych potrieb a tiež o veci verejné.*

Pri analýze výsledkov boli dôležité dva aspekty: preferencie jednotlivých cieľov vo všetkých oblastiach a početnosť zastúpenia v jednotlivých stenoch (respondenti podľa dosiahnutého hrubého skóre boli zaradovaní do stenu 1 až 10).

Pri stanovení prioritného cieľa v časti A **študijnovo-vzdelávacia dimenzia** všetky ročníky najvyššie postavili cieľ „Mať rozsiahle vedomosti z určitej špeciálnej oblasti“. Medzi tromi najdôležitejšími položkami sa objavil aj cieľ „Získať vysokoškolské vzdelanie“ a s výnimkou 2. ročníka aj cieľ „Mať viac poznatkov ako iní ľudia“. Najmenej preferencií získali ciele „Študovať náročné veci“, „Urobiť si doktorát“, „Vnútorne uspokojenie nachádzať v štúdiu“.

Pri analýze početného zastúpenia v stenoch 1 až 10 sa potvrdil záver z podobných výskumov (napr. empirický prieskum T. Tarockovej) o menšej signifikantnosti životných cieľov na dimenzii študijnovo-vzdelávacej u žiakov SOU. Viac ako 50 % respondentov sa svojimi bodovými hodnoteniami zaradili do najnižších stenov (1 až 4) a len 12 % respondentov považujú dané ciele za veľmi dôležité (sten 7 až 9).

Životným cieľom na **pracovno-profesionálnej dimenzii** respondenti určili väčšiu dôležitosť: až 73 % respondentov sa zaradilo do najvyšších stenov (7 až 10) a len štyria žiaci nemajú záujem rozvíjať sa z hľadiska profesionálnosti. Pri porovnávaní prioritných cieľov podľa ročníkov je opäť možné konštatovať zhodu: najvyššie bodové ohodnotenie získal cieľ „Dosahovať výborné pracovné výsledky“, za ním nasleduje položka „Mať pocit, že moja práca je užitočná“ a vysoko je hodnotený aj cieľ „V zamestnaní využívať moderné metódy práce“. Všetky štyri skupiny respondentov zhodne určili položky, ktorým neprpisujú dôležitosť: cieľ „Život zasvätiť svojmu povolaniu“ a cieľ „Byť

vynálezcom, novátorom“. V hodnotení tretieho najneúspešnejšieho cieľa boli nepatrné rozdiely: prváci a štvrtáci tu určili položku „Dodržiavať pracovnú disciplínu“, druhákom a tretiakom sa málo páčil cieľ „V zamestnaní urobiť aj niečo navyše“.

Oblasť životných cieľov na **partnersko-maritálnej dimenzii** určili respondenti za najviac dôležitú: len 3 % žiakov podľa bodového hodnotenia bolo zaradených do stenov 2 a 3. 85 % respondentov sa svojimi vyjadreniami zaradili do stenov 5 až 10. Pri preferencii jednotlivých položiek sa medzi najvyššie hodnotené začlenili vo všetkých ročníkoch položky „Nájsť si vhodného životného partnera“ a „Byť oporou svojej rodiny“. Kým prvý cieľ umiestnili podľa dôležitosti na prvé miesto prváci, druháci aj štvrtáci, tretiaci mu prisúdili štvrté miesto. Druhý cieľ získal tri druhé miesta (2., 3., 4. ročník) a jedno tretie miesto (1. ročník). Za najmenej dôležitý cieľ jednoznačne všetci považujú zrkadlovú položku „Vyhnúť sa rodinnému bremenu“.

Preferencia položiek na **dimenzii intrapersonálnej** je jednoznačná v nasledovných smeroch: všetky štyri skupiny za najdôležitejšie považujú položky „Tešiť sa zo života“, „Byť vnútorne vyrovnaný“ a zároveň ich najmenej oslovili položky „Zdokonaľiť sa v medziľudských vzťahoch“, „Rozvíjať svoju tvorivosť“, „Citlivo vnímať krásu“, „Zdokonaľiť svoje správanie“. Sledujúc vytvorenú hierarchiu životných cieľov v tejto oblasti za najpodstatnejší rozdiel je možné určiť postavenie položky „Vypestovať si silnú vôľu“. Kým prváci, tretiaci a štvrtáci ho zaradujú od tretieho do piateho miesta, druháci mu prisúdili štvrté miesto odzadu. Aj z hľadiska počtu respondentov v jednotlivých stenoch má časť D jednu výnimočnosť: prvý a zároveň aj poslednýkrát sa vyskytla situácia, kedy má jedna skupina respondentov (2. ročník) zastúpenie vo všetkých desiatich stenoch. Pri určení percentuálneho zastúpenia môžeme pozorovať rozdielne výsledky: kým v prvých piatich stenoch je celkovo zaradených 44% respondentov, po ročníkoch sa k tomuto číslu priblížil len 3. ročník (40%) a čiastočne 1. ročník (34%), druháci a štvrtáci majú rovnaké zastúpenie (52%), čo znamená, že životným cieľom na intrapersonálnej dimenzii práve oni pripisujú menší význam než tretiaci a prváci. Avšak ani toto konštatovanie nemôže byť považované za vyvrátenie hypotézy č. 1, nakoľko percentuálne rozdiely medzi vytvorenými skupinami (sten 1 až 5 = prvá skupina a sten 6 až 10 = druhá skupina) sú bezvýznamné.

Aj v ďalšej časti dotazníka (životné ciele na interpersonálnej dimenzii) sa druháci svojimi hodnoteniami líšili od iných skupín. Táto skupina v prvej podškále (E1) udelila predloženým cieľom väčší význam než ostatní a naopak v druhej podškále (E2) týkajúcej sa **sociálno-politickej dimenzie** zaujala opačný postoj. Pri preferencii jednotlivých cieľov je možné konštatovať opäť zhodu: všetky štyri skupiny za prioritné považujú ciele „Mať priateľov“, „Mať veľa známych“. Na opačnej strane sa vo všetkých skupinách ocitla zrkadlová položka „Žiť v ústraní“. To isté platí aj pre ciele druhej podškály: cieľu „Byť užitočný pre spoločnosť“ respondenti určili prvé miesto, najmenej ich oslovili položky

„Mat' funkcie v spoločenských organizáciách”, „Zúčastňovať sa na riešení celospoločenských úloh”. Celkovo o položky na sociálno-politickej dimenzii respondenti prejavili nízky záujem: o tom vypovedajú nielen hodnoty hrubého skóre, bodové vyjadrenie najviac uznávaného cieľa (497 bodov), ale aj pomerne vysoký počet udelených najnižších bodových vyjadrení (1 až 3): 208 z celkových 700 hodnotení (28,6%).

Na **voľnočasovej dimenzii** všetky skupiny respondentov preferujú cieľ „Vo voľnom čase si užiť veľa zábavy”, „Vo voľnom čase sa uvoľniť, byť sám sebou”, „Mat' silné citové zážitky” a „Voľný čas stráviť s priateľmi”. Na opačný koniec hierarchie respondenti jednoznačne začlenili položku „Vo voľnom čase robiť tvorivú činnosť” a ani sebavzdelávanie nepredstavuje želanú náplň voľného času. Zaujímavá situácia vznikla pri hodnotení zrkadlových položiek „Vo voľnom čase zarobiť si čo najviac peňazí” a pasívny oddych. Kým prvý cieľ je pomerne vysoko hodnotený prvákmi (3.miesto), druhákmi (4.miesto) a tretiakmi (2.miesto), u štvrtákov získal až 8. miesto. Z hľadiska druhého cieľa viac aktívnejší chcú byť druháci a tretiaci (položke 8 udelili predposledné miesto), prváci a štvrtáci pasívnemu oddychu prikladajú väčší význam (5., 7. miesto v hierarchii).

V poslednej časti Dotazníka životných cieľov T. Tarockovej boli respondentom predložené položky na **dimenzii osobnej spotreby** (G1). Opäť sa potvrdila hypotéza č.1: všetky skupiny zhodne preferujú ciele „Mat' auto” a „Mat' rodinný dom”. Vo všetkých skupinách sa objavila nevyhranenosť predstáv o forme budúceho samostatného bývania (vysoké hodnotenia získavali rovnako položky vlastníctvo domu aj bytu.) Položka „Mat' CD prehrávač, mobilný telefón” sa ocitla na poslednom mieste. Dá sa predpokladať, že z dôvodu jej neaktuálnosti (väčšina respondentov sú už ich vlastníckmi). Pri posudzovaní druhého aspektu potvrdenia hypotézy č. 1 (početnosť zastúpenia v jednotlivých stenoch) bol urobený jednoznačný záver: vo všetkých skupinách respondentov sú početnejšie zastúpené vyššie steny (6 až 10). Životné ciele na **dimenzii uspokojovania kultúrnych potrieb** (časť G2) respondentov oslovili len veľmi málo, čím sa potvrdila aj hypotéza č.2.

V najnižších stenoch (1 až 5) bolo na základe bodového hodnotenia položiek zaradených 19 prvákov, 20 druhákov, 19 tretiakov a 19 štvrtákov. Aj pri určovaní hierarchie životných cieľov danej skupiny respondentov sa medzi desiatimi položkami, ktorým je pripisovaný najmenší význam, nachádza päť životných cieľov z tejto časti dotazníka (žiaci vôbec netúžia čítať poéziu a filozofické diela, dokonca ani romány a poviedky; neoslovuje ich ani návšteva divadla). Respondenti z tejto časti dotazníka jednoznačne uprednostnili návštevu kina a koncertov.

Záver

V rámci výskumu bolo žiakom ponúknutých 98 možností, 98 životných cieľov. V prípade použitia iných nástrojov, by sme sa možno dočkali aj nejakých originálnych cieľov. Aj tak však musíme konštatovať, že pri hodnotení výsledkov sme sa niekedy dočkali príjemných prekvapení. K nim možno zaradiť fakt, že skoro polovica oslovených žiakov vysoko hodnotila cieľ č. 50 „Získať vysokoškolské vzdelanie”. Kladné impulzy do ďalšej pedagogickej práce vysiela aj vysoké hodnotenie životných cieľov na partnersko-maritálnej dimenzii. Považujeme ho za plné akceptovanie spoločensky vysoko cenených hodnôt touto skupinou respondentov (medzi desiatimi najvyššie hodnotenými položkami štyri patria práve do tejto oblasti). Prekvapilo aj ohodnotenie voľnočasového cieľa „Vo voľnom čase pasívne odychovať”. Očakávané vysoké bodové ohodnotenie sa nekonalo. Potešilo aj ohodnotenie cieľa „Byť užitočný pre spoločnosť”. Napriek celkovému nízkemu záujmu o sociálno-politickú časť je to možno dôkaz toho, že naša mládež sa nekoncentruje len na seba a svoj prospech.

Výsledky hodnotenia dotazníka priniesli aj fakty, nad ktorými sa treba zamyslieť. Veľký dôraz na dimenziu osobnej spotreby, nepocit'ovanie potreby zdokonaľovať sa v medziľudských vzťahoch, zľahčovanie potreby dodržiavať pracovnú disciplínu, malá ochota urobiť v zamestnaní niečo navyše alebo kvôli rodine vzdať sa iných vecí a nakoniec šokujúce výsledky v hodnotení cieľov oblasti uspokojovania kultúrnych potrieb. To všetky sú námety na nekončiacu sa výchovné pôsobenie a pedagogickú prácu.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- TAROČKOVÁ, T.: Modely ľudského vývinu a životné ciele. Bratislava: UK, 2000. ISBN 80-223-1398-X
 TAROČKOVÁ, T.: Problematika cieľov vo vývine osobnosti. In: Jednotná škola, roč. 35, 1983, č. 8, s. 726-737.
 TAROČKOVÁ, T.: Vytváranie životných cieľov. In: Príroda a spoločnosť, roč. 35, 1986, č. 2, s. 8-11.
 TAROČKOVÁ, T.: Výskum hierarchii životných cieľov – história a súčasnosť. In: Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 33, 1998, č. 3, s. 232-240.
 TAXOVÁ, J.: Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospievania. Praha: SPN, 1987.
 ZUBALOVÁ, M.: Postoj k životu, hodnotová orientácia a životné ciele mládeže SR. In: Mládež a spoločnosť, roč. 2, 1994, s. 3-12.

Summary: The main theme of the article is the class atmosphere and the most common problems in classes from a pupil's point of view.

Z mlieka na brade sa lahko
spraví maslo na hlave

J. Bily

TAXONÓMIA VZDELÁVACÍCH CIEĽOV V NOVOM ŠATE

Marián Valent, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Anotácia: Autor v tomto článku popísal revidovanú Bloomovu taxonómiu (2001) a porovnal ju s pôvodnou verziou z roku 1956.

Kľúčové slová: vyučovací cieľ, žiak, učiteľ, Bloomova taxonómia, revidovaná Bloomova taxonómia

Úvod

Vzdelávacie ciele sú významným prvkom v práci učiteľa. Správne sformulované ciele umožňujú učiteľovi dôkladne naplánovať proces učenia sa žiakov. V kognitívnej oblasti patrí medzi najznámejšie Bloomova taxonómia spracovaná tímom, ktorý viedol B. S. Bloom v roku 1956. Táto taxonómia významne ovplyvnila tvorbu cieľov v nasledujúcich piatich desaťročiach. V roku 1995 autori taxonómie dospeli k rozhodnutiu revidovať ju s ohľadom na výsledky nových výskumov v oblasti pedagogiky a psychológie. Na revízii sa zúčastnilo päť autorov podieľajúcich sa aj na pôvodnej taxonómii. Vedením tímu boli tentokrát poverení L. W. Anderson a D. R. Krathwohl (B. S. Bloom sa nemohol revízie zúčastniť z dôvodu Alzheimerovej choroby a tesne pred jej vydaním zomrel (Anderson, L. W.-Krathwohl, D. R., 2001, s. 26)). Výsledkom ich práce je publikácia s názvom "Taxonómia pre učenie, vyučovanie a hodnotenie. Revízia Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov", ktorá vyšla v roku 2001. Zámerom príspevku je oboznámiť s touto revíziou učiteľov základných a stredných škôl.

V čase, keď sa v rámci napr. novej maturity začína Bloomova taxonómia používať ako východisko pri tvorbe maturitných tém, je nutné zareagovať flexibilne a začať používať už revidovanú taxonómiu, ktorá vychádza z najnovších poznatkov vedy. Poznanie revidovanej taxonómie je tiež veľmi dôležité pri tvorbe avizovaných rámcových výchovno-vzdelávacích programov (ďalej RVP) a z nich vychádzajúcich školských výchovno-vzdelávacích programov (ŠVP). ŠVP budú tvoriť samotní učitelia a je preto nevyhnutné, aby vedeli akú taxonómiu (hierarchiu, štruktúru) môžu pri svojej práci použiť a akým spôsobom.

V tomto príspevku najskôr popisujem pôvodnú Bloomovu taxonómiu a následne jej revidovanú podobu z roku 2001 aj so zmenami, ktoré boli pri revízii vykonané.

Bloomova taxonómia - 1956

Základ Bloomovej taxonómie je tvorený šiestimi kategóriami, ktoré reprezentujú kognitívne úrovne (Bajtoš, J., 2003, s. 166-169):

1. Knowledge - znalosti a vedomosti (u nás preložená ako zapamätanie)

- znalosť konkrétnych poznatkov - termíny, fakty
- znalosť postupov a prostriedkov spracovania konkrétnych poznatkov - konvencií (názvoslovie, axiómy, predpoklady vedeckej úvahy), trendov a postupností, klasifikácií a kategórií, kritérií a metodík,
- znalosť všeobecných a abstraktných poznatkov - zákonov, zovšeobecnení, teórií, štruktúr

2. Comprehension - pochopenie, porozumenie

- prevod
- interpretácia
- extrapolácia

3. Application - aplikácia, použitie

4. Analysis - analýza

- analýza prvkov
- analýza vzťahov
- analýza usporiadania

5. Synthesis - syntéza

- vypracovanie individuálne osobitého oznámenia (správy)
- vypracovanie operačného plánu
- odvodenie súboru abstraktných vzťahov

6. Evaluation - hodnotenie, posúdenie

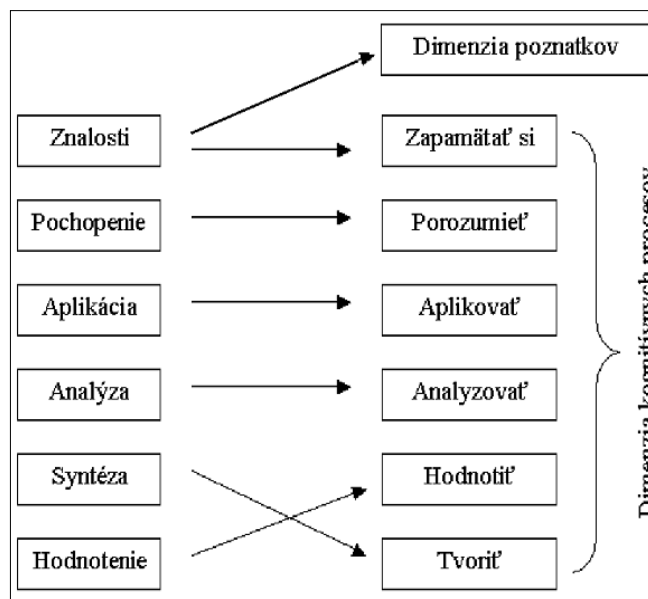
- posúdenie vnútornými kritériami
- posúdenie vonkajšími kritériami

Pre učiteľov pracujúcich s uvedenou taxonómiou je zřejmé, že prvá úroveň od žiakov vyžaduje najmä pamäťové osvojenie (zapamätanie) poznatkov. V ďalších piatich úrovniach ide o kognitívne schopnosti a zručnosti, príp. spôsobilosti v práci s poznatkami, od ich aplikácie cez rozbor poznatkov, ich reorganizáciu až po posúdenie (hodnotenie) predložených produktov.

Revidovaná Bloomova taxonómia - 2001

Revidovaná Bloomova taxonómia je charakteristická tromi kľúčovými zmenami:

- Na rozdiel od pôvodnej Bloomovej taxonómie ide o dvojdimenzionálnu taxonómiu - okrem dimenzie „kognitívne



Obr.1: Pôvodná vs. revidovaná Bloomova taxonómia (Anderson, L. W.-Krathwohl, D. R., 2001, s. 268)

procesy” zavádza druhú dimenziu „poznatky”

2. **Presunutím dvoch posledných úrovní** v dimenzii „kognitívne procesy”

3. **Terminologická úprava** - pôvodné názvy jednotlivých úrovní boli preformulované na činnostné slovesá, čím sa revidovaná Bloomova taxonómia stala konzistentnejšou so spôsobom vymedzovania cieľov

Dimenzia poznatkov, ktorá v pôvodnej taxonómii bola zastúpená v prvej úrovni taxonómie nazvanej „Znalosti” bola oddelená od dimenzie kognitívnych procesov a stala sa z nej samostatná dimenzia. Dimenzia poznatkov je rozdelená na typy a podtypy, ktoré sú prezentované v tab.1 aj s príkladmi.

Dimenzia kognitívnych procesov má šesť kategórií, ktoré sa ďalej delia na podkategórie. V tabuľke 2 sú prezentované kategórie aj so základným vysvetlením, taktiež sú v nej vysvetlené podkategórie (poznávacie procesy) aj s príkladmi.

Na prvý pohľad sa revíziou stala Bloomova taxonómia zložitejšou. Môžem povedať, že čiastočne to je to pravda. Dôležitejšia ako jej zložitost' je jej vyššia citlivosť a presnosť. Pri tvorbe vyučovacích cieľov je možné sa zamerať na dôkladné určenie úrovne kognitívneho procesu. Z hľadiska učiteľa ide o exaktnú prípravu na vyučovanie a z hľadiska žiaka o spoznávanie rôznych úrovní procesov učenia sa a tým aj sebazpoznávanie - sebazpoznávanie svojej poznatkovej úrovne a tiež preferované spôsoby učenia sa.

Je však potrebné, ak nie nevyhnutné tabuľky 1 a 2 spojiť do jednej tabuľky (tab.3) najmä pre ich vzájomné súvislosti, ktoré by sa ich umelým rozdelením podpísali na zníženej kvalite cieľov.

Ako príklad môžeme uviesť „Pytagorovu vetu”. Patrí medzi konceptuálne poznatky. Učiteľ však rozhoduje o tom, na ktorej úrovni učenia sa, príp. úrovniach sa budú žiaci „Pytagorovu vetu” učiť. Je vhodné pýtať sa sám seba a príp.

aj žiakov, čo je dôležité pre ďalší život.

Bude stačiť zapamätať si jej definíciu a vzorec (1. úroveň - Zapamätať si)?

Chceme, aby jej porozumeli (2. úroveň - Porozumieť)?

Chceme, aby aplikovali v bežných úlohách (3. úroveň - Aplikovať - 3.1 Realizovanie) alebo nám ide aj o jej využitie v praktických úlohách (3. úroveň - Aplikovať - 3.2 Zavádzanie)?

Chceme, aby dokázali rozložiť Pytagorovu vetu na časti a pomenovali súvislosti (4.úroveň - Analyzovať)?

Chceme, aby vedeli hodnotiť? Napr. posúdiť vhodnosť použitia Pytagorovej vety v konkrétnom problémovom príklade (môže byť aj vyriešený)? (5. úroveň - Hodnotiť)

Alebo chceme, aby dokázali sami navrhnuť rôzne príklady jej využitia, príp. skonštruovať nejaký model? (6. úroveň - Tvoriť)

Je však potrebné myslieť aj na ostatné úrovne v dimenzii poznatkov. Skladá sa Pytagorova veta z nejakých faktických poznatkov (odvesny, prepona, uhly a i.)? Ide pri nej aj o procedurálne poznatky (spôsoby jej použitia)? A nakoniec sú využívané aj metakognitívne poznatky?

Pre zodpovedanie týchto otázok, ktoré súvisia s obsahom učiva, je vhodné si spracovať pojmovú mapu, ktorá pomôže učiteľovi pri vyučovaní a žiakom pri učení sa. Učiteľ, ktorý mal problémy s množstvom učiva môže prísť k záveru, že sám predimenzoval obsah učenia sa a bude ho korigovať. Táto problematika však nie je cieľom tohto príspevku (je k nej dostatok literárnych zdrojov).

Záver

Tento príspevok vznikol na základe spätných väzieb na vzdelávaní učiteľov. Učítelia vyjadrovali potrebu využívať nové poznatky pri ich práci. Pre dôkladnú prípravu výchovno-vzdelávacieho procesu učiteľa potrebujú pomoc aj z oblasti

Typy (ozn. A,B,C,D)/Podtypy (ozn. AA,...)	Príklady
A. Faktické poznatky – základné prvky, ktoré musia vedieť študenti aby boli oboznámení s odborom/predmetom (vednou disciplínou) alebo riešiť problémy v ňom (nej)	
AA. Znalosť terminológie	technická slovná zásoba, hudobné symboly
AB. Znalosť špecifických detailov a prvkov	hlavné prírodné zdroje, spoľahlivé zdroje informácií
B. Konceptuálne poznatky – vzájomné vzťahy medzi základnými prvkami vnútri väčšej štruktúry, ktoré im umožňujú fungovať spoločne	
BA. Znalosť triedení a kategórií	geologické obdobia, formy obchodného vlastníctva
BB. Znalosť princípov a zovšeobecnení	Pytagorova veta, zákon ponuky a dopytu
BC. Znalosť teórií, modelov a štruktúr	evolučná teória, štruktúra parlamentu
C. Procedurálne poznatky – ako niečo urobiť, bádateľské metódy a kritériá pre využitie zručností, algoritmov, techník a metód	
CA. Znalosť špecifických zručností a algoritmov v odbore	zručnosti používané pri maľbe s vodovými farbami, algoritmus delenia celými číslami
CB. Znalosť špecifických techník a metód v odbore	techniky rozhovoru, vedecká metóda
CC. Znalosť kritérií pre určenie vhodných postupov	kritériá, ktoré umožňujú určiť vhodnosť aplikácie 2. Newton.zákona, kritériá používané pre posúdenie metódy odhadu cien
D. Metakognitívne poznatky – znalosť poznávania všeobecne a zároveň znalosť vlastného spôsobu poznávania	
DA. Strategické znalosti	znalosť spôsobov uchopenia štruktúry tematického celku v učebnici, znalosť použitia heuristických metód
DB. Znalosť o kognitívnych úlohách, vrátane vhodných kontextuálnych a podmienkových poznatkov	znalosť typov testov, ktoré zadávajú jednotliví učítelia, znalosť o kognitívnych nárokoch rozdielnych úloh
DC. Sebazpoznanie	uvedomenie si svojej poznatkovej úrovne, sebazpoznanie o tom, že posudzovanie písomných prác (esejí) je osobnou prednosťou a ich písanie osobnou slabosťou

Tab.1: Dimenzia poznatkov (Anderson,L.W.-Krathwohl,D.R., 2001, s.46)

Tab.2: Dimenzia kognitívnych procesov (Anderson,L.W.-Krathwohl,D.R., 2001, s.67-68)

Kategórie Kognitívne procesy	Alternatívne názvy	Definície a príklady
1. Zapamätať si – vybaviť si (opäť získať) relevantné znalosti z dlhodobej pamäti		
1.1 Znovupoznávanie	Identifikovanie	Nájdenie znalostí v dlhodobej pamäti, ktoré sú zhodné s predloženým materiálom (napr. znovupoznanie dôležitých udalostí v histórii).
1.2 Spomenutie si	Vyvolanie z pamäti	Vyvolanie relevantných znalostí z dlhodobej pamäti (napr. spomenúť si na dátumy dôležitých udalostí v histórii).
2. Porozumieť – konštruovať význam z vyučovaných správ vrátane ústnej, písomnej a grafickej komunikácie		
2.1 Interpretovanie	Vysvetlenie, parafrázovanie, objasňovanie	Zmena z jednej formy vyjadrenia na inú (napr. číselnú na slovnú, parafráza dôležitých prejavov a dokumentov).
2.2 Uvádzanie príkladu	Ilustrovanie, znázornenie	Nájdenie špecifického príkladu alebo ilustrovanie pojmu a princípu (napr. dávať príklady rôznych maliarskych štýlov)
2.3 Triedenie	Kategorizovanie, zaraďovanie	Určovanie, že niečo patrí do kategórie (napr. triediť pozorované alebo popísané prípady mentálnych porúch).
2.4 Sumarizovanie	Abstrahovanie, zovšeobecňovanie	Abstrahovanie všeobecnej témy alebo hlavných bodov (napr. napísať krátke zhrnutie prípadu zobrazeného na videozázname).
2.5 Usudzovanie	Urobenie záverov, predikovanie	Odvodzovanie logických záverov z predložených informácií (napr. pri učení cudzích jazykov z príkladov odvodiť gramatické princípy).
2.6 Porovnávanie	Mapovanie, kontrastovanie	Objavenie zhôd medzi dvomi myšlienkami, objektmi (napr. porovnanie historických prípadov so súčasnými situáciami).
2.7 Vysvetľovanie	Zostavenie modelov	Konštruovanie modelu príčiny a následku v systéme (napr. vysvetliť príčiny udalostí 18.stor. vo Francúzsku).
3. Aplikovať – uskutočniť alebo použiť postup v danej situácii		
3.1 Realizovanie	Vykonanie, aplikovanie	Aplikovanie postupu v obyčajných úlohách (napr. deliť jedno viacciferné celé číslo iným celým číslom).
3.2 Zavádzanie	Využitie, implementovanie	Aplikovanie postupu v neznámych úlohách (napr. použitie 2.Newtonovho zákona vo vhodných situáciách).
Kategórie Kognitívne procesy	Alternatívne názvy	Definície a príklady
4. Analyzovať – rozkladať celok na časti a určiť aký vzťah majú časti jedna k druhej a celkovej štruktúre alebo účelu		
4.1 Diferencovanie	Rozlišovanie, vyberanie	Rozoznávanie dôležitých častí od nedôležitých alebo podstatných od nepodstatných častí predloženého materiálu (napr. rozoznať podstatné čísla od nepodstatných v slovnom matematickom probléme).
4.2 Usporiadanie	Štruktúrovanie, zisťovanie súvislostí	Určenie ako sa prvky hodia alebo pôsobia vo vnútri štruktúry (napr. štruktúrovať dôkazy v historickom popise, ktoré sú za alebo proti vysvetleniu historickej udalosti).
4.3 Prisudzovanie	Dekonštruovanie	Určenie hľadiska, tendencie, hodnoty alebo úmyslu podložiť predložený materiál (napr. určiť hľadisko autora eseje v súvislosti s jeho politickou perspektívou)
5. Hodnotiť – urobiť posudky založené na kritériách a štandardoch		
5.1 Overovanie	Kontrolovanie, monitorovanie, testovanie	Objavenie protirečenia alebo omylov vo vnútri procesu alebo produktu; určenie či proces alebo produkt má vnútornú súdržnosť; objavenie efektívnosti zavádzania postupu (napr. určiť či vedcove závery vyplývajú z pozorovaných údajov)
5.2 Posudzovanie	Kritizovanie	Objavenie nezrovnalostí medzi produktom a externými kritériami; určenie či produkt má externú súdržnosť; objavenie vhodnosti postupu pre daný problém (napr. posúdiť, ktorá z dvoch metód je najlepšou cestou pre riešenie daného problému).
6. Tvoriť – skladať prvky dohromady tak, aby tvorili súdržný alebo funkčný celok; reorganizovať prvky do nového vzoru alebo štruktúry		
6.1 Generovanie	Formulovanie hypotéz	Formulovanie alternatívnych hypotéz, ktoré sú založené na kritériách (napr. navrhnúť hypotézy vysvetľujúce pozorované javy).
6.2 Plánovanie	Navrhovanie	Vymyslenie postupu pre dokončenie úlohy (napr. naplávať výskumnú štúdiu na daný historický námet).
6.3 Produkcie	Konštruovanie, zostrojenie	Vynájdenie produktu (napr. vybudovať lokalitu pre určité účely).

teórie. Teórie, ktorá je veľmi dôležitá v oblastiach skúmania človeka - spôsobov jeho učenia, typov inteligencií a i. Aj keď už ubehlo päť rokov od vydania revízie Bloomovej taxonómie cieľov učiteľov v školách o nej vedieť málo a preto som sa v tomto príspevku pokúsil ju učiteľom predstaviť. Je jasné, že práca s ňou bude v začiatkoch náročná (ako napokon všetko, čo len začíname robiť), ale určite prinesie svoje ovocie.

Prekážky sú vždy bližšie ako ciele.

J. Bily

Tab.3: Tabuľka taxonómie (Anderson, L.W.-Krathwohl, D.R., 2001, s.28)

Dimenzia poznatkov	Dimenzia kognitívnych procesov					
	1. Zapamätať si	2. Porozumieť	3. Aplikovať	4. Analyzovať	5. Hodnotiť	6. Tvoriť
A. Faktické poznatky						
B. Konceptuálne poznatky						
C. Procedurálne poznatky						
D. Metakognitívne poznatky						

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

ANDERSON, L.W. – KRATHWOHL, D.R.: A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. *Abridged edition*. New York: Longman, 2001. 287 s. ISBN 0-8013-1903-X (softcover)

BAJTOŠ, J.: Teória a prax didaktiky. 1.vyd. Žilina: Žilinská univerzita, 2003. 384 s. ISBN 80-8070-130-X

Summary: The author defines Bloom taxonomy (1956) of specific objectives of education and its revision from 2001.

ANALÝZA ŠTRUKTÚRY VZŤAHOV V INTEGROVANEJ TRIEDE A JEJ HODNOTENIE DEŤMI

Gabriela Fuňáková, Špeciálna základná škola, Detva

Anotácia: Príspevok podáva stručný obraz o sociálnom aspekte školskej integrácie. Analyzuje vzťahy medzi žiakmi v triede deviateho ročníka, pričom špecifikuje postavenie jednotlivých členov kolektívu, rozoberá ich hlavné charakterové vlastnosti a zameriava sa na postavenie integrovaných žiakov v kolektíve intaktných detí.

Kľúčové slová: osobnosť postihnutého dieťaťa, integrované vzdelávanie, sociálna kompetencia osobnosti, sociálna skupina, status žiaka v školskej triede, sociálna akceptácia

Psychika zdravého dieťaťa je veľmi flexibilná a dynamická. Zložitejší a problematickejší je vývoj psychiky u postihnutého dieťaťa. Handicap bráni optimálnej sebarealizácii a sociálnej adaptácii, aj keď ju nevyučuje.

Významný vplyv na formovanie osobnosti postihnutého má samotné postihnutie, ale aj podmienky, v ktorých dieťa vyrastá. Absencia, alebo porucha určitého charakteru, vyvoláva sekundárne efekty, ktoré ak sa nepodarí odstrániť alebo minimalizovať, majú veľký vplyv na vývin somatických aj psychických funkcií postihnutého (Kulka, 1991/1992, s.8-18).

V našich školách pribúdajú deti, u ktorých pociťujeme potrebu špeciálneho prístupu učiteľov. Podmienky pre úspešné zvládnutie výchovno-vzdelávacieho procesu zdravého dieťaťa sú odlišné od podmienok pre výchovno-vzdelávacie proces

postihnutého dieťaťa. Vytvorením zákonnej možnosti integrovať deti so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami (1998) do systému bežného školstva sa aj u nás začala nová etapa prístupu k postihnutým žiakom (Štefunko, Sihelský, 2006, s. 1).

Cieľom špeciálno-pedagogického snaženia je dosiahnutie maximálneho stupňa integrácie postihnutého človeka do spoločenskej praxe. V súčasnosti ostáva diskutabilným iba spôsob, forma, ktorou sa snažíme k cieľu dopracovať.

Správanie a konanie človeka ovplyvňujú postoje. Na ich základe sa vytvárajú určité názory na to, aká výchova a vzdelávanie je pre postihnutých jedincov najlepšia. Tí, ktorí preferujú segregované vzdelávanie postihnutých jedincov, vychádzajú z predpokladu, že integrovanie zdravotne postihnutých do

spoločnosti zabezpečí najlepšie špeciálna škola, ktorá svojimi postupmi zmierni následky postihnutia v niektorých oblastiach natoľko, že v dospelosti sa zdravotne postihnutí budú môcť začleniť do spoločenstva zdravých.

Podľa zástancov školskej integrácie sa pri oddelenom vzdelávaní nevytvoria potrebné postoje a sociálne spôsobilosti pre spolužitie - a to tak u postihnutých, ako aj u zdravých. Škola nie je len prostriedkom na získavanie vedomostí. Je to aj miesto, kde by sme sa mali naučiť kooperovať, poskytovať a prijímať pomoc, zaujímať kladné postoje aj k ľuďom, ktorí sa od nás v niečom odlišujú. Škola by mala poskytovať príležitosti pre získavanie sociálnych spôsobilostí, ktoré sú pre ďalší život aspoň také dôležité ako akademické vedomosti (Špotáková - Učeň, 1992, s.8).

Celkovo sa ukazuje, že integrácia je alebo môže byť pre niektoré osoby so zdravotným postihnutím nadmernou záťažou. Platí preto, že síce integrovať, ale len vtedy, resp. natoľko, nakoľko je to naozaj v prospech jednotlivce osoby so zdravotným postihnutím.

Osobnosť každého jedinca je súčasťou sociálneho systému. Osobnosť teda nemožno chápať mimo sociálneho rámca, v ktorom žije, formuje sa a rozvíja svoje vzťahy k ľuďom.

Človek potrebuje byť v styku s inými ľuďmi, nadväzovať s nimi kontakty, mať pocit príslušnosti k iným, byť sociálne akceptovaný.

Významným činiteľom začleňovania jednotlivca do spoločnosti sú inštitucionalizované skupiny. Tie sú na rozdiel od skupín neformálnych (vytvorených na základe spoločných záľub a cieľov, podobných osudov a ináč), produktom spoločnosti, reprezentantom jej hodnôt, noriem a morálky. Inštitucionalizovaná skupina je akýmsi mostom medzi jednotlivcom a spoločnosťou.

Školská trieda je zvyčajne prvou inštitucionalizovanou skupinou, s ktorou sa človek stretáva. V školskej triede je žiak konfrontovaný s normovanými situáciami. Jeho výkony a správanie je hodnotené nie na základe sympatie, ale na základe širších kritérií. V školskej triede žiak začína pociťovať, že úzke sociálno-vzťahové väzby už neplatia a pred žiakom stojí nová úloha: orientácia v širších vzťahových okruhoch.

Školská trieda má silný vplyv na socializačný proces. Je prostredím, kde si dieťa osvojuje celý rad sociálnych noriem, rolí, kde nachádza modelové vzory najrozličnejšieho sociálneho správania. V školskej triede preto dochádza aj k sociálnemu učeniu.

Každú triedu tvoria odlišné individuality žiakov, čo dáva mnoho možností pre vznik skupinových štruktúr či už formálnych (jednotlivci v nich majú oficiálne pridelené postavenie), alebo neformálnych (sú dané sociometrickým statusom jednotlivcov).

Pozícia žiaka vyplýva z jeho funkcie žiaka a spolužiaka. Pozícia v triede je závislá od jeho prítlačivosti, prestíže medzi spolužiakmi, ale tiež od jeho školských výkonov a hodnotenia učiteľom.

Pozíciu žiaka v triede ovplyvňujú osobnostne výberové

preferencie medzi žiakmi a podskupinami žiakov. Pozícia žiaka v triede, jeho akceptácia alebo neakceptácia spolužiakmi sa javí ako dôsledok, ale na druhej strane aj jedna z podmienok jeho výkonnosti a školskej úspešnosti. Dieťa, ktoré sa nevie z nejakých dôvodov prispôbiť normám, je odlišné, handicapované, často zaujíma v triede pozíciu okrajového, resp. odmietaného člena skupiny, čo je pozícia s veľmi negatívnym dopadom na jeho osobnosť a rozvoj.

So štruktúrou triedy súvisí aj vznik podskupín v triednej skupine. Podskupiny môžu triedu paralyzovať, ak dôjde k rozštiepeniu triedy.

Pri spontánnom, nekontrolovanom vzniku podskupín sa často združujú žiaci s blízkou pozíciou v triede. Spoločným rysom býva často školská výkonnosť alebo sociometrický status, ale tiež podobnosť záujmov, názorov, atď.

Vytváranie uzavretých podskupín na základe podobného sociometrického a výkonového postavenia ich členov vytvára nebezpečenstvo elitárstva, ktoré oslabuje možný pozitívny vplyv „prvých“ na ostatných, zvlášť na sociometrický stred.

Podskupiny odmietaných a neúspešných síce do určitej miery zlepšujú situáciu „vydedencov“, rušia ich izoláciu a zmierňujú sebaopodceňovanie, avšak spravidla vytvárajú školsky a často aj morálne „subatmosféru“, ktorá pôsobí negatívne najmä na školské a učebné postoje a vývin členov podskupiny (Gajdošová, 2000, s.14).

Cieľom prieskumu bolo zistiť, aké vzťahy sú medzi žiakmi v integrovanej triede na druhom stupni základnej školy, aká je prepojenosť väzieb medzi žiakmi a do akej miery sú integrovaní žiaci zapojení do života skupiny intaktných žiakov.

Prieskum bol realizovaný v triede deviatego ročníka. Triedu navštevuje 21 žiakov. Traja žiaci sú integrovaní (dôvodom na integráciu bola prítomnosť špecifických vývinových porúch, prekonanie detskej mozgovej obrny a následná imobilita a diagnostikovaná svalová dystrofia. Treba podotknúť, že táto je málo badateľná).

Pri prieskume bola použitá metóda sociometrickej ankety, sociometrického dotazníka SO-RA-D a dotazníka sociálnej akceptácie DSA.

Sociometrická anketa obsahovala otázku na zistenie vývojového stupňa vzájomnej percepcie žiakov (Keby si mal (-a) čarovnú moc, ktorému spolužiakovi by si najradšej splnil (-a) želanie?). Následne bol vypočítaný volebný status osoby. Najvyššiu hodnotu dosiahol integrovaný - imobilný člen žiackeho kolektívu (získal 7 volieb a hodnota statusu bola 0,35). Dve voľby, okrem iných členov kolektívu, získal aj žiak integrovaný na základe prítomnosti špecifických vývinových porúch.

Ďalšia otázka bola zameraná na zistenie prítomnosti priateľských podskupín v kolektíve (Predstav si, že máš tri lístky do kina. Ktorým trom spolužiakom by si ich daroval (-a)?).

Vyhodnotením sa zistilo, že v triede sú prítomné podskupiny, ktoré sa dajú charakterizovať ako podskupina dievčat a podskupina chlapcov, ktorých spájajú rovnaké záujmy (použitím

d'alších metód prieskumu sa zistilo, že sa jedná o skupiny tzv. jadra triedy), zistila sa aj prítomnosť ďalšej podskupiny dievčat (tie spája spoločný znak - sociálne slabé prostredie, z ktorého pochádzajú) a prítomná je aj podskupina integrovaných chlapcov. Zaznamenaný bol veľký počet jednostranných volieb preto sa dá konštatovať, že kolektív má značne expanzívny charakter. Na základe výsledkov tejto anketovej otázky bol vypočítaný index emocionálneho uspokojenia jedinca (žiadaná je hodnota 1). Integrovaní žiaci dosiahli hodnoty 1, 0,66 a 0,66. Dá sa konštatovať, že členstvo v podskupine do istej miery uspokojuje emocionálne potreby a potreby prináležania k istej skupine osôb.

Tretia otázka mala negatívny charakter (Predstav si, že vaša trieda ide na výlet. Jeden z vás sa ale nemá miesto v autobuse. Kto by na výlet nešiel?).

Na základe odpovedí bol vypočítaný volebný status osoby. V tomto prípade je žiadaná hodnota 0. Hodnota statusu u imobilného žiaka bola 0,1. Táto hodnota zodpovedá 2 voľbám. Vyššiu, teda neželateľnejšiu hodnotu získal žiak integrovaný na základe diagnostikovanej svalovej dystrofie (tu je treba podotknúť, že postihnutie je navonok málo badateľné a žiak pochádza z rodiny, ktorej spôsob výchovy je značne ochranársky a podľa názorov žiakov túto skutočnosť integrovaný žiak značne využíva vo svoj prospech).

Zaujímavé je tiež zistenie, že deväť žiakov volilo seba samého. Žiaci svoju voľbu vysvetlili tým, že radšej nepôjdu na výlet oni sami, akoby mali niekoho z kolektívu triedy vyradiť.

Na základe zistení v **sociometricko - ratingovom dotazníku V. Hrabala (SO-RA-D)** sa dá predpokladať, akú sociálnu pozíciu v kolektíve zaujímajú jednotliví žiaci.

Index vplyvu ukazuje pozíciu žiaka v triede a jeho podiel na regulácii diania v triede. O žiakovi, ktorý získal najvyšší index vplyvu sa dá predpokladať, že je pracovným vodcom kolektívu. Spolužiakmi bol charakterizovaný ako aktívny, veselý a smelý a snaží sa o presadzovanie záujmov kolektívu.

Jadro triedy tvoria žiaci s dobrým prospechom. Sú aktívni, smelí, spoločenski, priateľskí, vždy ochotní pomôcť.

Nízky vplyv na dianie v skupine majú integrovaní žiaci. Tvoria priateľskú podskupinu, nemajú najlepší prospech a zaujímajú v kolektíve okrajové pozície. Nízky vplyv má priateľská dvojica dievčat zo sociálne slabého prostredia. Obe sú tiché, introvertné. Ich prospech je priemerný.

Obe tieto málo vplyvné skupiny majú rovnaké charakteristiky. Do diania v kolektíve sa alebo nezapájajú, alebo sa navrhnutým iniciatívam len podriaďujú. Zo strany týchto podskupín nevychádza žiadna snaha ovplyvňovať dianie v triednej skupine.

Ostatných žiakov triedy môžeme považovať za žiakov so strednými hodnotami vplyvu. Ide o žiakov, ktorí sa združujú okolo vedúcich členov kolektívu.

Triedny index vplyvu je pomerne stabilný ukazovateľ a ukazuje na súdržnosť, kohéziu triedy.

Triedny index vplyvu je 3,2. Index zodpovedá stenovej hodnote 5, čo je priemerná hodnota vplyvu. Dá sa usúdiť, že triedny kolektív nie je súdržný, má nízku kohéziu.

Index obľuby ukazuje mieru akceptácie žiaka spolužiakmi, ich tendenciu nadväzovať s ním sociálne kontakty.

Najvyššiu hodnotu získala žiačka, ktorú ostatní členovia kolektívu charakterizovali ako dievča dobrosrdečné, dôverčivé, ktoré rado plní očakávania iných spolužiakov, ale nemá tendenciu presadzovať sa v kolektíve a priamo ovplyvňovať spolužiakov.

Triedny index obľuby ukazuje stav emocionálnej atmosféry v triede. V našom prípade má hodnotu 2,5. Index zodpovedá stenovej hodnote 6. Dá sa predpokladať, že v triede je priemerná emocionálna atmosféra.

Vysoký index vplyvu a zároveň vysoký index obľuby získali žiaci, na ktorých platia charakteristiky ako aktívni a úspešní. Sú to žiaci, ktorí dokážu pohotovo nadväzovať sociálne kontakty, ktorí sú oporou pre ostatných spolužiakov a vedú sa zasadiť o triedu a presadiť jej požiadavky.

V dotazníku SO-RA-D žiaci odôvodňovali svoje sympatie a antipatie k spolužiakom. Z odpovedí boli najčastejšie použité tieto výroky.

Sympatie žiaci odôvodňovali výrokmi:

- je milý(-á), je v pohode,
- je to kamarát (kamarátka),
- má dobrú dušu,
- dobre sa s ním (ňou) rozpráva,
- je s ním (ňou) sranda, je vtipný (-á), je to „veselá kopa“
- je dobrý (-á), je super,
- nie je falošný (-á), je sám (sama) sebou,
- je obyčajný (-á), je normálny (-a),
- pekne sa správa.

Antipatie žiaci odôvodňovali výrokmi:

- má veľa rečí,
- je veľmi tichý, utiahnutý,
- nerozhodný (-á), chce sa prispôbiť každému,
- všetko robí zle,
- „premúdrelý“, „vyťahuje sa“, robí sa dôležitým (-tou)
- „prefikáný (-á)“, falošný (-á), ohovárača (-ka)
- nerozmysľá o tom, čo hovorí,
- mení nálady,
- podceňuje ostatných, „posmeškar“.

Dotazník sociálnej akceptácie obsahuje otázky štyroch subškál, ktoré sa zameriavajú na:

- analýzu vzťahu k spolužiakom a na hodnotenie spolužiakov,
- analýzu pohľadu jednotlivca na kolektív školskej triedy ako jedno z prirodzených sociálnych prostredí,
- emocionálne prežívanie žiakov v školskej triede,
- hodnotenie vzťahu rodinného prostredia a školy.

Na základe spracovania prieskumného materiálu bola vypracovaná analýza vzťahov v kolektíve integrovanej triedy.

V kolektíve triedy je prirodzený vodca kolektívu. Bol charakterizovaný ako dobrý a veselý kamarát, s ktorým je zábava. Žiak je komunikatívny a aktívny. Jeho prospech je veľmi dobrý.

Jadro triedneho kolektívu tvoria žiaci, ktorí získali podobné charakteristiky ako vodca kolektívu, sú združení okolo neho



Miloš Kmeť: Narcisy

a vytvárajú priateľskú podskupinu chlapcov a dievčat.

V kolektíve bol identifikovaný žiak, ktorý síce do žiadnej priateľskej podskupiny nepatrí, napriek tomu je v kolektíve obľúbený a jeho náklonnosť k spolužiakom je vysoká. Spolužiaci ho charakterizovali ako „čudáka s dobrou dušou“. Žiak sa vymyká z normy kolektívu spôsobom oblečenia, úpravou zovňajšku a podľa hodnotenia spolužiakmi „príliš tolerantnými názormi na ľudí“. (Jeho charakteristika ostatných spolužiakov bola: „Všetci sú v pohode.“). Veľmi pozitívny je jeho vzťah práve k imobilnému žiakovi.

V triede ďalej identifikujeme žiakov, ktorí sa orientujú na jadro triedy. Ide o žiakov, ktorí sa dajú podľa výsledkov prieskumu zaradiť do skupiny žiakov so strednými pozíciami v triede. Ich charakteristiky zneli nerozhodný, „bifľoš“, „uvravený“, ale aj v pohode, kamarát.

V kolektíve identifikujeme aj žiakov na okrajových pozíciách. Aj oni vytvorili priateľské skupiny.

Chlapčenskú skupinu tvoria integrovaní žiaci. Získali charakteristiky ako tichý, utiahnutý, nezaujímavý. Dievčenskú skupinu tvoria žiačky zo sociálne slabého prostredia.

Vo výsledkoch prieskumu došlo k rozporom medzi tým, ako jednotlivých členov kolektívu vidia spolužiaci, ako oni vnímajú ich vplyv a obľúbenosť v triede a tým, ako svoju pozíciu v kolektíve vidia samotní jeho členovia. Pohľad žiakov na samých seba je vo všeobecnosti kritickejší, než ich hodnotenie spolužiakmi.

Celkovo sa dá konštatovať, že skúmaný triedny kolektív ako sociálna skupina nemá spoločný cieľ a má nízku súdržnosť

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- GAJDOŠOVÁ, E.: Poznávanie sociálnych vzťahov v triede: práca so sociometricko-ratingovým dotazníkom. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy, 2000.
- JUHÁS: Dotazník sociálnej akceptácie. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1990.
- KULKA, J.: Osobnosť handicapovaného človeka. In: Speciální pedagogika, 2, 1991/1992, č. 5, s. 8-18.
- ORMANDYOVÁ, M.: Integrácia zdravotne postihnutých detí. In: Efeta, roč. 7, 1997, č. 4, s. 16-17.
- ŠTEFUNKO, M. – SIHELSKÝ, B.: Úskalia individuálnej integrácie žiakov. In: Pedagogické rozhľady, roč. 15, 2006, č. 4-5, s. 1-3.
- ŠPOTÁKOVÁ, M. - UČEŇ, I.: Školstvo : Segregácia versus integrácia. In: Učiteľské noviny, roč. 42, 1992, č. 20, s.8.
- UČEŇ, I.: Sociálny status žiakov v integrovaných triedach základných škôl. In: Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 36, 2001, č. 4, s. 329-337.
- ZÁTKOVÁ, L.: Zdroje sociálneho odmietania u detí predškolského veku. In: Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 37, 2002, č. 4, s. 315-323.

Summary: The article provides a brief view of the social aspects of school integration. There is an analysis of relationships between pupils in a 9th Year class, which specifies the position of individual members of the class, sets out their main personality traits and focuses on the position of integrated pupils within a group of pupils without disabilities.

(kohéziu). Túto sociálnu skupinu môžeme považovať za asociáčnu skupinu, t.j. skupinu, ktorá má naznačenú štruktúru, má prevahu interindividuálnych vzťahov sympatie a antipatie a podskupiny v nej existujúce majú vysokú kohéziu.

Skupiny sú vďaka niektorým jej členom a členkám vzájomne prepojené.

V závere sa dá konštatovať, že postavenie integrovaných žiakov rámci kolektívu je okrajové. Žiaci cítia neakceptáciu ich osôb zo strany kolektívu. Z výsledkov jednotlivých subškál sa dajú vyvodit' závery, že integrovaní žiaci sa v triede cítia byť osamelí, že kolektív triedy nepovažujú za svoju referenčnú skupinu, že sa s kolektívom triedy neidentifikujú a že im školská trieda nezabezpečuje pocit istoty a bezpečia. Dá sa usúdiť, že uspokojenie emocionálnych potrieb žiaci nachádzajú vo svojej priateľskej skupine.

Socializácia je proces, ktorý prebieha od narodenia až po smrť. Je to proces, ktorý prebieha v spoločnosti a v kontakte s ľuďmi. Práve tomuto najbližšiemu sociálnemu prostrediu sa pripisuje najväčší vplyv na formovanie osobnosti jedinca. V rámci sociálneho prostredia jednotlivec existuje, pôsobí, dostáva sa do rozličných vzťahov, rieši problémy, nadväzuje kontakty, kooperuje, osvojuje si morálku spoločnosti, formuje sa a vyvíja sa.

Tento vývoj je možné ovplyvniť. Je možné potlačiť neželané javy, je možné posilniť žiadané vlastnosti a postoje.

Školská integrácia je proces, ktorý má na jednej strane posilniť postihnuté deti, má ich naučiť žiť s postihnutím, má im pomôcť v plnej miere rozvinúť svoje schopnosti, má ich naučiť začleniť sa do intaktnej spoločnosti a na druhej strane má formovať postoje a názory intaktných detí v tom smere, že žijú aj ľudia, ktorých príroda neobdarila úplným zdravím, ale to neznamená, že nie sú medzi nami. Je potrebné im pomôcť, je potrebné s nimi žiť, komunikovať, prijať ich takých, akí sú.

V prieskume vyšlo najavo, že práve tolerancia, akceptácia jedného druhým a spolupráca v kolektíve pätnásťročných žiakov absentuje, že vzťahy v štvorročnom žiackom kolektíve sú expanzívne. Žiaci nemajú spoločný cieľ, často sa nevedia podriaďovať väčšine, nechcú prijať pravidlá sociálnej skupiny.

Existuje množstvo aktivít a činností, ktorými sa dá tento cieľ vytvoriť, ktorými sa spolupráca dá podporiť, ktorými sa dá podporiť zdravé sebavedomie žiakov. Tieto aktivity a činnosti sú potrebné nielen v kolektíve žiakov integrovanej triedy. V každej formálnej sociálnej skupine sú jednotlivci, ktorí sa viac či menej neprispôbia pravidlám skupiny.

Je na pedagógoch, aby negatívne javy v triednom kolektíve diagnostikovali, vyšpecifikovali a následne, v pokiaľ možno najväčšej miere, eliminovali.

NA MARGO RODOVO CITLIVEJ VÝCHOVY

Eva Homolová, Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica

Anotácia: Článok sa zaoberá významom rodovo citlivej pedagogiky na hodinách anglického jazyka. Poukazuje na rodové stereotypy zobrazené v textoch na rozvoj čítania a počúvania, na obrázkoch a v učebných úlohách. Autorka uvádza kritériá hodnotenia učebnice anglického jazyka z hľadiska rodovo citlivého prístupu.

Kľúčové slová: rodovo citlivá výchova, rodový stereotyp, učebnice, rodovo citlivý jazyk, text, obrazový materiál

V súčasnosti neúchajú snahy o skvalitnenie výchovného a vzdelávacieho systému na základných a stredných školách. Odborníci sa stále zamýšľajú nad tým, ako pripraviť budúce generácie na plnohodnotný život vo vyspelej Európe. Inými slovami, ako pripraviť taký model edukácie, ktorý zabezpečí každému jedincovi kvalitný život v prostredí, ktoré bude rešpektovať individuálne danosti človeka a nediskriminuje žiadneho člena spoločnosti na základe rasy, náboženstva či pohlavia.

Cieľom môjho príspevku je načrtnúť základné otázky rodovo citlivej výchovy, priblížiť podstatu rodových stereotypov a ich prejav v učebných materiáloch. Zároveň sa pokúsim načrtnúť možnosti, ktoré má každý učiteľ a každá učiteľka k dispozícii, aby vychovávala žiakov a žiačky k rodovému povedomiu. Skôr však chcem obrátiť pozornosť čitateľa na tieto otázky:

*Je výzdoba vašej školy rodovo citlivá, t.j. sú napríklad na obrazoch rovnako zastúpené spisovateľky, vedkyne ako spisovatelia, vedci? Sú na plagátoch/ nástenkách zobrazené ženy a muži v stereotypných situáciách? Používate rodovo citlivý jazyk, napr. na oznamoch uvádzate Žiaci a žiačky, Študenti a študentky alebo len žiaci - študenti v mužskom rode? Je na dverách riaditeľne nápis **Riaditeľ školy**, aj keď je ňou riaditeľka? Je v oficiálnych tlačivách stále triedny učiteľ alebo si v nich „vybojovala“ miesto aj triedna učiteľka?*

Prefemnizované školy sú podľa môjho názoru vhodným priestorom, aby sa začal používať rodovo citlivý jazyk. Aj keď spočiatku pôsobí zvláštno, umožní prvý podnet v procese rodového povedomia u žiakov/žiačok a aj u učiteľov/učiteľiek.

Ak sa kriticky pozrieme na obraz a fungovanie mužov a žien v súčasnej (teoreticky rovnoprávnej) spoločnosti, postrehneme mnoho príkladov, ktoré ilustrujú existujúce stereotypné vnímanie postavenia muža a ženy v súkromnej a spoločenskej sfére. Takéto vnímanie, ktoré je silno podporované médiami (napr. reklama), rezultuje v diskriminácii žien v pracovnom a súkromnom živote. Práve teraz, keď píšem tieto riadky (máj 2007) sa časopis TREND pýta: Dokedy budú ženy zarábať menej ako muži? Aj keď sa na prvý pohľad zdá, že tento problém učiteľky a učitelia nevyriešia, zmenu pohľadu na mužskú a ženskú rolu a pestovanie rodovej citlivosti je možné naštartovať už v škole.

Cviková (2003) v tejto súvislosti píše, že viera v to, že existuje akási všeobecne platná „mužskosť a ženskosť“, vtisnáva ženy a mužov do predurčených rol, ktoré nezodpovedajú skutočným potrebám spolupráce medzi ľuďmi v spoločnosti a nerešpektujú individualitu žien a mužov ako

jedinečných bytostí.

Ak sa pozrieme na všeobecne platné a záväzné dokumenty, tak sa zdá, že naša spoločnosť nemá čo riešiť. V nasledujúcich dokumentoch:

- Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien (OSN 1979)
- Odporúčanie RE č. 1281 o rodovej rovnosti vo výchove (Rada Európy 1995)
- Národný akčný plán pre ženy v SR
- Koncepcia rovnosti príležitostí žien a mužov
- Koncepcia štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži
- Národný program výchovy a vzdelávania

sa jednoznačne deklaruje rovnaké postavenie mužov a žien, žiakov a žiačok a vyzýva sa na odstránenie akejkoľvek formy diskriminácie. Dokumenty zdôrazňujú rodovú rovnosť, odstránenie všetkých stereotypných koncepcií úlohy mužov a žien na všetkých úrovniach a vo všetkých formách vzdelávania. Jednou z možností, ako tento cieľ dosiahnuť, je aj revízia školského prostredia, učebníc a školských programov, prispôbenie vyučovacích metód a používanie rodovo korektného jazyka.

V uvedených dokumentoch sa často pracuje s termínom rodovo citlivá výchova. Podľa Bosej (2006) je to taký prístup k žiakom a žiačkam, ktorý nie je ovplyvnený predsudkami voči dievčatám a chlapcom. Rodovo citlivá výchova eliminuje škodlivý vplyv rodových stereotypov, s ktorými prichádzajú žiaci a žiačky do školského prostredia. Takýto prístup sa sústreďuje na podporovanie a odhaľovanie individuálnych schopností žiakov a žiačok bez ohľadu na ich pohlavie a presadzuje rovnosť príležitostí chlapcov aj dievčat. Škola ako miesto formálnej výchovy, ponúka prostredníctvom učebných situácií množstvo príkladov, keď je možné zabrániť nekritickému akceptovaniu tradičných rodových rol.

Valdrová (2006) odporúča v edukačnom procese dodržiavať princípy rodovo citlivej výchovy, z ktorých uvedieme aspoň niektoré.

- Rešpektovať rozdiely medzi pohlaviami.
- Prehodnocovať odlišný prístup k dievčatám a chlapcom.
- Oslovovať dievčatá a chlapcov presne a individuálne.
- Nepoužívať rodovo stereotypné vyjadrenia (správny chlap neplače, dievčatá sú vždy poslušné).
- Zosilniť pozitívne komentáre a hodnotenia voči chlapcom i dievčatám.
- Naučiť dievčatá aj chlapcov rozpoznať a pomenovať rodové stereotypy.
- Spochybňovať ich, no neničiť tradičné rodové roly, ale hľadať alternatívne cesty a kritika tradičných rodových

stereotypov.

- Nedávať pracovným/študujúcim skupinám rodovo zaťažené úlohy bez primeraného úvodu.
- Vyvolávať dievčatá rovnako často ako chlapcov, klásť im rovnaké otázky.
- Nedovoliť, aby sa žiaci a žiačky navzájom rušili pri ústnom prejave.
- Pozitívne prijímať rodovo nestereotypné správanie, poskytovať rodové vzory (muž na rodičovskej dovolenke, kozmonautka vo vesmíre).
- Využívať príklady zo skúseností dievčat aj chlapcov v rovnakej miere.
- Potrestať diskriminačné správanie, sexistické a šovinistické poznámky.
- Podporovať spoluprácu, kontakty a dohody medzi dievčatami a chlapcami.
- Viest' dievčatá k samostatnosti a priebornosti, chlapcov k empatii a prosociálnemu správaniu
- Diskutovať o rodovo stereotypných príkladoch uvedených v učebniciach

Ďalej považujeme za potrebné vysvetliť pojem rodový stereotyp a ilustrovať ho niekoľkými príkladmi. Podľa Bosej (2006) sú to predsudky, ktoré sa týkajú mužskosti a ženskosti a považujú sa za dané a nemenné. Spoločnosť určité prejavy správania na základe pohlavia vyžaduje a ak sa porušujú, spoločnosť to odsudzuje. Takýto postoj pripravuje cestu rodovej diskriminácii. Ako príklad môžeme uviesť odlišné očakávania učiteliek a učiteľov od žiačok a od žiakov. Od dievčat sa napríklad očakáva, že budú v triede tiché, budú poslúchať, pekne písať, mať poriadok na lavici a v lavici, budú čisté a upravené. Na druhej strane od chlapcov sa očakáva, že budú aktívni, neposlušnejší, lepšie výsledky budú mať v matematike a v športe, budú mať logické myslenie.

V úvode článku sme spomenuli, že rodovo stereotypné vnímanie mužskej a ženskej roly v spoločnosti podporujú aj učebné materiály, s ktorými sa na hodinách pracuje. Dovoľme si tvrdiť, že väčšina učebníc je rodovo necitlivá a zobrazuje mužov a ženy v stereotypných situáciách. Ak ani učiteľ či učiteľka, ktorá takýto učebný materiál používa, nemá vyvinutý cit pre rodovo nestereotypné vnímanie pohlaví, môže sa stať, že generácie detí budú odchádzať do „života“ s predsudkami, ktoré negatívne ovplyvnia ich fungovanie v súkromnej (partnerské vzťahy) a pracovnej sfére (výber povolania, skreslené predstavy o vlastných schopnostiach).

Jednou z profesionálnych kompetencií učiteľa a učiteľky by mala byť kompetencia hodnotenia učebného materiálu a učebníc. Existuje niekoľko kritérií, ktoré je možné pri hodnotení učebnice uplatniť (pozri Nogová - Bálint 2005). Jedným z týchto kritérií by malo byť aj dodržanie spoločenskej korektnosti, pod čím rozumieme aj rodovo nestereotypné zobrazenie reality.

Podľa Valdovej (2004) je pri analýze učebníc vo vzťahu k ich rodovému zaťaženiu možné postupovať podľa týchto kritérií:

Celkové hodnotenie učebnice a jej textu:

- V hlavných aj vo vedľajších rolách vystupuje rovnaký počet žien aj mužov, obaja sa podieľajú na tvorbe nápadov, ktoré

iniciujú a presadzujú

- Vzhľad, vlastnosti, činnosti a záujmy mužov aj žien nie sú rodovo obmedzené
- Kniha zobrazuje mnohotvárnosť ženských a mužských skúseností a záujmov.
- Učebnica predstavuje žiakom a žiačkam alternatívne životné štýly a roly, nielen tradične spájané s jedným pohlavím. Dievčatá aj chlapci sa pohybujú mimo tradičných vzorcov mužskosti a ženskosti.
- V knihe sú zobrazené riešenia vymykajúce sa z rámca strnulých rodovo stereotypných vzorcov.
- Dochádza k del'be práce v rodine. Práca v zamestnaní a v domácnosti je rovnomerne vykonávaná mužmi aj ženami.
- Učebnica zobrazuje ženy aj mužov v rôznych profesiách, muži aj ženy pracujú v oblastiach, ktoré nie sú bežne spájané so ženami/mužmi.
- Učebnica hovorí o ženách a mužoch ako o heterogénnych skupinách, v ktorých existujú väčšie rozdiely medzi jednotlivcami než medzi skupinami.
- Učebnica zdôrazňuje potrebu spolupráce a spoločných hodnôt mužov a žien. Medzi ženami a mužmi vládne vzťah spolupráce (konfliktu/súperenia/ nepriateľstva).
- Významné osobnosti, vymyslené filmové, literárne, komiksové postavy sú rovnocenne zobrazené.

Vizuálne podnety:

- Na ilustráciách sú zastúpené dievčatá aj chlapci v rovnakom pomere a sú zobrazované/zobrazovaní v porovnateľných situáciách a pozíciách.
- Ilustrácie neodkazujú na mužov a ženy v tradičných sférach
- Muži aj ženy sú zobrazovaní/zobrazované ako rovnako kompetentní/kompetentné, rovnako dôležití/dôležité.

Príklady pre výklad a precvičovanie učiva:

- Učebnica využíva príklady zo všetkých oblastí spoločenského života, vrátane každodenných životných skúseností
- Učivo je vykladané pomocou viacerých príkladov tak, aby boli zohľadnené životné skúsenosti dievčat aj chlapcov.
- V príkladoch sú zastúpení/zastúpené chlapci aj dievčatá a majú podobnú rolu.
- Dievčatá/chlapci nie sú štylizované/štylizovaní do typicky ženskej/mužskej roly.
- Spôsob výkladu a precvičovanie učiva zachytáva rodové stereotypy mužov a žien.
- Učebnica sa vo výklade a v cvičeniach obracia rovnakou mierou na dievčatá aj chlapcov.

Uvedené kritériá je možné aplikovať aj na učebnice anglického jazyka. Práve jazykové učebnice zobrazujú mužov a ženy v každodenných situáciách a v učebných textoch a sprievodných ilustráciách sú zastúpené všetky bežné životné situácie. Je to v súlade s komunikatívnym vyučovaním cudzích jazykov, ktorého cieľom je vybaviť žiaka komunikatívne tak, aby sa vedel dohovoriť v bežných životných situáciách. Témy ako záľuby, šport, škola, rodina, priateľstvo, kultúra, povolanie, prázdniny sa objavujú v každej jazykovej učebnici a sú vhodným odrazovým mostíkom k pestovaniu rodového povedomia žiakov a žiačok.

Každý text, úlohu, obrázok či príklad je možné hodnotiť z rodového hľadiska. Na dvoch príkladoch ilustrujem rodovo

citlivý a necitlivý prístup autorov a autoriek jazykovej učebnice.

Obrázok 1 môžeme považovať za rodovo citlivý, lebo nepotvrďuje rodový stereotyp, že v domácnosti pracuje len žena, ale naopak, v rodine dochádza k spolupráci a deľbe práce. Obrázok môže byť podnetom na diskusiu o situácii v rodinách a pod.



Obrázok 1

Nasledujúci obrázok zobrazuje podobnú situáciu v rodine zo stereotypného hľadiska, členovia rodiny nespolupracujú a nedelia si prácu a sú zobrazení v typicky ženskej a mužskej role.



Záver

Uvedomujeme si, že zmeniť či ovplyvniť postoje ľudí k rodovej problematike je veľmi dlhý a náročný proces. Existuje však možnosť, že každý učiteľ a každá učiteľka môže na tejto ceste urobiť aspoň malý „krok“.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BOSÁ, M. - MINAROVÍČOVÁ, K. 2006 Rodovo citlivá výchova. <http://esfem.sk>
- CVIKOVÁ, J. - JURÁŇOVÁ, J. 2003. Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky. Bratislava: Občan a demokracia, Aspekt, 2003. 290 s. ISBN 808914025
- KVAPILOVÁ, E. - PORUBÄNOVÁ, S. 2003. Rodová rovnosť: prečo ju potrebujeme? Bratislava: Stredisko pre štúdium práce a rodiny. 2003. 127 s. ISBN 8089048102
- MINAROVÍČOVÁ, K. 2003. Čo sa v škole o nerovnosti naučíš. Rodové stereotypy v správaní a postojoch učiteliek a učiteľov. In: Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky. Bratislava: Občan a demokracia, Aspekt, 2003. 290 s. ISBN 808914025
- VENCLOVÁ, Z. 2007. Rodové stereotypy v učebniciach anglického jazyka pre základné školy. Banská Bystrica : FHV UMB - diplomová práca
- Nogová, M.-Bálint, E. 2005. Metodická príručka ku kritériám na hodnotenie kvality učebníc. Bratislava : ŠPÚ, 2005
- VALDROVÁ, J. - SMETÁČKOVÁ-MORAVCOVÁ, I. - KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ B. 2004. Príručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic. Jak zjistit, zda učebnice respektuje, podporuje a rozvíjí rovné šance žen a mužů? Projekt Posuzování genderové stereotypnosti učebnic. [Online] Praha, 2004. Dostupné na: http://www.eamos.cz/amos/kat_ger/externi/kat_ger/externi/kat_ger_6109/Metodicky_material.doc

Summary: The aim of the article is to point out the importance of raising gender awareness in teaching and learning process. The author suggests ways how to overcome gender stereotypes in textbooks.

PROSTRIEDKY EDUKÁCIE PRI UPLATŇOVANÍ KULTÚRNEHO ODKAZU VÝZNAMNÝCH OSOBNOSTÍ Z HISTÓRIE MESTA BANSKÁ BYSTRICA V ELEMENTÁRNOM VZDELÁVANÍ

Jana Krížová, Ivana Krupová, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Anotácia: V príspevku sú prezentované výsledky výskumu na desiatich mestských základných školách v Banskej Bystrici. Podrobnejšie sa zameriavame na zisťovanie využívania metód a prostriedkov edukácie pri uplatňovaní problematiky kultúrneho odkazu významných osobností učiteľmi 1. stupňa ZŠ z pohľadu všestranného rozvoja žiakov mladšieho školského veku v elementárnom vzdelávaní.

Kľúčové slová: kultúrne dedičstvo, významné osobnosti, prostriedky a metódy edukácie, elementárne vzdelávanie.

Úvod

Pojem kultúra (z latinského cultus - pestovať, uctievať) označuje „...špecifický ľudský spôsob organizácie, uskutočňovania a rozvoja činnosti, ktorý je objektivizo-

vaný v materiálnych a nemateriálnych výsledkoch ľudskej činnosti“ [1]. Zahŕňa aj sociálne regulatívy správania sa ľudí, teda hodnoty, normy a sociálne inštitúcie, ako aj kultúrnu tradíciu, ktorú spoločnosť prebrala z minulosti [1].

Podľa oblastí, na ktoré kultúra pôsobí, sa člení na materiálnu

(hmotnú) kultúru, nemateriálnu (duchovnú) kultúru a na spoločenskú kultúru. Materiálna, hmotná kultúra je spojená s materiálnou výrobou, so zabezpečením existenčne rozhodujúcich oblastí života. Diela hmotnej kultúry majú zväčša bezprostredne praktický charakter. Sú to pracovné nástroje, výrobná technika a predmety, ktoré uspokojujú individuálne existenčné potreby človeka: obydlia, odev, dopravné prostriedky, zbrane... V sfére tvorby hmotnej kultúry sa vytvárajú základné podmienky pre vznik duchovnej kultúry [2].

Spoločenské predstavy ľudí, materialistické i filozofické názory, poznatky vedy, umenia a morálne hodnoty, všeobecné vzdelanie tvoria kultúru nemateriálnu (duchovnú) [3]. Duchovná kultúra je „*spredmetnená v systémoch symbolov, v systéme poznania, v jazyku, vo zvykoch, vierovyznaniach, v ideológiách*“ [1]. Súčasťou nehmotnej podstaty našej kultúry je aj odkaz významných osobností z histórie mesta Banská Bystrica, ktorému sa v tomto príspevku podrobnejšie venujeme. Uvedenú problematiku je možné vnímať ako súčasť všeobecného vzdelávania žiakov mladšieho školského veku a prostriedok budovania ich kladného citového vzťahu, postoja, lásky a hrdosti k mestu a k národu, v ktorom žijú.

Problematika zachovávaní a oživovania nehmotnej podstaty kultúry je veľmi náročná. V mnohých prípadoch je možná len prostredníctvom sprostredkujúcich objektov alebo ústnym podaním. Na podávaní a uchovávaní takýchto informácií by sa mala podieľať spoločnosť, ale predovšetkým škola, a to intenzívnym pôsobením v rámci výchovy a vzdelávania. Na to, aby toto pôsobenie bolo účinné, je potrebné dobre premyslieť spôsob sprostredkovania takýchto informácií a zväziť využitie vhodných edukačných prostriedkov (materiálnych i nemateriálnych).

Cieľ výskumu

Cieľom výskumu bolo zistiť, aké prostriedky edukácie využívajú vybraní respondenti pri oboznamovaní žiakov 1. stupňa ZŠ s problematikou kultúrneho odkazu významných osobností z histórie mesta Banská Bystrica v elementárnej edukácii.

Hypotézy

Vychádzajúc z cieľa výskumu sme stanovili hypotézy. Predpokladali sme, že ...

H1: ... najviac respondentov uvedie pri uplatňovaní problematiky kultúrnych tradícií tradičné slovné metódy.

H2: ... najviac respondentov uvedie pri uplatňovaní problematiky kultúrnych tradícií využívanie vizuálnych pomôcok, ktoré sú podľa nášho názoru najviac dostupné.

H3: ... viac ako polovica respondentov bude za alternatívny prostriedok edukácie uvádzať využitie počítača.

H4: ... že viac ako 5 % respondentov bude hľadať možnosti intenzívnejšieho uplatňovania vybranej problematiky vo svojom vlastnom pôsobení.

Zdôvodnenie výberu skúmanej problematiky

Na problematiku kultúrneho odkazu významných osobností z histórie mesta Banská Bystrica sme sa zamerali z troch

dôvodov:

- pri sprostredkovaní informácií týkajúcich sa kultúry (tým aj jej nehmotnej podstaty) je potrebné vychádzať z konkrétnej oblasti, miesta ku ktorému sa jej jednotlivé časti viažu (preto sme vyčlenili konkrétnu oblasť - mesto Banská Bystrica),

- vo výskume uskutočnenom v školskom roku 2005/2006, kde výskumnú vzorku tvorilo 43 učiteľov 1. stupňa na 11-tich vybraných ZŠ v banskobystrickom okrese sme zistili, že problematiku významných osobností uplatňujú vo svojom pedagogickom pôsobení len 3 % z nich, čo považujeme za alarmujúce [4],

- problematiku kultúrneho odkazu významných osobností z histórie tohto mesta sme zvolili z toho dôvodu, že J. Kubiš (2002) [5] vo svojej publikácii uvádza, že v Banskej Bystrici žilo a pôsobilo 1 163 významných osobností, po ktorých sú v meste pomenované inštitúcie, ulice či námestia a ktorých pôsobnosť vytvárala históriu nielen mesta, ale i národa.

Metodologický postup

Názory respondentov na spomínanú problematiku sme zisťovali prostredníctvom dotazníka, ktorý obsahoval otvorené i uzavreté položky. Výskum bol realizovaný v školskom roku 2005/2006 a výskumnú vzorku tvorilo 58 učiteľov 1. stupňa na 10-tich ZŠ v Banskej Bystrici: ZŠ Moskovská (7 respondentov), ZŠ Trieda SNP 20 (7 respondentov), ZŠ Magurská (4 respondenti), ZŠ Tatranská (6 respondentov), ZŠ Golianova (8 respondentov), ZŠ Š. Moyzesa (5 respondentov), ZŠ Spojová (6 respondentov), ZŠ Pieninská (4 respondenti), ZŠ Ďumbierska (7 respondentov) a ZŠ Sitnianska (4 respondenti).

Pre potreby tohto príspevku uvádzame výsledky vybraných položiek. Návratnosť dotazníkov bola na vybraných ZŠ v meste Banská Bystrica 75,41 %, čo možno považovať za reprezentatívne, pretože bola vyššia, ako všeobecne stanovené minimum (75 %). Všetci respondenti boli ženského pohlavia.

Výsledky a diskusia

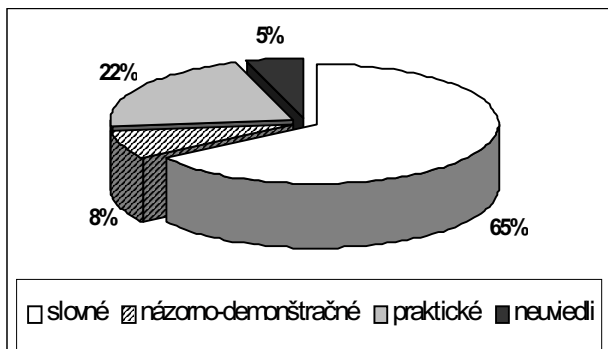
Problematika výberu metód a prostriedkov edukácie je aktuálna na každej úrovni výchovy a vzdelávania. Nedá sa presne určiť ktoré metódy a v akých situáciách je potrebné využiť, pretože každá situácia je jedinečná a vyžaduje bezprostredné a aktuálne zakročenie učiteľa. Taktiež neexistuje vzorec na najúčinnjšiu metódu alebo prostriedok výučby v edukácii, pretože každý žiak je jedinečný a jeho edukačné potreby rozdielne. To, čo sa hodí pre jedného žiaka, nemusí byť vhodné pre iného, pretože sa žiaci od seba odlišujú v tzv. predvedomostiach (z určitej oblasti môže mať žiak lepšie vedomosti ako iní, pretože sa o túto oblasť viac zaujímal a pod.), v intelektuálnych schopnostiach, v schopnostiach a pod. Je známe, že „...jasné a relatívne detailné štruktúrovanie vyučovania pomáha predovšetkým neistým, ustráchaným a slabým žiakom, alebo aj menej výkonovo motivovaným, na výkon orientovaní a neustráchaní profitujú viac z vyučovania, v ktorom majú dostatok voľnosti pri hľadaní cesty, ako si niečo osvojiť.“ [6].

Edukačné prostriedky rozdeľuje Driensky a Hrmo (2004)

[7] podľa svojej povahy na nemateriálne a materiálne. Ich funkcia spočíva v tom, že žiakom sprostredkujú obsah vzdelávania, ktorý je determinovaný výchovno-vzdelávacím cieľom. Medzi nemateriálne vyučovacie prostriedky zaraďujú učebné metódy a formy (organizačné a didaktické) zabezpečujúce procesnú zložku edukácie (pozn. učebné metódy sa orientujú na vnútorný myšlienkový postup učiteľa a žiaka, prostredníctvom ktorého sa získavajú trvalé vedomosti, zatiaľ čo učebné formy predstavujú vonkajšie usporiadanie výchovno-vzdelávacieho procesu). Materiálne vyučovacie prostriedky sú všetky učebné pomôcky a tie technické prostriedky, ktoré vykonávajú didaktické funkcie.

Pomocou prvej položky sme sa usilovali zistiť, **ktoré metódy využívajú respondenti pri oboznamovaní žiakov s významnými osobnosťami Banskej Bystrice najčastejšie**. Odpovede respondentov sme kategorizovali podľa Jarábeka a Valkoviča (1992) [8] z hľadiska prameňa poznávania skutočností. Vyhodnotenie odpovedí prezentuje graf 1.

Graf 1. Využívanie metód pri oboznamovaní žiakov s prínosom významných osobností mesta.



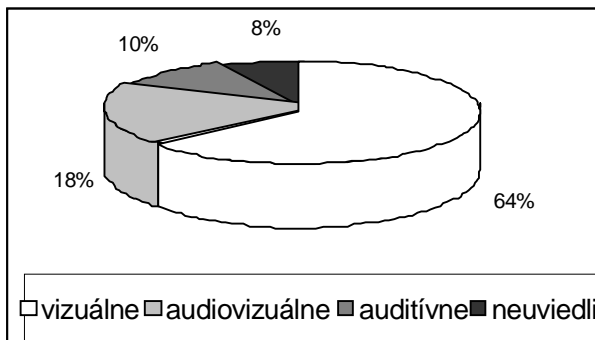
Z grafu 1 je možné pozorovať, že najviac respondentov využíva pri oboznamovaní žiakov s významnými osobnosťami Banskej Bystrice *metódy slovné*, a to rozhovor, výklad a diskusiu (65 %), menej *metódy praktické* (22 %) a 8 % respondentov využíva *názorno-demonštračné metódy* - pozorovanie a porovnávanie. Nie je typické, že viacej respondentov využíva metódy praktické, ako metódy názorno-demonštračné, čo možno hodnotiť kladne, ale výraznú prevahu využívania slovných metód nepovažujeme za prospešnú. Podľa Drienskeho a Hrmu (2004) [7] pri *vnímaní* má najväčší význam zrak. Človek v priemere vníma až 83 % informácií vizuálne až potom nasleduje sluch. Auditívne vnímame asi 11 %. Ostávajúcich 6 % reprezentuje vnímanie hmatom, čuchom a chuťou. K uvedenej otázke sa nevyjadrilo 5 % respondentov. Približný podiel *zapamätania* v závislosti od spôsobu prijímania informácií je čítané 10 %, počúvané 20 %, videné 30 %. Pri kombinácii auditívnej prednášky s názorným predvádzaním učebných pomôcok, za ktorým nasleduje diskusia, možno dosiahnuť až 70% účinnosť zapamätania.

Hypotéza H1 sa potvrdila, pretože najviac respondentov uviedlo pri oboznamovaní žiakov s kultúrnym odkazom významných osobností z histórie mesta Banská Bystrica metódy slovné, čím sa potvrdil náš predpoklad. Na základe toho môžeme konštatovať, že tento trend naďalej prevláda,

čo nemožno hodnotiť pozitívne.

Prostredníctvom položky 2 sme zisťovali, **aké edukačné pomôcky využívajú respondenti pri oboznamovaní žiakov s problematikou významných osobností**. Odpovede respondentov sme kategorizovali podľa Ž. Tarcalovej a V. Betákovéj (1984) [9], ktoré rozdeľujú učebné pomôcky na základe vnímania. Odpovede respondentov prezentuje graf 2.

Graf 2. Využívanie učebných pomôcok pri oboznamovaní žiakov s problematikou významných osobností.



Z grafu 2 je zrejmé, že najviac respondentov (64 %) využíva pri oboznamovaní žiakov s problematikou významných osobností mesta *vizuálne pomôcky*. Respondenti najčastejšie uvádzali texty v knihách a v časopisoch, obrazy, ilustrácie a fotografie. Menší počet respondentov (18 %) uviedol používanie *audiovizuálnych pomôcok* - v prevažnej miere využívanie filmových dokumentov.

Do tejto kategórie sme zaradili aj respondentmi uvádzaný internet, ktorého pojem sa v súčasnej dobe tak zovšeobecnil, že respondenti ho uvádzali ako druh učebnej pomôcky, aj keď ho za ňu nemožno považovať. Internet je prostriedkom a pomôckou je len informácia, ktorú poskytuje prostredníctvom WEBu. Najmenej percent respondentov (10 %) uviedlo, že využíva pomôcky auditívne, t.j. nahrávky na MC, CD, VHS a DVD nosičoch. K tejto otázke sa nevyjadrilo 8 % respondentov.

Hypotéza H2 sa potvrdila, pretože skutočne najviac respondentov pri sprostredkovaní žiakom vybranej problematiky využíva metódy vizuálne, ktoré sú najviac dostupné a aj v praxi najbežnejšie využívané.

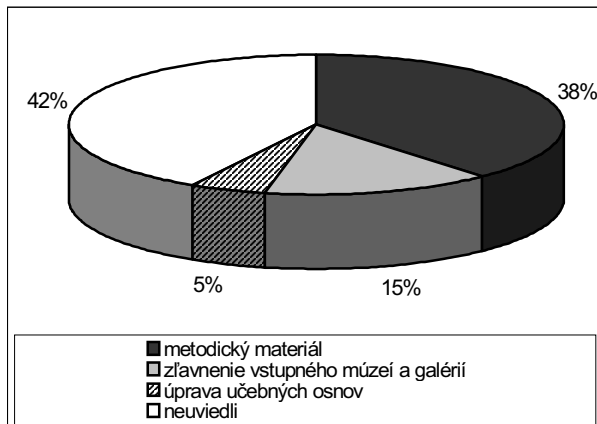
Pomocou tretej položky sme zisťovali, **aký iný (alternatívny) spôsob navrhujú respondenti využiť pri oboznamovaní žiakov so spomínanou problematikou**. Najviac respondentov (41,95 %) navrhlo za alternatívnu možnosť využitia PC v edukácii prostredníctvom internetu alebo počítačových programov. Menší počet respondentov (20,96 %) navrhol vo vyššej miere navštevovať *galérie, múzea a výstavy* (využiť rôzne formy vyučovania) a 37,09 % respondentov sa k tejto otázke nevyjadrilo.

Hypotéza H3 sa nepotvrdila, pretože využívanie počítača ako alternatívneho prostriedku na zintenzívnenie využívania predmetnej problematiky uviedla menej ako polovica respondentov. Nemožno však hodnotiť pozitívne, že sa k tejto otázke nevyjadrila približne tretina zúčastnených respondentov.

Na základe doteraz zistených informácií sme sa ďalej usilovali dozvedieť, **čo navrhujú respondenti zmeniť, aby**

oboznamovanie žiakov s významnými osobnosťami Banskej Bystrice na 1. stupni ZŠ bolo intenzívnejšie. Jednotlivé návrhy respondentov prezentuje graf 3.

Graf 3. Jednotlivé návrhy respondentov.



Z grafu 3 je zrejmé, že najviac respondentov (41,67 %) sa k tejto otázke *nevyjadřilo*. Z tých respondentov, ktorí uviedli svoj názor, prevažná väčšina (38,33 %) navrhuje vytvoriť *metodický materiál* na podporu uvedenej problematiky. 15 % respondentov by uvítalo *zľavu vstupného do múzeí a galérií*, teda finančnú podporu a 5 % respondentov navrhuje úpravu osnov s prihliadnutím na problematiku významných osobností. Vychádzajúc z uvedených odpovedí respondentov predpokladáme, že učiteľom v praxi chýbajú najmä informácie spracované v podobe metodických materiálov, prostredníctvom ktorých by získali potrebné informácie. Je pochopiteľné, že aj napriek záujmu o túto problematiku učitelia nemajú priestor a čas potrebné informácie zozbierať, spracovať a upraviť (pozn. metodické návrhy spolu s didaktickými materiálmi

boli spracované v monografii autoriek s názvom *Vybrané špecifiká regionálnej výchovy v okolí Banskej Bystrice*, ktorá bude vydaná začiatkom roka 2008).

Na základe výsledkov v tejto položke môžeme konštatovať, že hypotéza H4 sa nepotvrdila, pretože ani jeden respondent neuviedol, že by zmena mala nastať v jeho vlastnom konaní, myslení a každodennej činnosti.

Vychádzajúc z uvedených zistení možno konštatovať, že pri oboznamovaní žiakov s predmetnou problematikou prevládajú síce metódy slovné, ale hneď za nimi respondenti uvádzali metódy praktické, čo považujeme za pozitívne, pretože predpokladáme, že žiak si najviac zapamätá a tým aj získava vedomosti, ale aj zručnosti, schopnosti či vzťahy, vtedy ak sa vžije do vzniknutej situácie, sám si ju odskúša a prežije.

Edukačné prostriedky môžu nájsť uplatnenie vo všetkých fázach výchovy a vzdelávania. Ich výber a spôsob zaradenia však musí zodpovedať úlohe, ktorú majú plniť. Ďalej považujeme za dôležité, aby učiteľ dokázal teoretické vedomosti premietnuť do praktickej roviny, vedel vhodne zorganizovať učebný proces, zvoliť správne metódy na dosiahnutie stanoveného cieľa a bol schopný samostatne navrhnúť efektívnu vyučovaciu pomocu.

Záver

„Kultúra vzniká spolu s človekom a človek vzniká a mení sa zároveň s kultúrou“ [1]. Každý človek sa rodí do určitej kultúry, obsahujúcej skúsenosť predchádzajúcich generácií, pričom každá kultúra je osobitá, jedinečná a rozmanitá. Z tohto dôvodu je potrebné chrániť ju a oživovať, sprostredkovať mladšej generácii aj prostredníctvom využitia vhodných prostriedkov edukácie.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

1. Slovník spoločenských vied. 1997. Bratislava : SPN, 1997. ISBN 80-08-02592-1
2. Pyramída, encyklopedický časopis moderného človeka. 4. vyd. Bratislava, 1977, č. 6, s. 2300 - 2301.
3. Malý encyklopedický slovník A-Ž. 1972. Praha : Academia, 1972.
4. KRÍŽOVÁ, J. 2005. Kultúrne tradície v edukačnom procese na 1. stupni ZŠ. [Diplomová práca]. Ved. práce: PaedDr. Lýdia Čellárová, PhD. Banská Bystrica : PF UMB, 2005.
5. KUBIŠ, J. 2002. Významné osobnosti v Banskej Bystrici. Banská Bystrica, 2002. ISBN 80-85169-58-4
6. DŽUKA, J. 2003. Základy pedagogickej psychológie. Prešov : PU, 2003. ISBN 80-8068-170-8
7. DRIENSKY, D., HRMO, R. 2004. Materiálne didaktické prostriedky. Bratislava : KIPP Mf STU, 2004. CD
8. JARÁBEK, K., VALKOVIČ, G.: Teória vyučovania. Bratislava : SPN, 1980.
9. TARCALOVÁ, Ž., BETÁKOVÁ, V. 1984. Didaktika materinského jazyka. Bratislava : SPN, 1984

Summary: There are presented results of research in 10 elementary schools from Banská Bystrica. In more detail we focused on method and education instruments at the town elementary teachers on the possibilities of pupil universal development by means of regional education, concrete cultural devise the significant people in elementary education.

Televízia spôsobilá,
že spoznáte ľudí z ďalekého sveta
lepšie ako svojich susedov.

J. Bily

ŠKOLSKÁ MATEMATIKA AKO VYTVÁRANIE ZMYSLUPLNEJ KULTÚRY

Dušan Jedinák, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Anotácia: *Vyučovanie matematiky ako kultúrny fenomén. Zmysluplnosť matematiky pre žiakov ako model univerzálnych myšlienkových postupov a ideí a nástroj na riešenie praktických problémov.*

Kľúčové slová: *hodnota matematického myslenia, kultúra, tvorivosť, učiteľstvo ako netvorivé remeslo, rozvoj poznávacích schopností žiaka*

Úvod

Známy francúzsky matematik a nositeľ Fieldsovej prémie René Thom sa vyjadril aj takto: *Aká je filozofia matematiky, také je aj vyučovanie matematiky.* Možno nebude zbytočné, ak si učitelia matematiky (na školách základných, stredných i vysokých) aspoň sami pre seba vyjadrí to rozhodujúce, čo chcú, ako šíritelia matematickej kultúry, svojou pedagogicko-didaktickou prácou ponúkať, čím chcú ovplyvniť rozvíjajúci sa um i cit študentov, ich duchovný obzor, svet ich pojmov a zmysluplných abstrakcií.

Čím je pre nás matematika?

Pravdepodobne neexistuje úplná vedecká definícia matematiky. *Matematika je zároveň umenie i veda, je to eklektická zmes užitku a tvorby, empirizmu a intuície* (J. Ewing). Matematik W. Fuchs bol stručný: *Matematika je široká nádherná krajina otvorená pre všetkých, ktorým myslenie prináša skutočnú radosť.* Svoju didaktickú pravdu má aj P. A. Griffith: *Matematika je pátranie po štruktúrach a pravidelnostiach, ktoré usporadúvajú a zjednodušujú svet.* Takto výstižne sa dá vyjadriť podstata matematických vied, ktoré zvyrazňujú úlohu uvažovania a premýšľania a svojím spôsobom umožňujú aj pochopenie prírodných javov ľudským rozumom.

Matematiku môžeme chápať ako všeobecnú metódu umožňujúcu spoznať to, čo sa dotýka systému, poriadku, miery, nezávisle od jednotlivých predmetov. Už Platón (asi 427-347 pred n. l.) chápal matematiku ako výraz najhlbšej podstaty sveta, ako pravdu o nemennej povahe vecí. Aristoteles (384-322 pred n. l.) hovoril, že *matematika pozoruje veci, nevnímajúc zmyslové, zaujímajúc sa o vlastnosti množstva a súvislosti.* Starovekí Gréci (Táles, Euklides, Pytagoras, Archimedes) odhalili systematickosť premýšľajúceho rozumu a ľudského citu v hľadaní pravdy, krásy a dobra. Výtušili v číselných vzťahoch univerzálny základ pre výklad sveta, usmernenie pre hľadanie pravdivého popisu prírodných javov. Pytagorovci študovali štyri matémy: aritmetiku (náuka o číslach), harmóniu (teória hudby), geometriu (náuka o rozpriestranosti objektov a ich meraní), astronómiu (náuka o pohybe hviezd). Odvtedy patrí ku kultúre myslenia spresňovať definície používaných pojmov, zdôvodňovať úsudky, dokazovať odvodené výroky. Z matematiky sa stal nástroj ľudského umu pre správne a presné myslenie, pre zmocňovanie sa významných faktov a odvodzovanie významných výsledkov. Zdanlivý svet matematiky vymodeloval myšlienkové procesy pre celú modernú vedu.

Už oddávna sa ukazuje matematika ako vyhľadávanie abstraktných spôsobov myslenia, ktoré nám umožňujú hlbšie

chápať skúmané skutočnosti. Stále presvedčivejšie spoznávame, že vo svete existujú zákonitosti, systém, poriadok a kľúčom pre ich pochopenie môže byť matematické myslenie. Matematika prispieva k odhaľovaniu všeobecných zákonov, podľa ktorých sa možno riadiť všetky javy i veci vo svojej existencii. Zdá sa, že ľudské myslenie môže pomerne presne vystihnúť realitu. Matematická úvaha je často najlepším spôsobom pre vyjadrenie pochopiteľnosti prírody, ktorú ľudia vnímajú. Celé stáročia rozvoja rôznych matematických disciplín ukazujú, že matematika je putom medzi ľuďmi a svetom, oblasťou porozumenia medzi prírodou a človekom, duchovnou skutočnosťou neuveriteľne odrážajúcou realitu, spoločným produktom ľudského rozumu, ktorý sa osvedčil nielen ako nástroj chápania nemenných vzťahov a súvislostí, ale aj ako možnosť prenášať ľudské myšlienky o abstraktných súvislostiach a uplatňovať ich v predvídaní správania sa reálnych objektov. Rozvoj mnohých rôznorodých matematických disciplín je veľký dar pre kultiváciu myslenia a v spojení s prírodnými vedami aj intelektuálneho i životného prostredia.

Čím môže byť vyučovanie matematiky?

Pre mnohých učiteľov je to iba manipulácia so symbolmi, vzorcami, učenie o vzťahoch medzi formulami, ktorých užitočnosť sa ukazuje v praktických aplikáciách. Predmetom matematiky je pre nich konvenčný systém neodporujúcich si najjednoduchších a najvhodnejších dohôd. Vyššiu matematiku potom chápu ako hierarchický usporiadaný systém štruktúr (objekty, relácie, operácie) od jednoduchších k zložitejším, od všeobecných ku špecifickým. Vyučovanie matematiky sa im stáva remeslom, manipuláciou so symbolmi, súhrnom formálnych teórií, systémom dedukcií rozvíjaných podľa pomerne presných pravidiel.

Sú aj takí, ktorí vyučujú matematiku ako nástroj na riešenie zaujímavých problémov, ponúkajú postupnosť úloh a vhodných metód ich riešenia. Vnímajú matematiku ako metódu predvídania pomocou formálnych kalkuloval s dobrou mierou spoľahlivosti. Matematické disciplíny sú pre nich súhrnom formálnych teórií, nástrojom vyhľadávania spôsobov uvažovania, ktoré vysvetľujú, organizujú a zjednodušujú naše predstavy o reálnom i myšlienkovom svete.

Vyučovanie matematiky môže byť aj zložkou ľudskej kultúry a tvorivej duchovnej aktivity bytostí nadaných rozumom a slobodnou vôľou. Matematika je duševnou konštrukciou vo vedomí ľudí, ktorú spoločne dopĺňajú, rozširujú a budujú ako spoločnú mohutnú abstraktnú stavbu s veľmi reálnymi prakticko-technickými aplikáciami. Matematické poznávanie je prostriedkom i následkom zúšľachtovania ľudského myslenia v spolupráci všetkých bytostí, ktoré sa tejto veľkej

hry modelovania myšlienkových štruktúr zúčastňujú.

Skutočný proces vyučovania matematiky v našich školách má neraz charakter netvorivého remesla, samoúčelnej hry v dohodnutých pravidlách, formálneho odovzdávania súboru vypreparovaných poznatkov, inštruktívnej vnucovanej odpovede na otázky, ktoré nikoho vnútorne nezaujali. Niekedy ale práve vyučovanie matematiky ukazuje hlbšie systematické myslenie, tvorivé riešenie podnetných úloh, aktívnu myšlienkovú činnosť (pojmy, zovšeobecňovanie, abstrahovanie, dokazovanie, modelovanie), porozumenie teoretickým i praktickým problémom. Výučba matematiky ponúka uplatnenie metódy genetickej paralely (v jednom ľudskom myšlienkovom procese sa zopakúva línia historického vývoja celého ľudstva) i princípu pedagogického paralelizmu (učiť sa spoločne vnímať a vytvárať matematiku). Môžeme tu uplatňovať motiváciu taktickú (vzbudiť záujem okamžite, krátkodobo) alebo strategickú („nasadiť chrobáka do hlavy“ na dlhšie obdobie). Hlboký ľudský vzťah k logickému mysleniu, k zdôvodneniu argumentácii, k pravdivému poznávaniu bude vždy aj odrazom školskej práce učiteľov matematiky, ktorí pochopili, že vyučovanie matematiky má za následok aj vplyv na svetonázor i spôsob hľadania trvalých ľudských hodnôt.

Zmysluplný vyučovací predmet

Matematika by mala zostať v prostredí všetkých škôl vyučovacím predmetom charakterizujúcim rozvoj ľudskej myšlienkovvej kultúry i technickej civilizácie. Z vedeckých matematických disciplín majú prenikať k žiakemu vedomiu účinné spôsoby a metódy univerzálnych myšlienkových postupov a ideí, ktoré odhaľujú nové prístupy ľudského poznávania (napr. vo vzťahu k nekonečnu). Už v škole požadujeme aktívnu činnosť študentov na vytváraní prostredia pre vlastné pozorovanie, porozumenie a rozvoj myslenia. *Odvtedy, ako sme sa pozreli na svet očami matematiky, objavili sme veľké tajomstvo: prírodné modely ukazujú na podstatné princípy, podľa ktorých funguje celý vesmír* (I. Stewart). Snažme sa, aby sme rozvíjali ľudskú schopnosť zmysluplného vnímania a správneho úsudku. Tým zúšťachtujeme celú ľudskú osobnosť. Už Boethius (asi 480-524) vedel, že *nemôže dosiahnuť božských vecí ten, kto nie je vôbec zbehlý v matematike*.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BARROW, J. D.: *Pí na nebesích: (o počítaní, myšlení a bytí)*. Praha: Mladá fronta, 2000.
 DEVLIN, K.: *Jazyk matematiky*. Praha: Argo a Dokořán, 2002.
 FISCHER, R. a kol.: *Človek a matematika*. Bratislava: SPN, 1992.
 HEJNÝ, M. - KUŘINA, F.: *Dítě, škola, matematika*. Praha: Portál, 2000.
 JEDINÁK, D.: *Učitel matematiky - jeho osobnost a práce*. Prešov: MC, 1992.
 JELÍNEK, M.: *Logické prvky ve školské matematice*. Praha: SPN, 1981.
 KAC, M. - ULAM, S.: *Matematika a logika*. Praha: SPN, 1977.
 KUDRIAVCEV, L. D.: *Úvahy o súčasnej matematike a jej vyučovaní*. Bratislava: SPN, 1990.
 KUŘINA, F. - PŮLPÁN, Z.: *Podivuhoný svet elementárnej matematiky*. Praha: Academia, 2006.
 MOISEJEV, N. N. a kol.: *Číslo a myšlení*. Praha: Mladá fronta, 1983.
 PENROSSE, R.: *Makrovět, mikrovět a lidská mysl*. Praha: Mladá fronta, 1999.
 PÉTEROVÁ, R.: *Hra s nekonečnem*. Praha: Mladá fronta, 1973.
 STEWART, I.: *Číslo přírody*. Bratislava: Archa, 1996.
 THIELE, R.: *Matematické důkazy*. Praha: SNTL, 1985.
 VOPĚNKA, P.: *Výpravní o kráse novobaroční matematiky*. Praha: Práh, 2004.
 ZLATOŠ, P.: *Ani matematika si nemůže být istá sama sebou*. Bratislava: IRIS, 1995.
 ZNÁM, Š. a kol.: *Pohľad do dejín matematiky*. Bratislava: Alfa, 1986.

Summary: *There are presented results of research in 10 elementary schools from Banská Bystrica. In more detail we focused on method and education instruments at the town elementary teachers on the possibilities of pupil universal development by means of regional education, concrete cultural devise the significant people in elementary education.*

Matematika v škole vznešenejšie

Najprv sa poučme od iných:

- *Matematika ťa neučí jednoduché odpovede na nejakú otázku, ale celú jazykovú hru s otázkami aj odpoveďami*. (L. Wittgenstein, 1889-1951).
- *Existuje tesný vzťah medzi matematikou a jazykom... Matematika nevyrastá z jazyka, ale jazyk je možný len vďaka matematike... Matematika popisuje mimozmyslovú skutočnosť, ktorá existuje nezávisle na aktoch aj na dispozíciách ľudskej mysle a je iba vnímaná ľudskou myslou a to vnímaná pravdepodobne veľmi neúplne* (K. Gödel, 1896-1978).
- *Cenil som si na matematike len to, čo je súčasne filozofiou*. (B. Bolzano, 1781-1848)

Školskú matematiku môžeme vnímať ako základný a ne-zjednodušiteľný jav kultúry i civilizačný, zúšťachtujúci ľudský myšlienkový prejav. V matematickom poznávaní sa dá vybadať tvorivý proces charakteristický svojím špecifickým obsahom i zvláštnou formou, ktorý nám naznačuje určitú podivuhodnú schopnosť ľudského ducha vnímať kvantitatívne charakteristiky ako prejav ideálnych predstáv, ako príležitosť na vytváranie rozumového obrazu reálnych javov v abstraktných modeloch, ako dotyk s nekonečnom, neustále unikajúcim a predsa prítomným znakom tajomnej podstaty. Zdá sa, že žiadne poňatie matematiky nezaručuje jej zmysluplnosť a pravdivosť pre vždy a v celku. Poznajúc Gödelove vety o neúplnosti, vnímajúc Tarskeho objav „nedefinovateľnosti pravdy“, uznávame význam matematických postupov nielen v povahe formálnej, ale aj v ich hodnote obsahovej. Veríme, že školskú matematiku možno ponúkať ako odraz vzrušujúcej harmónie prírody a intelektu ľudskej bytosti, ako dotyk s nekonečnom a ideálnom, ako vnímanosť pre objekty nadčasové, stále a nemenné, ako svet otvorený pre slobodnú duchovnú tvorbu, ako životodarný prameň pre skrytú pravdu, ako príležitosť pre vytváranie zmysluplných a efektívnych modelov sveta, v ktorom žijeme.

Pedagogicky rozvážnym a didakticko-motivačne kvalitným vyučovaním školskej matematiky môžeme obohatiť a rozvíjať myšlienkový obzor každého duchom obdareného človeka.

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

OBSAH 16. ROČNÍKA - 2007

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA	ČÍSLO	STRANA
<i>J. Andrejkovičová - J. Hnatová: Prvé postrehy a skúsenosti z realizácie maturitnej skúšky po novom na stredných školách v Prešovskom a Košickom kraji</i>	1	11
<i>D. Čtvrtníčková: K niektorým zmenám v maturite zo slovenského jazyka a literatúry</i>	1	16
<i>G. Fuňáková: Analýza štruktúry vzťahov v integrovanej triede a jej hodnotenie deťmi</i>	5	17
<i>M. Gluchmanová: Agresivita a násilie školskej mládeže na Slovensku v kontexte učiteľskej etiky</i>	4	1
<i>D. Gondová: Porovnanie diskurzu v úlohách určených na rozvoj a testovanie zručnosti rozprávať v anglickom jazyku</i>	4	15
<i>E. Homolová: Facilitovanie výučby anglického jazyka</i>	1	25
<i>E. Homolová: Na margo rodovo citlivej výchovy</i>	5	21
<i>A. Horňáková: Efektívna multikultúrna komunikácia</i>	4	19
<i>A. Chupáč: K metódam kreatívneho vyučovania v chemii na základní škole</i>	4	20
<i>M. Chvál: Nová maturitní zkouška v České republice</i>	1	4
<i>D. Jedinák: Školská matematika ako vytváranie zmysluplnej kultúry</i>	5	27
<i>B. Kosová: Transformácia slovenského školstva v zrkadle medzinárodného testovania PISA 1. časť: Charakter medzinárodnej evalvácie a sociálna spravodlivosť v slovenskej škole</i>	1	1
<i>B. Kosová: Transformácia slovenského školstva v zrkadle medzinárodného testovania PISA 2. časť: Rozdiely vzdelávacích výsledkov slovenských žiakov v závislosti od pohlavia</i>	2	26
<i>J. Krížová - I. Krupová: Prostriedky edukácie pri uplatňovaní kultúrneho odkazu významných osobností z histórie mesta Banská Bystrica v elementárnom vzdelávaní</i>	5	23
<i>K. Kropáčová: Najčastejšie problémy v triedach</i>	4	7
<i>E. Miléne Kisházi: Maturitné skúšky v Maďarsku: o dvojúroveňovej maturite</i>	1	9
<i>K. Luptáková: Kto sa podieľa na sebapoňatí školskej úspešnosti rómskych žiakov?</i>	4	9
<i>D. Meško et al.: Konceptia informatiky a informatizácie školstva</i>	2	5
<i>J. Novák: Hlavné závery z analýzy úloh a postavenia všeobecného ekonomického vzdelávania v SR</i>	4	27
<i>E. Obžerová: Moje skúsenosti učiteľky a metodičky s maturitnou skúškou v anglickom jazyku</i>	1	22
<i>I. Paulovičová: Projektové vyučovanie prírodovedných predmetov na druhom stupni ZŠ</i>	2	30
<i>V. Pokojný: „Budú naše deti v informačnej spoločnosti manažérmi alebo budú hádzať lopatou?“</i>	2	11
<i>B. Sihelsky: Môže Monitor 9 nahradiť prijímacie skúšky? (Ani ryba - ani rak)</i>	2	1
<i>B. Sihelsky: Ťažkosti kurikulárnej reformy</i>	5	6
<i>M. Štefunko - B. Sihelsky: Úskalia individuálnej integrácie žiakov - dokončenie</i>	1	27
<i>M. Štefunko: Poruchy správania vo výchovno-vzdelávacom procese z pohľadu školského inšpektora</i>	4	12
<i>E. Tišťianová: Životné ciele študentov Domova mládeže SSS Banská Bystrica</i>	5	11
<i>L. Törökóvá: Postrehy z vyučovania matematiky na SŠ v Pittsburghu (USA)</i>	4	25
<i>M. Tulenková: Maturitná skúška z biológie na gymnáziu</i>	1	18
<i>I. Turek: Elektronické vzdelávanie (e-learning)</i>	2	16
<i>M. Valent: Odborná zložka maturitnej skúšky</i>	1	13
<i>M. Valent: Taxonómia cieľov v novom šate</i>	5	14
<i>J. Zounek: ICT v živote dnešných základných škol (očima jejich ředitelů)</i>	2	22
 O UČITEĽOVI		
<i>M. Černotová a kol.: Metodika tvorby profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov</i>	3	7
<i>M. Fartelová: Národný projekt ďalšieho vzdelávania učiteľov odborných predmetov v oblasti ukončovania štúdia na stredných školách</i>	1	30
<i>L. Fridman: Aktuálne podnety obsahu ďalšieho vzdelávania učiteľov hudobnej výchovy</i>	3	18
<i>B. Kasáčová - B. Kosová: Európske trendy a slovenský prístup k tvorbe učiteľských kompetencií a spôsobilostí ako východisko k profesijným štandardom</i>	3	1

	ČÍSLO	STRANA
<i>B. Lazarová: Další vzdělávání učitelů: k problematice rezistence</i>	3	14
<i>G. Leskovjanská: Požiadavky na súčasnú osobnosť a správanie učiteľa základnej školy - porovnanie pohľadu psychológov a učiteľov ZŠ</i>	3	10
RIADENIE ŠKOLY		
<i>T. Rohn - S. Kariková - : Mobbing - šikanovanie zamestnancov na školách</i>	5	1
RECENZIE		
<i>JAVORČÍKOVÁ, J.: Profily prominentných osobností americkej dramatiky. B. Bystrica : UMB, 2004. 96 s. (I. Zelenka)</i>	4	32
<i>KOTULIČ, R. - MADZINOVÁ, R.: Cvičebnica zo základov ekonómie a ekonomiky. Bratislava : IURA Edition, 2005. 96 s. (P. Derfiňák)</i>	2	32
<i>ZIMOVÁ, Z.: Sociálne vzťahy a problémy na školách. Bratislava : RAABE, 2006. 270 s. (G. Herényiová)</i>	1	31
PREDSTAVUJEME		
<i>A. Gajová</i>	3	
<i>M. Kmeť</i>	5	
<i>D. Nágel</i>	4	
<i>M. Šuda</i>	1	32
PRÍLOHA		
<i>Edičná činnosť Metodicko-pedagogických centier Slovenska v šk. r. 2005 - 2007</i>	3	

PEDAGOGICKÉ ROZHL'ADY

CONTENS OF THE XVI. YEAR VOLUME

EDUCATION OF THE PUPIL	NUMBER	PAGE
<i>J. Andrejkovičová - J. Hnatová: Observations and experiences gained from the new Maturita Examinations in secondary schools in the Presov and Kosica regions</i>	1	11
<i>D. Čtvrtníčková: Changes in the Slovak Language and Literature Maturita Examinations</i>	1	16
<i>G. Fuňáková: An Analysis of the Structure of Relationships in an Integrated Class and an Assessment by the Pupils</i>	5	19
<i>M. Gluchmanová: Aggression and violence in pupils in Slovakia in the context of teachers ethics</i>	4	1
<i>D. Gondová: A comparison of the discourse in tasks for the development and testing of speaking skills</i>	4	15
<i>E. Homolová: Facilitating the Learning of English</i>	1	25
<i>E. Homolová: On Gender Sensitive Education</i>	5	21
<i>A. Horňáková: Effective multicultural communication</i>	4	19
<i>A. Chupáč: Methods of creatively teaching Chemistry at primary school</i>	4	20
<i>M. Chvál: The New Maturita (School-leaving) Examination in the Czech Republic</i>	1	4
<i>D. Jedinák: School Mathematics as a Means of Creating a Meaningful Culture</i>	5	27
<i>B. Kosová: The transformation of the Slovak school system as reflected in the international PISA tests Part 1: The charakter of international testing and social justice in Slovak scholls</i>	1	1
<i>B. Kosová: The transformation of the Slovak school system as reflected in the international PISA tests Part 2: Differences in the educational results of Slovak pupils according the whether they are a boy or girl</i>	2	26
<i>J. Krížová - I. Krupová: The Educational Conditions Necessary for Putting into Effect in Primary Schools the Cultural Edicts of Famous People from the History of the Town of Banská Bystrica</i>	5	23
<i>K. Kropáčová: The most common problems in classes</i>	4	7
<i>E. Miléne Kisházi: Maturita examinations in Hungary - a duel-level examination</i>	1	9
<i>K. Luptáková: Who is dealing with the self-awareness of school success of Roma pupils</i>	4	9
<i>D. Meško et al.: The ICT Strategy in the school system in the Slovak Republic</i>	2	5
<i>J. Novák: The main findings from an analysis of tasks and the place of general economic education in the Slovak republic</i>	4	27
<i>E. Obžerová: My experience of the English language Maturita examination as both a teacher and metodologist</i>	1	22
<i>I. Paulovičová: Projekt work in natural science subjects in the second level of primary school</i>	2	30
<i>V. Pokojný: Will children in the information society be managers of losers?</i>	2	11
<i>B. Sihelsky: Can the Monitor 9 examination take the place of secondary school entrance examinations? (Neither fish nor fowl)</i>	2	1
<i>B. Sihelsky: Difficulties in Curriculum Reform</i>	5	6
<i>M. Štefanko: Disruptive behaviour during the teaching process from the point of view of a school inspector</i>	4	12
<i>M. Štefanko - B. Sihelsky: The Individual Integration of Pupils</i>	1	27
<i>E. Tišťianová: The Goals in Life of the Students Staying in the Student Dormitories of the United Secondary School, Banská Bystrica</i>	5	11
<i>L. Törökóvá: An overview of Maths teaching at secondary school in Pittsburgh (USA)</i>	4	24
<i>M. Tulenková: The Biology Maturita Examination at Grammar Schools</i>	1	18
<i>I. Turek: E-learning</i>	2	16
<i>M. Valent: The Specialised Sections of the Maturita Examinations</i>	1	13
<i>M. Valent: The Revised Taxonomy of Educational Objectives</i>	5	14
<i>J. Zounek: ICT in the life of today's basic scholls (a head teacher's view)</i>	2	22
 ABOUT TEACHERS		
<i>M. Černotová a kol.: The Methodology of Creating Competence Profiles for the Separate Categories of Educational Employee</i>	3	7

	NUMBER	PAGE
<i>M. Fartelová: The National Project for the Further Education of teachers of Technical Subjects in the Area of Graduation from Secondary School</i>	1	30
<i>L. Fridman: Contemporary Initiatives Concerning the Content of Further Education for Teachers of Music Education</i>	3	18
<i>B. Kasáčová - B. Kosová: European Trends and the Slovak Approach to Creating Teacher Competencies and Capabilities as a Starting Point for Professional Standards</i>	3	1
<i>B. Lazarová: The Further Education for Teachers and the Problem of Resistance</i>	3	14
<i>G. Leskovjanská: Today's Requirements Concerning the Personality and Behaviour of Teachers at Primary School - a Comparison for the Views of Psychologists and Primary School Teachers</i>	3	10
 SCHOOL MANAGEMENT		
<i>S. Kariková - T. Rohn: Mobbing - the Bullying of Employees of Schools</i>	5	1
 REVIEWS		
<i>JAVORČÍKOVÁ, J.: Profily prominentných osobností americkej dramatiky. B. Bystrica : UMB, 2004. 96 s. (I. Zelenka)</i>	4	32
<i>KOTULIČ, R. - MADZINOVÁ, R.: Cvičebnica zo základov ekonómie a ekonomiky. Bratislava : IURA Edition, 2005. 96 s. (P. Derfiňák)</i>	2	32
<i>ZIMOVÁ, Z.: Sociálne vzťahy a problémy na školách. Bratislava : RAABE, 2006. 270 s. (G. Herényiová)</i>	1	31
 ADDENDA		
<i>Publications of the MPC in Slovak from 2005 - 2007</i>	3	

MILOŠ KMEŤ

Autorom obrázkov v Pedagogických rozhľadoch je Mgr. Miloš Kmeť. Napísal o sebe:

„Som jedným z tých učiteľov, čo sa toto povolanie rozhodli robiť pre potešenie...”

Takto nejako by znela hyperbolizovaná veta, ktorú si z času na čas len tak sám pre seba poviem. Nechcem si niečo nahovárať, iba sa snažím prekryť krajším a hlbším to, čo je ťažké v našom povolaní.

Som učiteľom výtvarnej výchovy, estetickéj výchovy a etickej výchovy na druhom stupni škôl. Mám za sebou viac než päť popretŕhaných rokov praxe v odbore a veľa skúseností s prácou s deťmi v mimoškolskom prostredí.

Štúdium na UKF v Nitre som ukončil v 1999, kde som získal vzdelanie v pedagogických odboroch Výtvarná výchova a Estetická výchova. Etickú výchovu som si urobil popri zamestnaní v Metodicko-pedagogickom centre v Banskej Bystrici pod vedením Jožka Gála. Dva roky tohto štúdia ma utvrdili v niečom, čo som cítil kdesi vo vnútri, no nevedel som to pomenovať. Prednášky a semináre

s J. Gálom mi pomohli definovať si svoj postoj k študentom. Popritom som spolupracoval s outdoorovou organizáciou - Štúdiom zážitku v Bratislave, kde som sa stretol so zážitkovou pedagogikou. Prepojenie sa niekoľkých faktorov naraz určilo smer môjho ďalšieho putovania na dlhšiu dobu.

Zdokonalil som sa v jazyku ročným pobytom v Anglicku a vrátil som sa pevne rozhodnutý pracovať v školstve.

Momentálne učím na Spojenej škole Novohradskej v Bratislave.

Času na maľovanie je stále málo, a tak využívam na to všetky prázdniny a voľná. Je to pre mňa čas, kedy som sám so sebou. Kladiem si výzvy a tie ma často zrážajú na kolena. Totižto zrealizovať svoju predstavu do dvoj či trojdimenzionálneho priestoru bez toho, aby som sa tomu venoval každý deň, je skoro nemožné. No napriek tomu rád tvorím. Unikám kamsi za hranice vedomia a porušujem pravidlá času. Venujem sa hlavne akrylu a akvarelu, kde význačné miesta v námetoch tvoria krajinky, zátišia a kvety.



Koleso a strom



Krokusy



Za plotom

Vážení čitatelia a dopisovatelia,
ďakujeme za Vašu priazeň v končiacom sa roku. Želáme Vám, aby so svitom
vianočnej hviezdy vstúpil do Vašich srdc, domovov i na pracoviská
pokoj, porozumenie, radosť, láska.
Nový rok nech je k Vám štedrý
na zdravie, šťastie i žiživých ľudí.

Vaša redakcia



Z obsahu:

Terézia Rohn, Soňa Kariková
Mobbing - šikanovanie zamestnancov na školách ... 1
Mobbing - the Bullying of Employees of Schools

Boris Sihelsky
Ťažkosti kurikulárnej reformy ... 6
Difficulties in Curriculum Reform

Eva Tištianová
**Životné ciele študentov Domova mládeže
SSŠ Banská Bystrica ... 11**
The Goals in Life of the Students Staying in the Student Dormitories
of the United Secondary School, Banska Bystrica

Marián Valent
Taxonómia cieľov v novom šate ... 14
The Revised Taxonomy of Educational Objectives

Gabriela Fuňáková
Analýza štruktúry vzťahov v integrovanej triede a jej hodnotenie deťmi ... 19
An Analysis of the Structure of Relationships in an Integrated Class
and an Assessment by the Pupils

Eva Homolová
Na margo rodovo citlivej výchovy ... 21
On Gender Sensitive Education

Jana Krížová, Ivana Krupová
**Prostriedky edukácie pri uplatňovaní kultúrneho odkazu významných osobností
z histórie mesta Banská Bystrica
v elementárnom vzdelávaní ... 23**
The Educational Conditions Necessary for Putting into Effect
in Primary Schools the Cultural Edicts of Famous People from the History
of the Town of Banska Bystrica

Dušan Jedinák
**Školská matematika
ako vytváranie zmysluplnej kultúry ... 27**
School Mathematics as a Means of Creating a Meaningful Culture

Miloš Kmeť
Ilustrácie
Illustrations

Jozef Bily
Aforizmy
Aphorisms