

ROZHĽADY

PEDAGOGICKÉ

METODICKÉ CENTRÁ SLOVENSKA

Ako ďalej v odbornom školstve? ... 1

A. Albert

Taxonómia cieľov laboratórných cvičení ... 2

J. Bajtoš

Šesť dilem pri vzdelávaní učiteľov ... 4

L. G. Katz - J. Rathis

Kariérové miesta v škole ... 7

V. Linduška

Sebareflexia ako metóda zlepšovania práce učiteľa ... 9

K. Feťková

O výučbe rusínsko-ukrajinských národnostných dejín na východnom Slovensku ... 9

M. Murcko

Banskobystrické gymnázium - známe, neznáme ... 11

O. Richter

Vzostup a pád subjektu ... 11

J. Šlosiar

Experimentálny ročník olympiády ľudských práv ... 13

J. Gál

Celoslovenská pedagogická konferencia Kurikulum slovenskej školy v Prešove ... 16

I. Pavlov

Podnety zo seminára pre učiteľov obchodnej akadémie ... 17

D. Kováčiková

Model vyučovania s uzavretým cyklom

v špecializačnom inovačnom štúdiu fyziky ... 17

I. Samák

Uvádzanie začínajúcich učiteľov na škole ... 18

G. Röttling

Predstavujeme ... 19

O. Kokavec

Epigramy

J. Bily

Kresby

O. Nevřelová-Palugyayová

1
1996/97
RR

ODBORNO - METODICKÝ ČASOPIS

5. október - Medzinárodný deň učiteľov

Rezolúcia Európskeho parlamentu pre budúcu výchovu zo dňa 14. 3. 1984, čl. 5:

"Cieľom vzdelávania bude umožnenie plného vývoja osobnosti dieťaťa, mladého človeka a podpora úcty k ľudským právam a základným slobodám."

Vážené kolegyně, vážení kolegovia!

Metodické centrá Slovenska vydávajú v šk. roku 1996/97 už 5. ročník odborného-metodického časopisu **Pedagogické rozhľady**. Snažíme sa v ňom vytvoriť priestor predovšetkým na tvorivé riešenie otázok - čo a ako učiť, na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania. Osobitnú pozornosť v tomto ročníku venujeme problematike 1. kvalifikačnej skúšky.

Prispievateľom a čitateľom

Čakáme na Vaše príspevky zo všetkých regiónov Slovenska. Očakávame od Vás **PODNETY, POSTREHY, NÁZORY, POLEMICKÉ ÚVAHY, RECENZIE ODBORNEJ LITERATÚRY, UČEBNÍČ, SONDY DO HISTÓRIE ŠKOLSTVA, POZNÁMKY O JUBILUJÚCICH ŠKOLÁCH, POZNATKY A ZÁŽITKY ZO ZARANIČNÝCH CIEST A STÁŽÍ, ŽIACKYCH A UČITEĽSKÝCH SÚŤAŽÍ**.

Píšte na témy:

HUMANIZÁCIA A DEMOKRATIZÁCIA ŠKOLSTVA, ALTERNATÍVNE ŠKOLSTVO, ODBOROVÁ A PREDMETOVÁ DIDAKTIKA, TVORBA ŠTANDARDOV A DIDAKTICKÝCH TESTOV, PRÁCA PREDMETOVÝCH KOMISIÍ, VNÚTROŠKOLSKÉ RIADENIE, ĎALŠIE VZDELÁVANIE PEDAGÓGOV, PEDAGOGICKÝ VÝSKUM UČITEĽ, PEDAGOGICKÁ PSYCHOLOGIA atď.

Najviac nás potešia články odborného-metodického charakteru, ktorými pomôžete svojim kolegom. Posielajte nám aj zaujímavé aforizmy, fotografie, série kresieb, karikatúry.

Prispievateľom

Svoje príspevky posielajte na adresu:

MC Banská Bystrica, Redakcia PR, Horná 97, PSČ 975 46.

Dĺžka príspevku by nemala presahovať **5 strojom písaných normalizovaných strán** (normalizovaná strana - 30 riadkov po 60 úderov, riadkovanie 2) a text by nemal obsahovať pravopisné a štylistické chyby.

Ušetríte nám prácu a čas, ak pošlete svoje príspevky na diskete (spracované v bežných textových editoroch - Word Star, MS Word, Word Perfect, T602, Windows Write, PageMaker). Vaše diskety Vám vrátime. Príspevky honorujeme - **od školského roku 1995/96 aj metodikom**, preto uveďte presnú adresu a rodné číslo. Uzávierka je vždy 15. v mesiaci po vyjdení predchádzajúceho čísla.

AUTOR JE POVINNÝ UVIEŠŤ ANOTÁCIU, KĽÚČOVÉ SLOVÁ, REZUMÉ (V ANGLIČTINE ALEBO V SLOVENČINE), POUŽITÚ LITERATÚRU.

Uverejnené ani neuvverejnené príspevky nevraciam.

Čitateľom

Školy, inštitúcie i jednotlivci si môžu časopis objednať v Metodickom centre Banská Bystrica. Vašu objednávku budeme trvale evidovať aj pre ďalšie školské roky, až pokiaľ ju písomne nezrušíte. Jeden výtlačok stojí 15,- Sk. Celoročné predplatné je 75,- Sk. Na objednávke uveďte, či chcete predplatné zaplatiť faktúrou alebo poštovou poukážkou.

AKO ĎALEJ V ODBORNOM ŠKOLSTVE?

A. Albert, SPŠ s vyučovacím jazykom maďarským v Košiciach

Anotácia: Zmena poslania stredných odborných škôl. Návrh ich budúceho smerovania v súlade s medzinárodným trendom.

Kľúčové slová: stredná odborná škola, stredné odborné učilište, všeobecné vzdelanie, základné odborné vzdelanie, špeciálne odborné vzdelanie, postsekundárne vzdelávanie, vyššie odborné vzdelávanie, integrovaná škola, školské centrum

“Východný” typ školy 20. storočia podriadil vzdelanie potrebám hospodárstva, a preto aj vtedajšie školské zákony preferovali stredné odborné školy pred gymnáziami, t.j. uprednostňovali odborné vzdelanie pred všeobecným vzdelaním.

Pri vzdelávaní ľudí však nejde iba o to, aby sa pripravili špičkoví špecialisti v oblasti strategických technológií. Mladej generácii treba vštepovať i zmysel pre zodpovednosť, schopnosť spolupracovať, reagovať na nepretržité zmeny a rýchlo hľadať nové riešenia. To, čo sa učia žiaci v školách, sa často vyvíja tak rýchlo, že pri ich nástupe do praxe sú už mnohé poznatky prehodnocované a neplatia alebo platia v pozmenenej podobe. Aj preto bude treba zmeniť štýl vzdelávania. Dôraz na množstvo faktov a informácií, ich mechanické používanie, by sa mal nahradiť maximálnym rozvojom tvorivosti.

Trh práce v súčasnosti vyžaduje aj od absolventov odborných škôl kreativitu, mobilitu a pružnosť, t.j. adaptabilitu na meniace sa podmienky. Dosiahnuť tieto atribúty je však možné iba posilnením základného vzdelania na širokej báze, t.j. posilnením všeobecného vzdelania. Len na takéto pevné a široké základy možno stavať rôzne stupne a rôzne druhy odbornej kvalifikácie.

Požiadavka vyššej úrovne všeobecného vzdelania, heterogenita účastníkov odborného vzdelávania a častejšia zmena profilu podnikateľských subjektov vyžaduje aj nový obsah a novú didaktickú koncepciu vzdelávania, ako aj nové požiadavky pri príprave učiteľov odborných predmetov.

Strednou odbornou prípravou sa u nás zaoberajú stredné odborné školy a odborné učilištia. Tieto dva typy stredných škôl sa odlišujú organizáciou štúdia i obsahom vzdelávania.

Podstatné rozdiely sú, resp. boli, i v praktickej príprave. Stredné odborné školy realizujú praktické vyučovanie, s obmedzeným počtom týždenných vyučovacích hodín, v školských dielňach, kým praktické vyučovanie žiakov odborných učilíšť sa realizovalo v socialistických veľkopodnikoch. Tieto podniky však v posledných rokoch zápasia s existenčnými problémami, čo má negatívny vplyv aj na existenciu odborných učilíšť.

Strata trhov i efektívnejšie hospodárenie atomizovaných a sprivatizovaných bývalých veľkopodnikov spôsobilo okrem iného aj drastický pokles záujmu o absolventov týchto škôl. Východiskom je iba premena ustrnutých, sématických a na veľkovýrobu orientovaných škôl na odborné školy nového typu.

Nový typ odbornej školy by sa mal odlišovať od súčasných

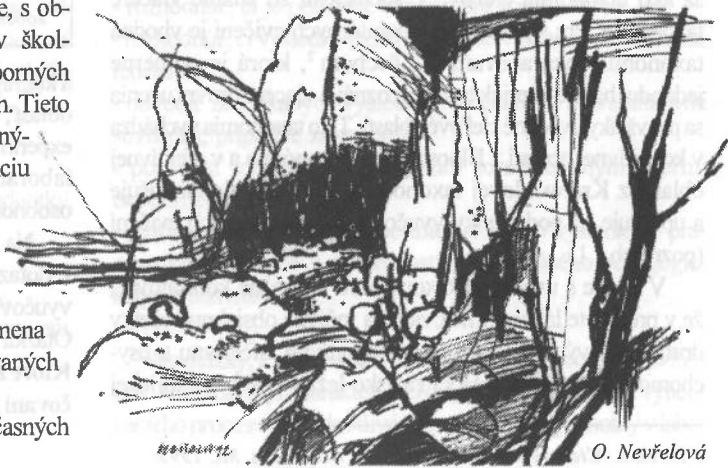
stredných odborných škôl najmä v tom, že sa posilní všeobecné vzdelanie a budú sa preferovať široké základné odborné vedomosti na úkor úzkej špecializácie.

Absolvent takejto školy zrejme bude mať reálne predpoklady získať špeciálne odborné vzdelanie za oveľa kratší čas, ako je tomu v súčasnosti, a to formou postsekundárneho vzdelávania v rámci školy alebo mimo školského systému.

V rámci školy nového typu je potrebné vytvoriť pre žiakov také podmienky, aby mohli dosiahnuť optimálny stupeň vzdelania podľa svojich individuálnych schopností. Na to je potrebné zabezpečiť úplnú priechodnosť medzi rôznymi stupňami odbornej prípravy, t.j. medzi odbornými učilišťami, strednými odbornými školami a vyšším odborným vzdelaním. V niektorých krajinách sa tento problém rieši vytvorením školských centier, ktoré ponúkajú širokú škálu odbornej prípravy na rôznych úrovniach. V Českej republike sa to riešilo vytvorením tzv. integrovaných škôl a zriadením vyšších odborných škôl na niektorých stredných odborných školách. Podobné riešenie by bolo vhodné asi aj v našich podmienkach.

Z týchto dôvodov v blízkej budúcnosti možno očakávať pokusy o vytvorenie školských centier, resp. integrovaných škôl aj v SR. Je reálne očakávať aj priblíženie sa dvoch doteraz výrazne odlišných typov škôl - gymnázií a stredných odborných škôl - i to, že funkciu väčšiny odborných učilíšť postupne preberú rôzne formy postsekundárneho štúdia alebo špeciálne kurzy realizované mimo školského systému.

Takáto koncepcia je v súlade s medzinárodnými trendami, v rámci ktorých sa odborné vzdelávanie už nerealizuje direktívnym spôsobom, t.j. tzv. krátkou cestou, ale pri zohľadnení vývojových trendov v oblasti vedy a techniky, preferuje dlhodobú zamestnanosť.



O. Nevfelová

Summary: The author points out the necessity of change in the secondary professional education and proposes its future direction in accordance with international trends.

TAXONÓMIA CIEĽOV LABORATÓRNYCH CVIČENÍ

J. Bajtoš, Metodické centrum Prešov

Anotácia: *Prezentácia taxonómie cieľov laboratórnych cvičení. Kategorizácia cieľov pre všetky etapy realizácie školských experimentov. Formulácia požiadaviek na opodstatnenosť vyučovacích cieľov na zefektívnenie vyučovacieho procesu.*

Kľúčové slová: *vzdelávacie ciele, špecifické ciele, taxonómia, Löschova taxonómia cieľov, laboratórne cvičenia, experiment*

Teória vzdelávacích cieľov uznáva klasifikáciu, ktorá je všeobecne platná pre všestranný rozvoj žiackej osobnosti. Keďže vyučovací proces má plniť tri funkcie: vzdelávaciu, výchovnú a rozvíjajúcu, je potrebné ciele vyučovacieho procesu formulovať pre vzdelávaciu, výchovnú a rozvíjajúcu oblasť. Pedagógovia svojou každodennou pedagogickou činnosťou formulujú ciele tematických celkov a tém učiva, ako aj ciele vyučovacích jednotiek a ich jednotlivých častí. Tieto ciele sa nazývajú špecifické (konkrétne) ciele, ktoré sa zvyknú podľa psychických procesov učiacich sa rozdeľovať na ¹:

- Kognitívne (poznáacie)

zahrňajúce oblasť vedomostí, intelektuálnych zručností a poznávacích schopností. Pretože prevažujú pri vzdelávaní, nazývajú sa tiež ciele vzdelávacie.

- Psychomotorické

zahrňajúce oblasť motorických zručností a návykov za účasti psychických procesov (napr. práca s prístrojmi, atď.). V školskej praxi sa zvyknú označovať aj ako ciele výcvikové.

- Afektívne (postojové)

zahrňajú oblasť citovú, oblasť postojov, hodnotovej orientácie a sociálno-komunikatívnych zručností. Ich dosahovanie je hlavným zámerom výchovy, a preto sa nazývajú tiež ciele výchovné.

Pri formulácii špecifických cieľov treba mať na zreteli, že existujú viaceré úrovne učenia (napr. zapamätanie si poznatkov, ich aplikácia a pod.), ktorým zodpovedajú aj príslušné ciele. V podstate ide o klasifikáciu cieľov vyučovacieho procesu a aby sa zdôraznil hierarchický charakter klasifikácie, označuje sa ako taxonómia cieľov. V súčasnosti sú známe viaceré taxonómie. Pre vyučovanie laboratórnych cvičení je vhodná taxonómia rozpracovaná F.Löschom ², ktorá je pomerne jednoduchá, ale napriek tomu rozoznáva viacero úrovní učenia sa pre všetky uvedené cieľové oblasti. Táto taxonómia vychádza v kognitívnej oblasti z Bloomerovej taxonómie a v afektívnej oblasti z Kratwohlovej taxonómie, ktoré ale zjednodušuje a upravuje na podmienky vyučovania laboratórnych cvičení (pozri tab.č.1).

V zhode s uvedenou taxonómiou je možné konštatovať, že v predmete laboratórne cvičenia môžeme obsiahnuť všetky druhy cieľových kategórií (pre kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú oblasť). Hoci ťažisko leží v psychomotorickej

-Tabuľka č. 1: Löschova taxonómia cieľov:

Úroveň učenia	Prvky učiva
Kognitívna oblasť	
- vedomosti - porozumenie - aplikácia - analýza - syntéza - posúdenie	- reprodukcia poznatkov - porozumenie poznatkov - transfer na podobné úlohy - poznanie a nájdenie prvkov systému - výstavba podobných systémov a nachádzanie alternatív - definovanie pojmov
Psychomotorická oblasť	
- imitácia - manipulácia - precíznosť - koordinácia - naturalizácia	- napodobňovanie činností - činnosti sú realizov. podľa inštrukcií - presnosť realizácie vystupuje do popredia - viacero činností sa realizuje harmonicky - získavanie rutiny pri činnostiach
Afektívna oblasť	
- prijímanie - pôsobenie - hodnotenie - hodnot. štruktúra - hodnotové prispôsobenie	- citlivosť vzhľadom na podnety - snaha o hľadanie podnetov - nájdenie vlastného postoja - výstavba vlastného hodnotového systému - porovnanie hodnotových systémov

a kognitívnej oblasti, je možné dostatočne naplniť aj afektívnu oblasť, a to pri vhodnom zladení práce v laboratóriu a voľby experimentov. To vedie k vysloveniu hypotézy, že vo vyučovaní laboratórnych cvičení je možné všestrannejšie rozvíjať osobnosti žiakov ako pri klasických vyučovacích predmetoch.

Na overenie uvedenej skutočnosti nám poslúžila otázka z dotazníka, ktorým sme realizovali prieskum podmienok vyučovania laboratórnych cvičení ³.

Otázka mala nasledujúce znenie:

Ktoré z uvedených cieľových kategórií dosahujete pri vyučovaní predmetu laboratórne cvičenia?

¹ Turek, I.: *Ciele vyučovacieho procesu*. Bratislava, MC 1995.

² Lösch, F.: *Entwicklungsschwerpunkte der allgemeinen Didaktik*. Dillingen 1975.

³ Bajtoš, J.: *Analýza podmienok vyučovania laboratórnych cvičení na SPŠ stavebných*. Prešov, MC 1996.

Respondenti uvádzali nasledovné odpovede:

Odpovede	%
- pre kognitívnu oblasť	46,34
- pre afektívnu oblasť	24,39
- pre psychomotorickú oblasť	29,27

Ak porovnáme nami získané výsledky s výsledkami výskumu, ktorý realizoval A.Haug, ⁴ dochádzame k pomerne vysokej vzájomnej zhode. Výsledky zastúpenia jednotlivých cieľových kategórií sú u Hauga nasledovné:

Odpovede	%
- pre kognitívnu oblasť	48,0
- pre afektívnu oblasť	23,0
- pre psychomotorickú oblasť	29,0

Porovnaním získaných výsledkov je možné dôjsť k uzáveru, že testovaní respondenti, t.j. učitelia predmetu laboratórne cvičenia, využívajú vo vhodnom pomere zastúpenie jednotlivých cieľových kategórií pri vyučovaní laboratórných cvičení.

Pre ciele vyučovacieho procesu, uvedené v nasledujúcej časti príspevku, sme ako kritérium rozdelenia použili štruktúru krokov, ktorá je charakteristická pre vyučovanie v laboratóriách, konkrétne pre jednotlivé fázy laboratórneho experimentu. Pre úplnosť je vhodné uviesť, že pri každom školskom experimente realizovanom v technickom laboratóriu je možné stanoviť typickú štruktúru krokov, ktoré sa z hľadiska efektívnosti vyučovacieho procesu javia ako najúčinnéjšie. Sú to: predpoklady pre realizáciu experimentu, prístroje potrebné k experimentu, realizácia experimentu, hodnotenie priebehu experimentu a interpretácia výsledkov experimentu. Pri formulácii špecifických vyučovacích cieľov sme vychádzali z literatúry ^{3,4} a z vlastných skúseností s vyučovaním predmetu laboratórne cvičenia na SOŠ. Uvedená kategorizácia, ktorá v sebe obsahuje všetky cieľové skupiny, počnúc kognitívnu, cez afektívnu a končiac psychomotorickou oblasťou, si nerobí nárok na všeobecnú úplnosť, ale má slúžiť vyučujúcim predmetu laboratórne cvičenia ako námet pre formuláciu špecifických učebných cieľov na konkrétnu vyučovaciu jednotku. Ciele sú stanovené v pojmoch žiackych výkonov, sú jednoznačné, merateľné, kontrolovateľné a postihujú všetky úrovne učenia sa.

1. Predpoklady na realizáciu experimentu:

- uviesť na realizáciu experimentu potrebné veličiny a jednotky,
- rozlišovať závislé a nezávislé premenné,
- uviesť možné zdroje chýb,
- využívať odporúčania z noriem a odbornej literatúry,
- vyžiadať si podklady potrebné na uskutočnenie experimentu,
- vymenovať zásady bezpečnosti práce,
- vysvetliť štruktúru experimentu
- vopred poznať priebeh experimentu,

- porovnať možné spôsoby realizácie experimentu a vybrať najvhodnejší variant,
- navrhnuť časový priebeh experimentu.

2. Prístroje potrebné na experiment:

- popísať základné prístroje potrebné na realizáciu konkrétneho experimentu,
- vopred naplánovať konkrétne nasadenie prístrojov v priebehu experimentu,
- uviesť prístroje do prevádzky, vypnúť ich a odskúšať všetky funkcie,
- zvoliť najvhodnejšie oblasti merania,
- aplikovať správne namerané veličiny,
- odhadnúť účinnosť meracích prístrojov.

3. Realizácia experimentu:

- popísať metodiku experimentovania,
- správne nastaviť potrebné prístroje,
- realizovať experiment po predpísaných krokoch,
- určiť a eliminovať rušivé vplyvy,
- dodržiavať pri práci podmienky bezpečnosti práce a ochrany životného prostredia,
- uplatňovať tvorivosť pri využívaní známych metód v nových situáciách,
- tímovo spolupracovať,
- modifikovať experimenty,
- robiť pružné rozhodnutia.

4. Hodnotenie:

- prehľadne zachytiť priebeh pozorovania a nameraných veličín a vhodnou formou ich zaznamenávať,
- vysvetliť zaznamenané údaje a vyvodit' závery,
- rozlišovať systematické a náhodilé chyby,
- korigovať výsledky meraní elimináciou chýb,
- vyhotoviť protokoly meraní,
- údaje matematicky vyhodnotiť a nájsť medzi nimi súvislosti,
- odhadnúť a vypočítať náklady na realizáciu experimentu.

5. Interpretácia výsledkov:

- zaujať kritické stanovisko k výsledkom experimentu,
- zhodnotiť realizáciu experimentu,
- navrhnuť alternatívy experimentu,
- rozhodnúť, či je potrebné experiment zopakovať,
- rozhodnúť, či výsledky experimentu sú v súlade s príslušnými teóriami,
- odvodiť zo získaných výsledkov kvalitatívne a kvantitatívne súvislosti, prípadne zákonitosti,
- porovnať výsledky experimentu so stanovenými cieľmi experimentu,
- rozdiskutovať priebeh experimentu a jeho výsledky v pracovných skupinách v prítomnosti zodpovedného pedagogického pracovníka.

Na otázky, kvôli čomu sme v predchádzajúcom vyzdvihovali hierarchický charakter cieľov, formulovali ciele vyučovacieho procesu pre jednotlivé fázy vyučovacej jednotky v labo-

3. Bajtoš, J.: *Analýza podmienok vyučovania laboratórných cvičení na SPŠ stavebných. Prešov, MC 1996, 63 s.*

4. Haug, A.: *Labordidaktik in der Ingenieurausbildung. Berlin, VDE-Verlag GmbH 1980, 331 s.*

rátoria a či je vôbec nutné používať špecifické ciele pri tvorbe učebných osnov, tematických plánov a písomných príprav existuje jednoznačná odpoveď. Poznajúc argumenty za špecifikáciu vyučovacích cieľov, ako aj protiargumenty, je možné jednoznačne konštatovať, že špecifické ciele sa používajú v školstve takmer vo všetkých hospodársky a kultúrne vyspelých krajinách sveta, nehovoriac už o tom, že práve vyučovacie

ciele sú rozhodujúcou kategóriou efektívnosti vyučovacieho procesu.

Životná škola

*Má vraj nedostatok jediný,
že v nej nie sú žiadne prázdničky.*

J. Bily

Literatúra:

Turek, I.: *Ciele vyučovacieho procesu*. Bratislava, MC 1995.

Lösch, F.: *Entwicklungsschwerpunkte der allgemeinen Didaktik*. In: *Akademieberichte Nr. 15 Fachhochschuldidaktik*, Dillingen, 1975.

Bajtoš, J.: *Analýza podmienok vyučovania laboratórnych cvičení na SPŠ stavebných*. Prešov, MC 1996, 63 s.

Haug, A.: *Labordidaktik in der Ingenieurausbildung*. Berlin, VDE-Verlag GmbH 1980, 331 s.

Summary: *The article is aimed at the teachers of special subjects at secondary schools. He presents the taxonomy of aims and objectives of laboratory exercises and categorizes them for all levels of carrying out school experiments.*

ŠEŠŤ DILEM VO VZDELÁVANÍ UČITEĽOV

Katz, L.G., Univerzita v Ilionnois - Raths, J. Univerzita v Delaware, USA

Anotácia: *Šesť dilem vo vzdelávaní učiteľov. Chápanie pojmu dilema. Analýza jednotlivých dilem.*

KPúčové slová: *dilema, vzdelávanie učiteľov, kandidát*

Hlavným predmetom záujmu tých, ktorí sa podieľajú na príprave učiteľov, sú diskusie o problémoch týkajúcich sa šiestich dilem. Je potrebné klásť dôraz na:

- rozsah alebo zvládnutie obsahu učiva,
- hodnotiacu alebo citovú stránku,
- súčasné alebo budúce potreby kandidátov,
- tematické alebo voliteľné prístupy,
- súčasnú alebo inovačnú prax,
- špecifické alebo globálne hodnotiace kritériá.

Tieto dilemy sú typické pre vzdelávanie učiteľov a môžu vysvetľovať nespokojnosť so vzdelávaním budúcich učiteľov, ako aj nízku úroveň tohto vzdelávania.

Každá skupina, ktorá sa podieľa na príprave učiteľov - tak národné, ako aj štátne vlády, miestne vzdelávacie úrady, riaditelia škôl, učitelia, pedagogickí pracovníci a aj kandidáti - sa sťažuje, že *pedagogická príprava má len veľmi malý vplyv na budúcich učiteľov*. Absolventi charakterizujú svoje skúsenosti s pedagogickým vzdelávaním ako málo uspokojivé a bez nejakej praktickej hodnoty (Harris and Associates, 1990). Každá skupina má isté predstavy o tom, aké výsledky by sa mali dosiahnuť pri vzdelávaní budúcich učiteľov, no súčasne má aj svoje vlastné vysvetlenia, prečo sa to nepodarí v takom krátkom čase.

V tejto eseji diskutujeme o niektorých najdôležitejších problémoch, ktoré sa týkajú všetkých tých, čo majú svoj podiel na príprave budúcich učiteľov. Diskutujeme o šiestich dilemách, ktoré sú typické pre pedagogické vzdelávanie. Naším zámerom je vysvetliť, že učiteľské fakulty považujú tieto dilemy za príčiny nespokojnosti s prípravou budúcich učiteľov a súčasne aj nízkej úrovne tohto vzdelávania, ktorá sa mu prisudzuje. *Spôsob, akým sa fakulty prispôbujú spomínaným dilemám, sa nemôže zlepšiť dovtedy, kým sa problémy nebudú skúmať dialekticky*. Zmysluplné odporúčania na reformu pedagogického vzdelávania poskytli: the Holmes Group (1986,

1990), National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE, 1990), Goodlad (1990) a ďalší. Naším cieľom je opísať dilemy a skúmať cenné úvahy o formulácii činností, ktoré by mohli s ním súvisieť. Diskusia nie je založená na empirickom výskume týchto dilem. Odráža naše skúsenosti, ako aj štúdium literatúry o vzdelávaní učiteľov. Spomenuté dilemy považujeme za dôležité pri vzdelávaní učiteľov. Dúfame, že táto diskusia podnieti k empirickým výskumom dilem.

Prvé tri dilemy sú všeobecné pre všetky druhy vzdelávania, zostávajúce tri sú špecifickejšie pre vzdelávanie učiteľov. Hoci o nich diskutujeme oddelene, komplexne spolu súvisia. Nie sú tu zahrnuté všetky dilemy, s ktorými sa pedagógovia stretávajú. Uvádzame len tie, ktoré stále pretrvávajú a sú zvlášť nepríjemné.

V našej diskusii sa termín dilema prisudzuje nepríjemnej situácii, ktorá má dve hlavné črty (Room 1985):

- a) zahrňuje situáciu, ktorá ponúka výber najmenej z dvoch spôsobov činnosti, rovnako problematických,
- b) týka sa nepríjemnej situácie, keď výber jedného spôsobu činnosti stráca výhody, ktoré by mohli vzniknúť pri výbere alternatívneho spôsobu.

Stručne povedané, dilema je takou situáciou, v ktorej nie je možné perfektné riešenie. V takejto krízovej situácii každé z možných riešení obsahuje súčasne výber tak negatívnych, ako aj pozitívnych faktorov.

Naša definícia termínu dilemy sa odlišuje od definície, ktorú používajú ostatní uznávaní autori. Spomenieme tri významné literárne príspevky, ktoré prinútili používať tento termín v rámci vzdelávania, v ktorom bolo zahrnuté aj vzdelávanie učiteľov (Berlak and Berlak, 1981; Cuban, 1992, Lampert, 1985). Žiaden z uvedených autorov nedefinuje termín jasne, ale namiesto toho uvádza príklady. Napr. Berlakovci chápu dilemy ako potrebu učiteľa disponovať takými spôsobmi učenia so skupinou študentov aj s jednotlivcami, ktoré by boli

súčasne holistické aj molekulárne. To však nevyjadruje názor, ktorý je zakotvený v našom chápaní dilemy, keď výber jednej možnosti alebo jedného dôrazu ohraničuje ďalšie možnosti. V skutočnosti títo autori tvrdia, že dilemy možno vyriešiť. Naša definícia však naznačuje, že neexistuje žiadne riešenie dilemy. Lampert popisuje dilemu ako výber z dvoch rovnako neprijateľných alternatív. *My chápeme dilemu ako konflikt, ktorý môže mať uspokojivé riešenie vtedy, keď sa nájde tretia alternatíva.* Táto alternatíva chráni záujmy zakotvené v ďalších dvoch alternatívach. Cuban popisuje dilemu, s ktorou sa stretol vo funkcii stredného administratívneho pracovníka vo Washingtone. Mal vyriešiť dilemu, či má zostať v súčasnej pozícii, pričom by strácal autoritu a zodpovednosť, alebo sa má vrátiť do triedy ako učiteľ, čím by prišiel o značnú časť svojho zárobku. Určite to musela byť pre neho problematická situácia. Ale problém, ako ho chápe Cuban, netvorí podstatu významu termínu dilema v našom chápaní. Cuban mohol hľadať aj tretiu alternatívu - mohol si nájsť dobre platené miesto v inom odbore, a tým by vyriešil svoj problém. Dilema v našom ponímaní znamená to, že neexistuje žiadne iné alternatívne vyriešenie krízovej situácie. *V skutočnosti sú dilemy neriešiteľné.* Naším výkladom termínu dilema by sme nechceli podceňovať prácu Berlaka, Lamperta alebo Cubana. Chceli by sme len poukázať na to, ako sa náš výklad termínu odlišuje od ich ponímania dilemy.

Dilema č.1:

Klást' dôraz na rozsah alebo zvládnutie obsahu učiva?

Všetci učители sa stretávajú s konfliktnými tlakmi, či klást' dôraz na rozsah učiva alebo na zvládnutie obsahu učiva a zručností pri vyučovaní (Westbury, 1973). Čím viac obsahu žiaci zvládnu, tým menej ho môžu dôkladne ovládať - a naopak. *Učítelia nemôžu súčasne klást' dôraz na obsah učiva i na jeho majstrovské zvládnutie.*

Učítelia sú pod neustálym tlakom rozšíriť učebné osnovy tak, aby pokryli čo najviac obsahu a zručností. Školy v súčasnosti preberajú stále väčšiu zodpovednosť za to, aby venovali pozornosť chorobám spoločnosti, akými sú drogová závislosť, delikvencia, gravidita mladistvých dievčat atď. Tlak rastie pridávaním ďalších predmetov k učebným osnovám, ktoré sú už aj tak preplnené. Špeciálne vyučovanie, vyučovanie o viacerých kultúrach, vyučovanie o drogovej a alkoholovej závislosti sú len niekoľkými príkladmi. Dalším príkladom môže byť zodpovednosť pedagógov aj za prípravu kandidátov na skúšky, ktoré vedú v konečnom dôsledku k získaniu učiteľského diplomu. Táto zodpovednosť ich núti k tomu, aby kládli dôraz na zvládnutie učiva. Nie je vhodné, aby kandidáti diskutovali na takú tému, ako napr. štandardná úchylka. Musia byť však pripravení odpovedať na jednu alebo aj viac skúšobných otázok k tejto téme. Aby mohli kandidáti na učiteľské povolanie získať diplom, je potrebné, aby boli dostatočne pripravení zvládnuť aj písomné skúšky. V niektorých štátoch sú pedagogické inštitúcie hodnotené podľa proporcií absolventov, ktorí urobili záverečné skúšky.

Výhody, ktoré sa získajú pri zdôrazňovaní rozsahu učiva

Tlak na dodržanie alebo rozšírenie rozsahu obsahu alebo zručností pri vzdelávaní učiteľov brzdí expanziu vedomostí

a informácií z iných disciplín, ktoré súvisia s vyučovaním. Expanzia vedomostí sa netýka len predmetov, ktoré sa vyučujú v škole (napr. matematika, prírodné vedy, cudzie jazyky a spoločenské vedy), ale sa týka aj takých disciplín, akými sú detská vývojová psychológia, psychológia učenia sa, metódy vyučovania čítania, matematiky, prírodných vied, ako aj metódy špeciálneho vyučovania. Pedagógovia považujú za dôležité oboznámiť kandidátov s týmito témami, hoci len povrchné, ako keby budúci učítelia o týchto témach vôbec nemali počuť. Väčšina pedagógov je presvedčená, že pedagogická príprava je len začiatkom a učiteľský vývoj považuje za dlhý a nepretržitý profesijný proces. Pomáhajú kandidátom predvídať, čo je potrebné naučiť sa, aby pokryli radšej viac predmetov, hoci aj len povrchné, ako by mali vyučovať menej predmetov na majstrovskej úrovni. Zdôrazňovanie rozsahu učiva by bolo najvhodnejšie uplatňovať pri programoch v základnom vyučovaní a v predškolskej príprave žiakov. Tu sa od kandidátov vyžaduje, aby mali všestranný rozhľad.

Výhody, ktoré sa získavajú pri zdôrazňovaní zvládnutia obsahu učiva

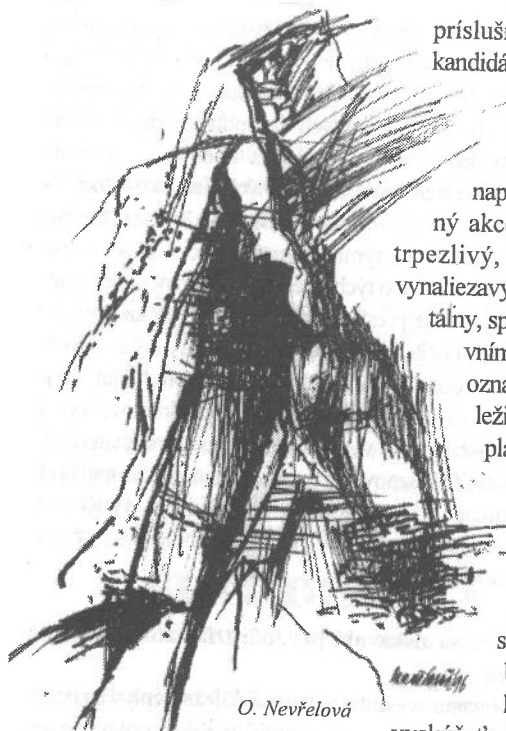
Zdôrazňovanie zvládnutia učiva má dôležitý vplyv na učebné osnovy. Namiesto toho, aby kandidáti získali povrchné vedomosti z viacerých predmetov, dobre zvládnu učivo starostlivo vybraných a limitovaných predmetov a môžu ho aplikovať v skutočných situáciách pri vyučovaní.

Majstrovské ovládanie učiva by mohlo poskytnúť kandidátom väčší pocit kompetencie a istoty vo vedomostiach a zručnostiach, ktoré sa naučili. Štúdium by malo pravdepodobne dlhotrvajúci vplyv na absolventov. Naproti tomu, ak plány vyžadujú obsiahnuť širokú škálu predmetov, kandidáti pravdepodobne pociťujú tlak nabívať sa obsah učiva, aby zvládli prípravu a aj samotné skúšky. Ak sa postupuje takýmto spôsobom, obsah učiva pôsobí na kandidátov skôr ako nehybný spôsob než ako spôsob založený na skúsenostiach, ktorý by mohli neskôr použiť pri svojom vlastnom vyučovaní. (Cognition and technology Group, Vanderbilt 1990).

Diskusia

Dilema, týkajúca sa rozsahu a zvládnutia obsahu učiva, sa môže analyzovať ako problém chápania. Ak sa ciele chápu ako organizačné osnovy pre viaceré predmety, ktoré sme uviedli na ilustráciu, potom by sa táto dilema mohla stať menej nápadnou (Hauwiller, 1981). Hauwiller študoval priebeh výuky pomocou metódy estetickej výuky, ktorej cieľom bolo naučiť kandidátov niekoľko základných princípov, ako si uchovať vysvetlené a naučené vedomosti. Zvládnutie týchto princípov bolo základným ohniskom štúdia. Princípy sa aplikovali do viacerých umeleckých žánrov, kde tento prístup mal zmysel rovnako pre rozsah, ako aj pre zvládnutie obsahu učiva.

Druhý príklad môže ilustrovať podobnú stratégiu zvládnutia dilemy - rozsah alebo zvládnutie obsahu učiva. Akýkoľvek pokus tipovať v prospech zvládnutia obsahu učiva je tak trochu kompromisom v našom vedomí, pretože explózia vedomostí, ktorá sa veľmi často cituje pri ospravedlňovaní kladení dôrazu na rozsah, bude pravdepodobne pokračovať. Zvláštnosti, ktoré sa dnes vyučujú, budú pravdepodobne nahradené už zajtra za predpokladu, že najväčším prínosom pedagogických vzdelávacích programov bude snaha zosilniť



O. Nevřelová

príslušné dispozície kandidátov (Katz and Raths, 1985). Takéto dispozície (ako napr. byť schopný akceptovať, byť trpezlivý, starostlivý, vynaliezavý, experimentálny, spolupracujúci, vnímavý) sa môžu označiť za najdôležitejšie aspekty plánu. Zároveň veľká rozmanitosť predmetov, zahrnutá do učiteľského plánu, by umožnila kandidátom vyskúšať si svoje dispozície. Súčasne by kandidáti dostali spätnú väzbu o tom, ako dobre vysvetľovali učivo. Priamo z prvej ruky by dostali informáciu o tom, ako fungujú v role učiteľa. Preto môže pedagogická fakulta určiť *za základ zvládnutia učiva dispozície, ktoré by sa mali zosilniť a súčasne aj určiť základ rozsahu, ktorý je zastúpený veľkou rôznorodosťou jednotlivých predmetov.* Hoci tento prístup zahrňuje rovnako hodnoty rozsahu, ako aj obsahu učiva, musíme priznať, že dilema nezmizla. Pedagogická fakulta bude schopná zosilniť len malé množstvo dispozícií, ktoré majú kandidáti. Preto je potrebné neustále robiť výbery.

Dilema č.2:

Klást' dôraz na hodnotiacu alebo citovú stránku?

Časť úlohy pedagógov je hodnotiť pokrok kandidátov v učebnom pláne. Hodnotenie v pedagogickom vzdelávaní sa uskutočňuje hlavne preto, aby sa vylúčili slabí alebo nevhodní kandidáti na túto profesiu. Rovnako usmerňuje kandidátov k tomu, aby zdokonaľovali svoje výkony ako perspektívni učitelia. Ďalšou časťou úlohy, ktorú vytvára dilema pedagógom, je povinnosť pomenovať potreby študentov, aby ich mohli podporiť a povzbudiť. Riadené realistické hodnotenie kandidátov si vyžaduje určitý odstup medzi fakultami a kandidátmi a vytvára určitú opatnosť medzi nimi. Keď si fakulta zvolí dôraz na podporu a povzbudenie a vytvára pocity dôvery, kandidáti jej pravdepodobne neposkytnú negatívnu spätnú väzbu.

Niektoré fakulty poskytujú kandidátom skúsenosti, pomocou ktorých získavajú pocit úspešnosti. Tento prístup poskytuje podporu a pozitívnu spätnú väzbu ako základ pre stimuláciu rastu kandidáta v jeho sebadôvere. Túto stratégiu možno najčastejšie vidieť pri rozmiestňovaní študentov na učiteľskú prax. Vynakladá sa veľké úsilie na spoluprácu medzi pedagógmi na fakulte a uvádzajúcimi učiteľmi na škole, aby boli kandidáti úspešní pri získavaní prvých učiteľských skúseností v škole. Koordinátori študentského vyučovania, kto-

ri kladú dôraz na citovosť, vedia, že niektorí uvádzajúci učitelia prijímajú takmer akúkoľvek úroveň učiteľského výkonu študentov a odmeňujú kandidátov pozitívnou podporou a vrúcnu spätnou väzbu. Vychádzajúc z praxe, môžeme tvrdiť, že títo spolupracujúci učitelia venujú často svoju pozornosť najslabším kandidátom.

Plány, ktoré majú sklon zdôrazňovať hodnotiacu stránku, majú vysoké kritériá na výkon vo všetkých aspektoch tohto plánu a kandidáti sú zatiahnutí do série prísnych hodnotení. Študent, ktorý bol prijatý na pedagogickú fakultu, musí byť znova hodnotený, aby bol zaradený do špecifického pedagogického vzdelávacieho plánu. Aby bol zaradený na učiteľskú prax, musí byť znova hodnotený, posudzovaný, aby získal odporúčanie na vykonávanie učiteľskej profesie. Hlavným zámerom v takomto prístupe je rozlišovanie medzi "plánovaním" v takých činnostiach učiteľa, akými je uskutočňovanie diskusií, hodnotenie žiakov, plánovanie hodín, a skutočným vyníkaním v týchto úlohách.

Výhody, ktoré sa získavajú pri zdôrazňovaní citovej stránky

Väčšina kandidátov potrebuje určitú duševnú podporu a povzbudenie k tomu, aby mohla zvládnuť určité ťažkosti. Nedávny záujem o potenciálne hodnoty, ktoré novým učiteľom poskytujú poradcovia, je založený na predpoklade, že si študenti môžu navzájom poskytovať potrebnú emocionálnu podporu ako doplnok k profesionálnej technológii "know-how" (Huling - Austin, 1990). Pedagógovia, zvlášť v úlohe tútorov, na poli získavania skúseností sa učia tomu, že môžu očakávať silný tlak zo strany kandidátov na ich podporu a povzbudenie. Väčšina kandidátov potrebuje pozitívnu spätnú väzbu, ktorá im hovorí, aby "pokračovali" a "skúšali to znova", keď sa stretnú s prvými neúspechmi. Hlavnou výhodou zdôrazňovania pomocných a výchovných aspektov úlohy pedagógov je to, že s podporou viacerých kandidátov zvýšia svoju kompetenciu a vytrvalosť.

Výhody, ktoré sa získajú pri zdôrazňovaní hodnotiacej stránky

Kandidáti zaradení do programu, ktorý kladie dôraz na hodnotiacu stránku, sa môžu cítiť istejšími vo svojej pripravenosti fungovať ako profesionálni učitelia. Vedia totiž, že prešli prísnyim hodnotiacim procesom, ktorý slabší študenti nezvládli. Vážnosť učiteľských vzdelávacích plánov, ktoré majú nízku úroveň (podobne to vyjadril Croucho Marx), spôsobuje, že by nechceli patriť do organizácie s nízkou úrovňou a byť jej členmi. V tomto zmysle skúsenosti kandidátov s vysokými a presnými normami by mohli mať u nich za následok pýchu na svoju prácu a oddanosť učiteľskej profesii. Na druhej strane malý záujem o hodnotenie môže signalizovať, že tu sotva niečo funguje a súčasne pripraví kandidátov o pozitívne stotožnenie sa s profesiou, o čo sa vlastne usilovali. Niektorí veria, že pedagogické vzdelávacie plány sú nedostatočne chápané a trpia na nedostatok úcty, ktorá je zaslúžená - alebo aj nie, a že skoro každý, kto pedagogické štúdium začne, ho aj skutočne dokončí. Pri zdôrazňovaní hodnotiaceho aspektu a uskutočňovaní prísneho a presného hodnotenia by sa učiteľské vzdelávacie plány mohli obávať o svoju reputáciu, pretože im chýba intelektuálna prísnosť.

Diskusia

Tým, že plány kladú dôraz na pomocné a výchovné aspekty v úlohe učiteľa, kandidáti budú pravdepodobne spokojní so svojimi pedagogickými skúsenosťami. Na druhej strane, hodnotiace postupy, ktoré sú veľmi formálne a pravidelne sa opakujú, pravdepodobne narušia túto príjemnú a profesionálnu atmosféru. Jeden prístup, ktorý môže zachovať starostlivosť

o rodinu v pláne, je oddelenie formatívnych a súhrmných hodnotiacich úloh. Úloha pripraviť kandidátov na skúšku sa prideli jednej fakulte a súhrmné hodnotenie budú vykonávať iné fakulty. Prvá fakulta by mohla poskytovať kandidátom podporu tým, že im bude dávať silu podrobovať sa skúškam pod ostrážitým a starostlivým dohľadom inšpektorov sa v etape,

Pokračovanie v budúcom čísle

KARIÉROVÉ MIESTA V ŠKOLE

Viliam Linduška, Súkromné gymnázium Lučenec

Anotácia: *Analýza súčasného stavu kariérových miest v škole. Návrh kariérových miest. Charakteristika navrhovaných kariérových miest. Návrh finančnej motivácie.*

KLúčové slová: *kariérové miesta, učiteľ - čakateľ, učiteľ - stážista, uvádzajúci učiteľ, triedny učiteľ, predseda predmetovej komisie, ročníkový triedny učiteľ, výchovný poradca, zástupca riaditeľa školy, riaditeľ, učiteľ - expert, finančné motivátory*

Analýza súčasného stavu kariérových miest v škole

Zostaviť a navrhnuť kariérové miesta v oblasti školstva v organizačnej jednotke škola je veľmi náročná úloha, pretože postavenie učiteľa v spoločnosti v dnešnej dobe nezodpovedá kvalifikačným predpokladom a veľkej náročnosti vynaloženej práce.

Ná každom type strednej školy môžeme uvažovať o týchto kariérových miestach: **učiteľ, triedny učiteľ, uvádzajúci učiteľ, predseda predmetovej komisie, výchovný poradca, zástupca riaditeľa školy a riaditeľ školy.**

V širokej verejnosti a v časti učiteľskej obce sa za skutočný kariérový postup považuje menovanie do funkcie zástupcu riaditeľa alebo riaditeľa školy. Zaradenie do ostatných funkcií (kariérové miesta) sa v učiteľskej obci považuje za málo výrazný posun v kariére učiteľa. Dokonca menovanie do tejto funkcie sa považuje za prácu nad rámec ich učiteľských povinností a sú učiteľia, ktorí funkciu triedneho učiteľa či uvádzajúceho učiteľa a predsedu predmetovej komisie neprijmú. Príčiny daného stavu je možné zhrnúť do nasledovných bodov:

- Menovanie do funkcie je rutinné a v mnohých prípadoch až nedôstojné (nepodstatný bod pracovnej porady, zverejnenie menovania len na nástenke alebo len v ročnom pláne školy);
- nejasná formulácia povinností a práv, vyplývajúcich z menovania do funkcie;
- malý záujem o prácu a výsledky menovaného vo funkcii zo strany riaditeľa a zástupcu riaditeľa školy;
- nedostatočné zapojenie menovaných do riadenia školy pri tvorbe úloh a cieľov školy;
- nedocenenie aktivít, všeobecné hodnotenie práce;
- slabá alebo žiadna podpora zo strany riadiacich pracovníkov pri zavádzaní nových metód a postupov.

Návrh kariérových miest na škole

Svoj model kariérových miest som situoval do bežnej všeobecno-vzdelávacej alebo odbornej strednej školy s 12 až 16 triedami a približným počtom 25 až 35 učiteľov. Pre dobrú organizáciu práce na škole a perspektívny vývoj osobnosti učiteľa navrhujem nasledovnú štruktúru kariérových miest: **učiteľ - čakateľ, učiteľ - stážista, učiteľ, uvádzajúci učiteľ, triedny učiteľ, ročníkový triedny učiteľ, predseda predmetovej komisie, výchovný poradca, zástupca riaditeľa školy,**

riaditeľ školy a učiteľ - expert (graf č. 1).

Stručná charakteristika niektorých kariérových miest (predpoklady, požiadavky, motivátory práce):

Učiteľ - čakateľ

Čerstvý absolvent vysokej školy do dvoch rokov praxe, čakateľské obdobie je minimálne 1 rok a maximálne 2 roky, pracovný úväzok je rozdelený v pomere 5:2, 5 dielov je určený na samostatnú prácu vyučovacieho procesu, 2 diely na hospitačnú činnosť a rozborov hodín u uvádzajúceho učiteľa. Pracovná zmluva počas tohto obdobia je podpísaná na dobu určitú, **skrátenie čakateľskej doby, postup na post učiteľ - stážista** sú hlavné motivátory daného kariérového obdobia. O postupe a zotrvaní na škole rozhoduje riaditeľ na základe odporúčania uvádzajúceho učiteľa, predsedu predmetovej komisie a zástupcu riaditeľa.

Učiteľ - stážista

2 roky praxe alebo skrátené čakateľské obdobie. Obdobie stážistu trvá od jedného do dvoch rokov, úväzok je rozdelený v pomere 5:2, a to 5 dielov na kmeňovej škole a 2 diely na partnerskej škole podobného charakteru. Pracovná zmluva podpísaná na dobu určitú. **Skrátenie doby učiteľ - stážista, postup na post učiteľ, získanie pracovnej zmluvy na dobu neurčitú, získanie skúseností, nadhľadu a prezentácia svojich názorov** sú hlavné motivátory tohto kariérového miesta.

Učiteľ

4 roky praxe alebo absolvovanie skrátených období na poste učiteľ - čakateľ a stážista. S menovaním na post učiteľa sa podpisuje pracovná doba na dobu neurčitú - "definitíva". Učiteľ pracuje samostatne, rozvíja svoje odborné a pedagogické schopnosti, buduje svoje meno. **Pravidelné, konkrétne hodnotenie práce a jeho výsledkov v predmetovej komisii a na pedagogickej rade, analýza jeho úspechov a neúspechov s vedením školy, možnosť postupu na ďalšie kariérové miesta** sú hlavné motivátory tohto kariérového miesta.

Triedny učiteľ

1 až 2 roky praxe na poste učiteľ, záujem o prácu triedneho učiteľa, organizačné schopnosti, **spoluzodpovednosť za dosiahnuté výsledky žiakov svojej triedy, overenie si svojich organizačných a riadiacich schopností.** Objektívne

hodnotenie výsledkov triedy a jeho práce, možnosť postupu na post výchovného poradcu, ročníkového triedneho učiteľa sú hlavné motivátory práce na tomto poste.

Ročníkový triedny učiteľ

Minimálne trojročná prax triedneho učiteľa, dobré organizačné schopnosti. Post ročníkového triedneho učiteľa vykonáva jeden z triednych učiteľov v danom ročníku, usmerňuje a koordinuje činnosť triednych učiteľov, zabezpečuje spoluprácu medzi triedami v ročníku. **Zaradenie do širšieho riadiaceho tímu školy, možnosť postupu na post výchovný poradca, odovzdávanie svojich skúseností, pravidelné hodnotenie výsledkov ročníka** sú hlavné motivátory tohto postu.

Uvádzajúci učiteľ, predseda predmetovej komisie

Minimálne päťročná prax na poste učiteľ, dobré výsledky práce v odbore, skúsenosti s rôznymi metodikami, veľmi dobré organizačné schopnosti. **Zaradenie do širšieho riadiaceho tímu školy, odovzdávanie svojich odborných vedomostí, prezentovanie svojej práce, zodpovednosť za svoje rozhodovanie** sú hlavné motivátory týchto kariérových miest.

Učiteľ - expert

Prax 20 až 25 rokov, bohaté skúsenosti, výborné výsledky v oblasti metodiky, riadenia, publikačnej činnosti, spoluautorstvo alebo autorstvo učebníc, učebných textov a pomôcok. **Verejná prezentácia jeho práce, postup na funkcie metodik, poradca, špičkový rezortný a vedecký pracovník, morálne**

ocenenie jeho výborných výsledkov sú hlavné motivátory postu učiteľ - expert.

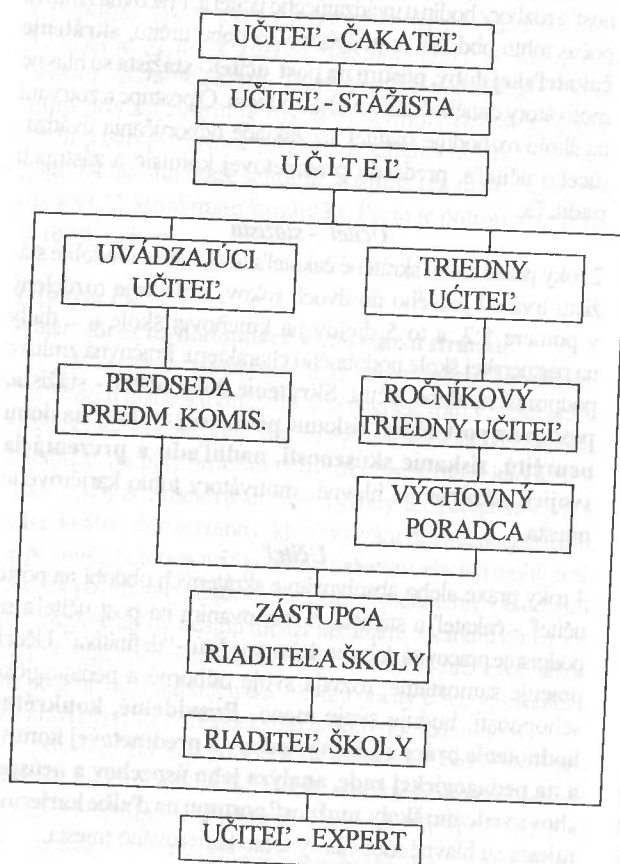
Aby bola štruktúra kariérových miest účinná, je potrebné dodržať tieto zásady:

- na každé kariérové miesto je potrebné vystaviť menovací dekrét s rozsahom právomocí a povinností a s presnou dĺžkou trvania daného postu (2-4 roky);
- menovanie na kariérové miesto má mať patričnú vážnosť a primerané uvedenie (samostatná pracovná porada, pedagogická rada, zasadnutie predmetovej komisie, slávnostné otvorenie školského roku a iné);
- pravidlené hodnotenie práce na danom poste s objektívnym prístupom;
- podpora aktivít menovaného zo strany riadiacich pracovníkov;
- dôsledný výber a príprava pre kariérové miesta zo strany vedenia školy;
- v prípade nespokojnosti s prácou na danom poste poukázať na nedostatky, poradiť, nájsť východiská a ak sa práca nezlepší, skrátiť menovací dekrét odvolaním z kariérového miesta.

Analýza kariérových miest bola spracovaná na základe našich skúseností z pôsobenia na dvoch školách v predchádzajúcom období, nie je podložená žiadnou formou ankety, dotazníka ani štatistickým výskumom. V tomto prípade išlo o vytvorenie kariérových miest bez využitia finančných motivátorov. Myslím si, že finančné ohodnotenie kariérových miest v školstve, tak, ako aj v iných rezortoch, má značný motivačný účinok. Preto v prílohe č. 2 predkladám svoj návrh finančnej motivácie prostredníctvom koeficientov hodnôt.

Naše súčasné postavenie riaditeľa súkromnej školy s minimálnym počtom tried nám neumožňuje v plnom rozsahu využiť celú škálu navrhnutých kariérových miest. Predpokladáme, že takúto štruktúru budeme môcť uplatňovať až o tri-štyri roky.

Graf č.1: Navrhovaná štruktúra kariérových miest



Tabuľka č. 1: Návrh finančnej motivácie kariérových miest

KARIÉROVÉ MIESTO	KOEFICIENT MOTIVÁCIE
Učiteľ - čakateľ	1
Učiteľ - stážista	1,0 - 1,1
Učiteľ	1,2 - 1,4
Triedny učiteľ	1,3 - 1,5
Ročníkový triedny učiteľ	1,4 - 1,6
Predseda predmetovej komisie	1,4 - 1,6
Výchovný poradca	1,7 - 1,9
Zástupca riaditeľa školy	1,8 - 2,0
Riaditeľ školy	2,0 - 2,3
Učiteľ expert	2,5 - 3,0

Poznámka: Koeficient sa viaže k základnému platu podľa platných tabuľkových taríf.

Príklad: základný plat 5 000,- , koeficient motivácie 1,6 motivačný plat 8 000,- Sk.

Summary: The author considers the need of permanent teacher education, describes possibilities of motivation and suggests several streams of training for teachers from technical schools.

SEBAREFLEXIA

AKO METÓDA ZLEPŠOVANIA PRÁCE UČITEĽA

K. Feřková, Fakulta humanitných vied UMB B. Bystrica

Anotácia: *Užitočnosť sebareflexie. Otázky zamerané na sebahodnotenie.*

Kľúčové slová: *sebareflexia, rozvoj osobnosti učiteľa, sebakritika, modernizácia pracovných postupov*

Začínajúci učiteľ cudzieho jazyka, ale aj skúsený praktik, si určite kladie veľa otázok pred samotným vyučovaním a rovnako aj po ňom. Robí si vlastné hodnotenie vyučovacej hodiny alebo istých postupov, ktoré použil, prípadne ktoré plánuje rozšíriť a využiť v budúcnosti. Takéto typy sebareflexií sú veľmi užitočné, pretože prispievajú k rozvoju osobnosti učiteľa a zároveň aj k skvalitneniu jeho vlastnej práce.

Uvedené série otázok môžu pomôcť a inšpirovať každého, kto je otvorený novým nápadom a nebojí sa sebakritiky, najmä ak táto vedie k zlepšeniu práce a uspokojeniu s nej.

Sebahodnotenie:

Pred vyučovacou hodinou sa pozrite na svoj plán a položte si nasledovné otázky:

1. Vybrali ste si aktivitu, ktorá je zaujímavá a povedie k zmysluplnému využitiu jazyka?
2. Je vaša aktivita na primeranej intelektuálnej úrovni vašich žiakov?
3. Ktoré aktivity plánujete precvičovať (čítanie, písanie, gramatiku atď.)?
4. Aké usporiadanie miestnosti budete používať? Aké materiály potrebujete?
5. Je vaša organizácia hodiny plynulá? Sú vaše inštrukcie jasné? Poznajú vaši žiaci pravidlá používané v triede (s kým sa budú rozprávať a kedy)?

Po hodine si položte nasledujúce otázky a napíšte na ne odpovede:

1. Napíšte si akýkoľvek príklad, ktorý dokazuje, že vaše činnosti boli úspešné (neúspešné), plynulé (zle organizované),

zaujímavé (nudné).

2. Napíšte si niečo, čo žiak povedal na hodine a kedy bol jazyk využitý.

3. Aktivizovali ste všetkých žiakov alebo iba niektorých vybraných? Kto nebol aktívny na hodine a prečo?

4. Poskytli ste žiakom dost' času na premyslenie odpovede?

5. Ktoré otázky evokovali tvorivé a zmysluplné odpovede? Napíšte si ich.

6. Akceptovali ste nápady žiakov alebo ste presadzovali iba svoje vlastné?

7. Bolo docielené aj niečo iné?

8. Čím budete pokračovať, aby ste docielili pokračovanie tejto hodiny?

9. Čo by ste chceli vylepšiť na budúcej hodine?

10. Čo ste sa naučili?

Zhrnutie :

1. Uvedené typy otázok môžu poslúžiť ako inšpirácia pre učiteľa, ktorý si určite v priebehu svojej vlastnej praxe a podľa vlastných skúseností môže rozširovať "vlastnú databanku" otázok.

2. Zmena je pomalý proces a ak učiteľ chce skvalitniť svoju prácu a zmodernizovať svoje pracovné postupy aj pomocou nami navrhovanej metódy sebahodnotenia, musí sa pripraviť na to, že nie všetko sa dá zmeniť z hodiny na hodinu, ale ako pri každej ľudskej činnosti je potrebné vyzbrojiť sa istou dávkou trpezlivosti a tvorivosti. Ľahšie dosiahnuté ciele, tvorivejšia atmosféra na hodine a motivovanejší žiaci budú učiteľovi zaiste dobrou odmenou za úsilie i čas vynaložené navyše bežných povinností.

(Spracované podľa materiálov ELTECS z konferencie vo Frankfurte nad Odrou.)

O VÝUČBE RUSÍNSKO-UKRAJINSKÝCH NÁRODNOSTNÝCH DEJÍN NA VÝCHODNOM SLOVENSKU

M. Murcko, Metodické centrum Prešov

Anotácia: *Vývoj vyučovania rusínsko-ukrajinských dejín od r. 1992 na SŠ s vyučovacím jazykom ukrajinským podľa rozširujúcich osnov. Význam pre výchovu žiakov tohto etnika v národnostnom duchu. Súčasná situácia.*

Kľúčové slová: *rozširujúce učebné osnovy, rusínsko-ukrajinské národnostné dejiny, regionálne dejiny, učebné texty, redukcia výučby*

Keď bol dňa 20. decembra 1991 na Gremiálnej porade námestníka ministra školstva Slovenskej republiky, na úseku základných a stredných škôl, prerokovaný a schválený Návrh rozširujúcich učebných osnov dejepisu pre základné a stredné

školy s vyučovacím jazykom ukrajinským a vyučovaním ukrajinského jazyka, tento akt bol pozitívne prijatý - ako dokument, ktorý umožní u žiakov týchto základných a stredných škôl plne rozvíjať historické vedomie o rusínsko-ukrajin-

skom etniku.

V auguste 1992 boli riaditeľstvá základných a stredných škôl s vyučovacím jazykom ukrajinským a škôl s vyučováním ukrajinského jazyka poslané učebné osnovy (Dopovňujúci navčal'ni programy z istorii d'ľa 1-3 klasu serednich škil z ukrajinskoju movoju navčanja) a metodický list pre vyučovanie rusínsko-ukrajinských dejín, na základe ktorých sa začali v školskom roku 1992/93 na uvedených školách vyučovať rusínsko-ukrajinské národnostné dejiny s touto dotáciou hodín:

1. ročník - 10 hod.,
2. ročník - 11 hod.,
3. ročník - 8 hod.

Kabinet dejepisu Metodického centra v Prešove venoval výučbe rusínsko-ukrajinských národnostných dejín patričnú pozornosť. 16. 2. 1993 uskutočnil seminár pre učiteľov dejepisu SŠ s vyučovacím jazykom ukrajinským a SŠ s triedami, v ktorých sa vyučoval jazyk ukrajinský. Na seminári bola prerokovaná problematika učebných osnov a učebníc na vyučovanie rusínsko-ukrajinských národnostných dejín. Problematika výučby rusínsko-ukrajinských národnostných dejín bola predmetom rokovania aj sekcie dejepisu pre vyučovanie rusínsko-ukrajinských národnostných dejín pri kabinete dejepisu MC v Prešove 18. 3. 1994, 22. 11. 1994 a 6. 6. 1995.

Pre vyučovanie rusínsko-ukrajinských národnostných dejín Slovenské pedagogické nakladateľstvo - oddelenie ukrajinskej literatúry v Prešove - vydalo v roku 1993 Učebné texty z histórie Rusínov - Ukrajincov pre 1.- 3. ročník SŠ s vyučovacím jazykom ukrajinským a s vyučováním ukrajinského jazyka, ktorých autorom je doc. PhDr. Andrej Kováč, CSc. Po prvýkrát v histórii sa dostali do rúk učiteľom a žiakom SŠ s vyučovacím jazykom ukrajinským a s vyučováním ukrajinského jazyka učebné texty rusínsko-ukrajinských národnostných dejín na základe faktov histórie celého ukrajinského národa, ktorého časť žije na severovýchodnom Slovensku v susedstve so slovenským národom. (Od roku 1919 ako súčasť Československej republiky, v rokoch 1939-1945 ako súčasť 1. SR, v rokoch 1945-1993 tvorila opäť súčasť Československej republiky a od 1.1. 1993 je súčasťou SR.)

Tieto kroky boli považované za začiatok úspešného rozvoja výučby rusínsko-ukrajinských národnostných dejín na základných a stredných školách. Schválenie návrhu rozširujúcich učebných osnov, vydanie organizačných pokynov na výučbu

rusínsko - ukrajinských národnostných dejín a učebných textov z histórie Rusínov - Ukrajincov pre základné a stredné školy boli dobrým začiatkom na realizáciu vzdelávania a výchovy žiakov tohto etnika v národnostnom duchu, teda v duchu pozitívneho vzťahu k svojej národnosti. Táto skutočnosť poskytla perspektívu, že výučba rusínsko-ukrajinských národnostných dejín pevne zakotví na školách s vyučovacím jazykom ukrajinským. Do zavedenia výučby rusínsko-ukrajinských národnostných dejín, (do 1. septembra 1992), žiaci základných a stredných škôl nezískavali poznatky z národnostných dejín. A tak generácie, ktoré nadobúdali vzdelanie v predchádzajúcom období, nemali žiadne alebo len veľmi malé vedomosti o histórii a kultúre rusínsko-ukrajinského etnika. Začlenenie výučby rusínsko - ukrajinských národnostných dejín do výučby dejepisu bolo v súlade s novým poňatím vyučovania predmetu dejepis na základných a stredných školách, lebo nový prístup nevyhnutne vyžaduje začlenenie do obsahu dejepisného vyučovania poznávanie regionálnych dejín v kontexte s dejinami Slovenska a svetovými dejinami. Učebné osnovy vo svojom poňatí a cieľových zámeroch predmetu dejepisu odporúčajú tvorivo uplatniť regionálne dejiny. V týchto súvislostiach je chápané aj začleňovanie rusínsko-ukrajinských dejín do obsahu vyučovania dejepisu na stredných školách s vyučovacím jazykom ukrajinským a vyučováním ukrajinského jazyka.

Vývoj sa však uberal iným smerom a súčasná situácia vo výučbe rusínsko-ukrajinských národnostných dejín je nepriaznivá. Namiesto upevňovania výučby histórie Rusínov - Ukrajincov došlo nielen k redukcii výučby rusínsko-ukrajinských národnostných dejín, ale v súvislosti s poklesom výučby jazyka ukrajinského sa temer prestali na SŠ vyučovať. Dokumentuje to táto skutočnosť: Ak sa v školskom roku 1991/92 vyučoval ukrajinský jazyk na 4 gymnáziách (Medzilaborce, Prešov, Svidník, Snina), 8 stredných odborných školách (SPŠ stavebná Bardejov, OA Bardejov, SZŠ Humenné, SPŠ strojnica Snina, SPoŠ Medzilaborce, OA, SPgŠ a HA Prešov) a 6 stredných odborných učilištiach (SOU obchodné Bardejov, SOU strojnice Svidník, SOU odevné Svidník, SOU strojnica Snina, SOU poľnohospodárske Snina a SOU strojnica Medzilaborce), tak v školskom roku 1994/95 sa vyučoval iba na Gymnáziu vo Svidníku, SZŠ v Humennom a na Gymnáziu s vyučovacím jazykom ukrajinským v Prešove. V súvislosti s tým sa prestali vyučovať rusínsko-ukrajinské národnostné dejiny. V školskom roku 1995/96 sa rusínsko-ukrajinské národnostné dejiny vyučujú iba na Gymnáziu vo Svidníku (v jednej skupine) a na Gymnáziu s vyučovacím jazykom ukrajinským v Prešove. Príčiny tohto stavu sú viaceré, ale jednoznačne vyplývajú z celkovej spoločensko-politickej situácie v rusínsko-ukrajinskom etniku. Za danej situácie je potrebné hľadať východiská, aby sa v záujme tohto etnika vyučovali rusínsko-ukrajinské národnostné dejiny.

Summary: The author analyses the positive and negative features of teaching Ruthenian-Ukrainian national history at secondary schools in the Eastern Slovakia.



O. Nevřelová

BANSKOBYSSTRICKÉ GYMNÁZIUM - ZNÁME, NEZNÁME

O. Richter, Gymnázium Andreja Sládkoviča Banská Bystrica

Slovenská historiografia venovala činnosti banskobystrického gymnázia v päťdesiatych a šesťdesiatych rokoch 19. storočia málo pozornosti, hoci sa táto škola svojím významom vyrovnala trom slovenským gymnáziám z memorandového obdobia. Aj v súčasnosti sa na túto školu neprávom zabúda, preto cieľom tohto príspevku je poskytnúť učiteľom dejepisu aspoň stručnú genézu tejto školy.

V Banskej Bystrici boli od 17. storočia do roku 1918 dve gymnáziá, evanjelické a katolícke. My sa zameriame na katolícke gymnázium, ktoré v roku 1648 založili jezuiti. V dobe reforiem Márie Terézie a Jozefa II. sa stalo vyšším gymnáziom a s ustanovením biskupstva a literárneho okresu v Banskej Bystrici v roku 1776 a neskôr biskupského seminára jeho význam podstatne vzrástol. Už biskup Jozef Belanský vytvoril koncepciu, podľa ktorej postupoval neskôr aj Štefan Moyses. Katolícke gymnázium malo pripravovať aj budúcich študentov biskupského seminára. Jozef Belanský, ktorý pôsobil v Banskej Bystrici od roku 1822, bol presvedčený, že kňazi, ktorí budú pôsobiť v slovenskom prostredí, by mali ovládať slovenský jazyk a mali by byť aj národne uvedomelí, aby mohli medzi slovenským ľudom šíriť osvetu.

Existencia dvoch gymnázií a biskupského seminára, teda troch škôl, vytvárala z Banskej Bystrice významné školské centrum. Odrazilo sa to v 30. a 40. rokoch 19. storočia v spolkovej činnosti, ktorá mala nadkonfesionálny rámeč.

Jozef Butvin sa zmieňuje o banskobystrických bemoľákovcoch, ktorí podporili Štúra v jeho snahe o spisovnú slovenčinu. Slovenské prejavy a snahy v Banskej Bystrici nemožno však preceňovať. Hoci Maďarov nebolo v Banskej Bystrici veľa, ich vplyv bol silný, čo sa ukázalo v revolučných rokoch 1848/49, keď v Banskej Bystrici politický život ovládla maďarská šľachta a buržoázia. Príležitosť na politické vystúpenie slovenských vlastencov sa naskytla až počas druhej dobrovoľníckej výpravy.

2. februára 1847 prišiel do Banskej Bystrice aj Ľudovít Štúr. Rečnil na ľudovom zhromaždení a vyzýval všetkých Slovákov pod zástavy. Zúčastnil sa na obnove stoličných úradov a mestskej rady, kam sa dostalo viac uvedených Slovákov a istý čas sa v Banskej Bystrici úradovalo po slovensky a nemecky.

Nádeje, ktoré Slováci vkladali do obetí na bojovom poli v prospech Rakúska, sa vyplnili len v malej miere. Okrem niekoľkých miest v stoličných a mestských orgánoch Slováci dostali ešte niekoľko miest v školskej správe a v cirkevnej organizácii.

Pre osudy banskobystrického katolíckeho gymnázia boli dôležití dvaja muži, ktorí takéto úrady získali.

Dr. Jozef Kozáček, ktorý bol vedúcim delegácie k cisárovi v marci 1849, sa koncom roku 1849 stal škôldozorcom bratislavského dištriktu. K Banskej Bystrici mal blízky vzťah, na katolíckom gymnáziu určitý čas študoval a na biskupskom seminári pôsobil ako profesor. Z pozície škôldozorca uvádzal do praxe pokrokovú školskú reformu Entwurf. Podľa nej sa gymnáziá delili na vyššie a nižšie. Zvýšil sa počet hodín pre prírodovedné predmety a v rámci voliteľných predmetov sa mohla vyučovať francúzština, telocvik, spev, kreslenie a stenografia. Najväčší význam však mala tá časť reformy, ktorá dovoľovala zavádzať vyučovanie v jazyku národa, ktorého

žiaci tvorili na škole väčšinu. Jozef Kozáček vystúpil 13.12.1849 na pedagogickej porade pedagogického zboru banskobystrického katolíckeho gymnázia, kde prečítal list hlavného kráľovského komisára, v ktorom nariaduje skončiť prevahu maďarskej reči v ústave a gymnázium sa má stať ústavom so slovenským vyučovacím jazykom so zreteľom na slovenský obvod. Ďalej navrhol, aby sa gymnázium rozrástlo na osemtriedne. Poslovenčenie banskobystrického katolíckeho gymnázia sa nemohlo dôkladne uskutočniť bez zmien v profesorskom zbore. Bolo treba získať perspektívnych profesorov s predpokladom a vôľou plniť náročné úlohy, ktoré školu očakávali.

Pri tom a aj v iných smeroch bol pre gymnázium hlavnou oporou Dr. Štefan Moyses, ktorý sa ako poslanec uhorského snemu spoznal s cisárom Františkom Jozefom, preto jeho intervencie v prospech bystrických škôl ako banskobystrického biskupa mali svoju váhu a úspešnosť. Podľa výpisov z protokolov mestskej rady Banskej Bystrice z roku 1852 Štefan Moyses rokoval s jej predstaviteľmi nielen o povýšení katolíckeho gymnázia na osemročné štátne, ale aj o zriadení učiteľského ústavu, reálky a priemyslovky. Spolu s Jozefom Kozáčkom získali v roku 1851 pre gymnázium k Jánovi Gotčárovi Martina Čulena, Juraja Slotu a Čecha Jána Rožeka. Postupne prichádzali ďalší profesori z Čiech a zo Slovenska. Z Čechov to boli Václav Vařečka, Norbert Hajnovský, Václav Vlček, Martin Ružička, Václav Zenger a Ján Ľudmil Štěpán. Zo Slovákov okrem Jána Gotčára, Juraja Slotu, Martina Čulena to boli Ján Gerometa, Anton Cebecauer, Michal Chrástek a Ján Egry.

Na škole, do ktorej prišli títo zväčša mladí ľudia, boli katastrofálne pomery. Počas rokov 1848/49 v priestoroch školy bolo ubytované vojsko a nakoniec tam bola vojenská nemocnica. Nábytok bol poškodený, zbierky a učebné pomôcky zničené a rozkradnuté. Chýbali učebnice. Vo všetkom bolo treba začínať od začiatku. Profesorský zbor s výdatnou pomocou Moyses a Kozáčka začal akciu, ktorá v B. Bystrici nemá obdobu. Spoločne v krátkom čase získali pre školu širokú podporu nielen zo Slovenska, ale aj z Čiech, Viedne a Pešti. Škola dostávala dary vo forme peňazí, učebných pomôcok, zbierok nerastov, chrobákov, preparovaných zvierat, učebníc, slovníkov a kníh do učiteľskej a žiackej knižnice. Širokú podporu malo aj alumneum, ktoré vzniklo v roku 1856. Do zberateľskej akcie sa cez prázdniny zapájali aj žiaci. Škola získala dary od Viedenskej univerzity, Kráľovskej akadémie vo Viedni, Univerzity v Pešti, Spolku Cyrila a Metoda v Brne, pražskej hvezdárne. Z jednotlivcov školu podporili najmä občania B. Bystrice a jej širšieho okolia a samozrejme profesori a majetnejší žiaci školy. Zo známych osobností najštedrejšiu ruku mal Štefan Moyses, Jozef Kozáček, vzácnu zbierku kníh škole zapožičal Martin Hamuljak (do vzniku Matice slovenskej), zbierky nerastov daroval G. K. Zechenter. Z Čiech poslali dary univerzitní profesori Ján Evangelista Purkyně a Jozef Krejčí a Božena Němcová.

Ďalším vážnym problémom školy bol nedostatok priestorov pre pribúdajúce triedy, kabinety a zbierky. Keď sa škola v roku 1854 definitívne stala vyšším osemtriednym štátnym gymnáziom, banskobystrický magistrát sa rozhodol na vlastné náklady postaviť pre školu novú budovu. 10. októbra 1858 bola stavba dokončená. Podľa kronikára školy to bolo "najkrajšie dielo staviteľské toho druhu na Slovensku".

Vďaka širokej podpore, akú malo banskobystrické katolícke gymnázium, a aj zásluhou ambiciózných českých a slovenských profesorov škola dosahovala vo viacerých ohľadoch veľmi dobrú úroveň.

Gymnázium bolo jediným osemtriednym gymnáziom pre stolicu zvolenskú, turčiansku, oravskú, liptovskú a trenčiansku. Podľa Júliusa Botu "na tomto gymnáziu mohol i slovenský mladík slobodnejšie dýchať, bolo útočiskom vydedených a opustených, z neho rok po roku vychádzali v osobách horlivých študentov hlásatelia a rozširovatelia národného povedomia".

Po prekonaní počiatočných prekážok a ťažkostí vyučovacích proces bol pravidelný. Od školského roku 1852/53 škola vydávala výročné správy (Programy), ktoré sú dodnes najcennejším zdrojom informácií o škole. Žiaci na konci školského roku robili verejné skúšky. Vystupovali na školských a mestských slávnostiach, od roka 1857 účinkoval aj školský hudobný a spevácky súbor. Od r. 1854 zásluhou profesora Václava Zengera (neskôr univerzitného profesora a významného vedca) žiaci školy v spolupráci s Viedenským meteorologickým ústavom začali robiť v B. Bystrici pravidelný meteorologický výskum. V r. 1855 boli v B. Bystrici prvé maturitné skúšky.

V školskom roku 1852/53 sa v prvom ročníku vyučovali všetky predmety po slovensky, podobne aj v druhom ročníku, okrem nemeckého jazyka. V treťom a štvrtom ročníku sa slovenčina ako vyučovací jazyk používala pri náboženstve, slovenskom jazyku, zemepise, dejepise, matematike a prírodopise. Nemčina sa používala pri nemeckom jazyku a spolu so slovenčinou pri latinčine a gréčtine. Vo vyšších ročníkoch sa slovenčina používala pri vyučovaní náboženstva, slovenského jazyka a matematiky, nemčina pri ostatných predmetoch, niekde spolu so slovenčinou.

V období rokov 1853-1856 vrcholila germanizácia. Ponemčenie hrozilo aj banskobystrickému katolíckemu gymnáziu. Toto nebezpečenstvo sa podarilo odvrátiť len vďaka Štefanovi Moysesovi, nitrianskemu kanonikovi Jurajovi

Tvrdeému a banskobystrickému biskupskému vikárovi Tomášovi Červenovi, ktorí sa ohradili proti likvidačnej snahe ostrihomského primasa Scitovského na biskupskej konferencii v r. 1855. V týchto rokoch sa zvýšili dotácie vyučovacích hodín v prospech nemčiny, no neskôr, od r. 1857, keď germanizačný tlak poľavil, sa obnovili predchádzajúce pomery.

Vyučovacím jazykom v rokoch 1853-1861 bola popri nemčine čeština, alebo "českoslovenčina". To, že českí profesori používali češtinu, je pochopiteľné. Ved' ich zásluhou žiaci mohli na väčšine vyučovacích predmetov používať české učebnice, čo bolo vždy lepšie ako nemecké. Aj slovenskí profesori väčšinou používali v týchto rokoch ako vyučovací jazyk slovakizovanú češtinu. lebo pre štátnu školu to bola zásluhou Jána Kollára norma. Niektorí profesori, ako napr. Juraj Slota, sa úprimne stotožnili so stanoviskom Jána Kollára. Rozhodujúce bolo to, že na škole vládol slovenský a slovanský vlastenecký duch. Takto školu chápali Slováci, ale aj Maďari, čo sa ukázalo v rokoch 1861 a 1867.

Českí a slovenskí profesori boli vo vzťahu k žiakom nároční, k tomu ich zaväzovali učebné osnovy. Ochotne a zadarmo však doučovali najmä žiakov prvého ročníka, ktorí mali často slabé vedomosti zo základných škôl. Učitelia boli prvými darcami učebných pomôcok, napr. profesor Vařečka daroval škole vlastnú zbierku - 500 druhov chrobákov, 300 druhov motýľov, herbár s 300 rastlinami a dve kostry. Martin Čulen vydal v roku 1854 učebnicu aritmetiky, Ján Gotčár bol iniciátorom založenia alumnea, Juraj Slota a Ján Egry založili hudobný a spevácky súbor. Učitelia získavali pre školu podporu prácou v mestskej deputácii, ktorú v r.1854 tvorili mestský radca Lakenr, Dr. Feja a J. Schlot, za školu Ján Gotčár a Norbert Hajnovský.

Pokračovanie v budúcom čísle

Ideálny žiak

*Oblíbený nie je medzi učiteľmi
najmä preto, že je nepolepšiteľný.*

J. Bily

RECENZIE

VZOSTUP A PÁD SUBJEKTU

Robert C. Solomon: VZOSTUP A PÁD SUBJEKTU
ALEBO OD ROSSEAU A PO DERRIDU. Nitra, Enigma 1996, 217 s.

J. Šlosiar, Fakulta humanitných vied UMB B. Bystrica

Autor knihy Vzostup... vyrozprával príbeh, ktorý sa odohráva vo filozofickej kultúre myslenia za posledných 250 rokov. V ňom zachytáva premeny vo filozofickom uvažovaní od Rousseau až po súčasné iniciatívy tzv. postmodernizmu. Nenáročným a preto prístupným spôsobom približuje i širšej kultúrnej verejnosti európsku filozofickú kultúru myslenia. Netradičným spôsobom oboznamuje čitateľa s výkladom otázok subjektu v procese poznávania skutočnosti. Nie je to však výklad, ktorý je zúžený len na oblasť filozofie, ale má aj sociálne - politický a mravný kontext. Výklad ústredných myšlienok jednotlivých predstaviteľov filozofie v tomto období je uskutočňovaný návratom k filozofickému dedičstvu predchádzajúcich generácií. Poukazuje na kontinuitu a diskontinuitu s myšlienkovými aktivitami Descarta, Huma a ďalších.

Uvažovanie sa začína hľadaním príbuznosti a odlišnosti vo filozofickej tvorbe Rosseaua a Kanta, pričom autor sústreďuje pozornosť na Kantov výklad apriórnych, resp. transcendentálnych princípov ľudského poznania, kde analyzuje jeho pohľad na kritiku praktického rozumu a kritiku súdnosti. Fichtemu, Schelingovi a ďalším sa Kantova filozofia javila ako schizofrénia v tom zmysle, že rozštiepila ľudský život v ideách dvoch samostatných a nezlúčiteľných svetoch - idea samostatného sveta poznania a idea sveta konania (s. 54). Okrem kritiky Kanta Fichte sústreďuje pozornosť na ideu slobody a Schelling zasa upozorňuje na požiadavku, aby sa filozofia sústredila na hľadanie absolútneho, ktoré má, na rozdiel od Kanta, nadindividuálny charakter (s. 63). Až Hegla s pojmom dialektiky predstavuje autor ako sprostred-

kovateľa medzi Kantovou "príliš dogmatickou dedukciou jednotného systému kategórií" a "tvorivým idealizmom" Fichteho a Schellinga (s. 66). Upozorňuje, akú úlohu v Heglovom filozofickom systéme zohrávajú dva kľúčové pojmy - duch a dialektika (s. 70), ale aj na to, že na Hegla "sa na základe pojmu pozitívnej slobody často pozerá ako na otca moderného totalitarizmu" (s. 72). V polemike s Kantom Hegel neprijíma jeho teóriu morálky, pretože má "abstraktný, chladný a odcudzený charakter (s. 79).

V druhej časti práce autor upriamuje pozornosť na kritiku osvietenectva a nemeckej klasickej filozofie. V nej predstavuje Schopenhauerovu univerzálne a iracionálne pôsobiacu vôľu, ktorá robí ľudský život neustálym utrpením a u Kierkegaarda zase ostrú kritiku pohrdania človekom ako jednotlivcom. V otázkach odcudzenia človeka konfrontuje Marxove názory s Heglom. Pozornosť neuniká Nietzsche, ktorý sústreďuje svoje úsilie na deštrukciu metafyziky, na kritiku náboženstva oberajúceho človeka o vôľu k moci a vysvetľuje jeho chápanie pojmu nihilizmu v súvislosti s modernou civilizáciou (s. 124), ako aj úlohu inštinktov v živote človeka. "Úlohou filozofie, morálky a rozumu nie je popierať inštinkty, ale rozlišovať medzi nimi, podporovať tie, ktoré prispievajú k životu a odriekať si alebo usmerňovať tie, ktoré život znehodnocujú" (s. 128).

Vstup do fenomenológie, psychoanalýzy a existencializmu tvorí tretia časť práce a zavŕšujú ju myšlienkové iniciatívy hermeneutiky, štrukturalizmu a filozofie postmodernity. Autor na začiatku tejto časti upriamuje pozornosť na Husserla v súvislosti s fenomenologickou metódou, ktorá tvorí východisko pre ďalších popredných filozofov 20. storočia. Medzi nimi sú najmä Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Gadamer a Derrida. Následne je predstavovaný Wittgenstein a Freud, u ktorých upriamuje pozornosť na "terapeutické otázky" problematiky poznania. "Kým Wittgenstein podporoval terapiu ako návrat ku každodennému jazyku, Freud zjavne chcel v tomto smere urobiť oveľa viac. Jeden i druhý skúmali hranice a limity myslenia a jazyka a zaslúžili o to, že mnohé z tradičných predpokladov európskej filozofie sa stali neutržateľnými" (s. 151).

S výrazným vplyvom na hermeneutiku je predstavovaný Heidegger, aj keď autor tejto práce dôraz kladie na pojem "Dasein" v zmysle metafyzického pojmu "ľudské bytie". "To, čo nachádzame na začiatku, nie je myslenie ani vedomé bytie, ale jednoducho určitý druh faktu - fakt pobytu" (s. 164). Heidegger ako predstaviteľ "fundamentálnej ontológie" v tomto fakte pobytu ďalej rozlišuje medzi autentickým a neautentic-

kým bytím. Zdôrazňuje, že k možnostiam, ktoré "sú také podstatné pre Dasein ako existenciu, patrí naša tendencia upadať späť do každodennej rutiny a vylúčiť vedomie alternatív z celkového zmyslu života.

Heidegger nazýva túto hlbokú tendenciu zabudnutím na bytie" (s. 174). Dochádza k názoru o spätosti troch existenciálnych štruktúr - ľudská existencia, fakticita a upadanie, cez ktoré vyjavuje pobyt človeka vo svete. Iným spôsobom autor upozorňuje na Gadamerovu hermeneutiku. V nej sa sústreďuje na objasnenie pravdy, kde otázku "interpretácie kladie ako problém istým špecifickým spôsobom: Čo je pravdivou interpretáciou?" (s. 179) Inú podobu má táto otázka v riešení Habermasa. Od Gadamera sa líši tým, že trvá na kritickí funkcii interpretácie, avšak obaja sú zajedno s Heideggerom v tom, že prekrútené interpretácie idú" na vrub zveličovania významu vedy a technológie, preto útočia na scientizmus" (s. 181- 182).

K ústrednej téme práce patria i existencialisti vo Francúzku ako Sartre, Camus, Beauvoirová, Merleau-Ponty. Na rozdiel od svojich nemeckých predchodcov, ich základná filozofická tendencia znamená oživenie metafyzického karteziánskeho dualizmu. Karteziánske výhodisko v spojení s fenomenológiou udržiavajú Sartra a ďalších v pozornosti sústredenej na význam vedomia v živote človeka. Avšak hlavnou myšlienkou francúzskeho existencializmu, ako aj u Heideggera, "bolo, že ľudská existencia nemá podstatu" (s. 188). Završením tejto práce je filozofická tvorba postmodernity, ktorá sa stala systematickým odmietaním základných myšlienok európskej filozofie, akými boli vyzdvihovanie ľudského JA a subjektivity, čo vedie k frontálnemu odmietnutiu transcendentálneho postulátu (s. 205). Na základe toho neustále klesá filozofická dôvera v naše schopnosti poznať svet taký, aký v skutočnosti je. V tomto svetle je predstavovaný Lévi-Strauss, Foucault a Derrida. "Postmodernizmus vo filozofii je útokom nielen na nároky, ale aj sľuby a predsudky modernity: Jej expanzívne mu pojmu subjektu, jej dôvery v naše poznanie, jej apriórnu istotu, že všetci ľudia na Zemi sú v podstate rovnakí." (s. 207).

Knihu Solommona, ktorá sa v súčasnosti dostáva na náš trh, možno označiť ako netradičný spôsob výkladu ústredných filozofických myšlienok v uvedenom období. Na relatívne malom priestore odкрýva "pohyb myšlienok" najvýraznejších filozofických autorít v európskej filozofickej kultúre myslenia, objasňuje, v čom je spätosť a v čom odlišnosť medzi klasickou a poklasickou filozofiou.

INFORMÁCIE

EXPERIMENTÁLNY ROČNÍK OLYMPIÁDY ĽUDSKÝCH PRÁV PRE ŠTUDENTOV GYMNÁZIÍ A SOŠ V BANSKOBYSTRICKOM KRAJI

J. Gál, Metodické centrum B. Bystrica

Metodické centrum v Banskej Bystrici s vedomím a súhlasom MŠ SR chce uskutočniť v školskom roku 1996/97 olympiádu ľudských práv (ďalej OLP) študentov gymnázií a SOŠ experimentálne v Banskobystrickom kraji. Po zhodnotení experimentu je možnosť realizovať OLP celoplošne v SR pod patronátom MŠ SR na všetkých stredných školách. Myšlienka realizácie olympiády ľudských práv nevznikla náhodne.

V niektorých postkomunistických krajinách (Poľsko,

Bulharsko) sa OLP úspešne realizujú už niekoľko rokov, inde sa organizujú experimentálne (Česká republika, Maďarsko, Rusko). Olympiádu nechceme robiť preto, aby sme v tomto smere udržiavali s nimi krok, ale preto, lebo sme presvedčení, že je to užitočná a cenná vec. Sme presvedčení, že z úspešných absolventov a víťazov OLP sa zrodia budúci úspešní politici SR, významní politológovia, humánni vedci, obhajcovia ľudských práv v podmienkach svojho pôsobenia. OLP prispeje

k výchove oddaných demokratov z mladej generácie, a tým k upevneniu životaschopnosti SR v rodine európskych a svetových demokratických krajín.

Je potrebné využiť každú iniciatívu, aktivitu a úsilie, ktoré smeruje k podpore demokratických pilierov a tendencií. Prax potvrdzuje, že začať učenie, ziskávať návyk z určitej spoločenskovednej oblasti býva pre spoločnosť najefektívnejšie vtedy, keď sa s ním začne u mladej generácie. Využívame v tejto súvislosti príležitosť systematicky na vyššej úrovni motivovať žiakov SŠ v SR k učeniu sa a spôsobilosti brániť a rozvíjať ľudské práva občana v spoločnosti (ktoré sú predpokladom existencie demokracie) formou Olympiády ľudských práv pre žiakov SŠ.

Ciele súťaže

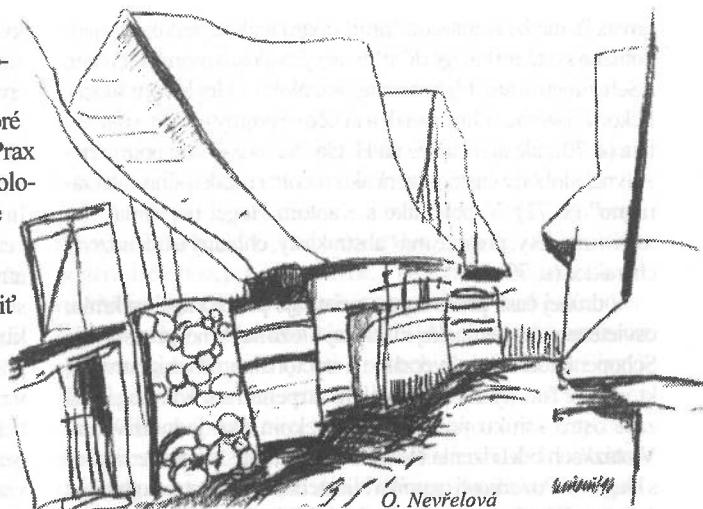
1. Zámer organizovania OLP vyplýva z požiadaviek posilňovať základné demokratické piliere na Slovensku medzi študujúcou mládežou, so zvláštnym zreteľom na ochranu a zabezpečenie základných ľudských práv.
2. Organizovanie olympiády má sprostredkovať vedomosti a poznanie práv človeka, ako aj poznanie práv detí. Učebný celok o základných ľudských právach, ktoré sú zahrnuté v učebných osnovách ON na všetkých typoch SŠ, sa olympiádou posilnia a zvýši sa ich vážnosť.
3. Olympiáda má byť veľkou prehliadkou ochrany a zabezpečovania ľudských práv (ďalej len LP) na stredných školách, bude demonštrovať humanizáciu školy v praxi.
4. Olympiáda prispeje k cieľavedomej príprave a výchove budúcich odborníkov v oblasti práva, politiky a ochrany práv človeka na úrovni európskeho štandardu.
5. Olympiáda bude motivovať žiakov, čím sa zvýši úroveň výuky predmetov dejepis, slovenský jazyk a literatúra, občianska náuka, etická výchova a ekonómia na SŠ Slovenska.
6. Spätnoväzobné poznatky z olympiády budú návodom na skvalitnenie vyučovania a výchovy na našich školách.
7. OLP automaticky zaradí Slovensko do medzinárodnej olympiády o LP, ktorá sa má organizovať pravidelne každý rok v rôznych krajinách Európy pod patronátom UNESCO.

Charakter súťaže

1. Olympiáda LP je dobrovoľnou záujmovou činnosťou študentov stredných škôl na Slovensku (v danom prípade žiakov gymnázií a SOŠ v Banskobystrickom kraji).
2. Olympiáda LP navádza na cieľavedomé pôsobenie založené na pravidelnej, sústavnej skupinovej a individuálnej práci s talentovanými študentmi.
3. Je základnou prípravou na medzinárodné súťaže tohto druhu, pokiaľ sa organizujú.
4. Obsah OLP je zameraný na vedomosti, zručnosti a postoje žiakov z oblasti ľudských práv, demokratických zásad a princípov právneho štátu. Obsah súťaže bude v metodických pokynoch na organizovanie súťaží o ľudských právach, ktoré sa zverejnia v Pedagogických rozhľadoch.

Vyhlasovatelia súťaže

1. Vyhlasovateľom súťaže je Metodické centrum B.Bystrica a Odbor školstva KÚ v B. Bystrici.
2. MC a OŠ KÚ v B. Bystrici zabezpečia experimentálne OLP na gymnáziách a SOŠ v Banskobystrickom kraji po stránke finančnej a organizačnej:
 - a) krajské kolo prostredníctvom Metodického centra a Odboru



školstva KÚ v B.Bystrici,

b) školské kolá prostredníctvom riaditeľstiev gymnázií a SOŠ.

3. Po stránke odbornej a obsahovej sa OLP zabezpečuje prostredníctvom krajskej odbornej komisie. Pri obsahovom zabezpečení krajská odborná komisia spolupracuje s metodickými centrami, Slovenskou asociáciou učiteľov ON, Slovenskou asociáciou učiteľov dejepisu, SAV, univerzitami na Slovensku, Ústavným súdom SR, Ministerstvom spravodlivosti SR a so zahraničnými inštitúciami, ktoré pôsobia v SR.

Organizácia súťaže, súťažné kolá

1. Olympiáda LP sa organizuje pre žiakov gymnázií a SOŠ v Banskobystrickom kraji ide o 22 gymnázií a 36 SOŠ.
2. OLP sa realizuje v nasledovných postupových kolách:
 - a) školské kolo - zúčastňujú sa na ňom všetci študenti, ktorí prejavia záujem,
 - b) regionálne kolo - zúčastňujú sa študenti gymnázií a SOŠ - víťazi, školských kôl.
3. Termíny jednotlivých kôl olympiády ľudských práv sú určené dopredu:
 - a) školské kolá do konca januára 1997,
 - b) krajské kolo v apríli 1997.

Súťažné úlohy

1. Organizátori OLP zabezpečujú rovnaké podmienky pre všetkých súťažiacich.
2. Súťažiaci plnia tie úlohy, ktoré budú dané v Metodických pokynoch pre organizovanie OLP.
3. Regulárnosť súťaží je zabezpečená utajením konkrétnych súťažných úloh a zadaní. Súťažiaci sa s úlohami oboznámia bezprostredne pred plnením súťažných úloh. Činnosť súťažiacich hodnotí odborná porota.
4. Protest proti neregulárnosti súťaže a jej výsledkov možno podať predsedovi odbornej poroty po skončení súťaže alebo jej časti, najneskôr však 3 hodiny po záverečnom vyhlásení výsledkov. Protest podáva učiteľ (pedagogický sprievodca), ktorý študenta zastupuje.

Účast študentov v súťaži

1. Účast študentov na olympiáde ľudských práv je:
 - a) dobrovoľná,
 - b) považuje sa za činnosť, ktorá priamo súvisí s vyučovaním.
2. Súhlas rodiča alebo právneho zástupcu študenta s jeho účasťou na súťaži je potrebný vtedy, ak s účasťou súvisí:

- a) cestovanie mimo zvyčajného pobytu študenta,
- b) materiálne a finančné výdavky študenta,
- c) zdravotné riziká študenta.

3. Prípadné úrazy študentov pri tejto činnosti sa v zmysle platných predpisov registrujú ako školské úrazy a vzťahuje sa na ne zmluva o úrazovom poistení a povinnosť tieto úrazy riadne evidovať a včas ohlásiť na príslušné miesta.

4. Študenta nemožno zaradiť priamo do vyššieho kola súťaže.

Povinnosti a práva súťažiacich

1. Súťažiaci je povinný:

- a) akceptovať pravidlá, podmienky a kritériá olympiády ľudských práv a rovnako aj pokyny organizátora,
- b) uhradiť náklady, ktoré organizátorovi súťaže preukázateľne vznikli neodôvodneným porušením jeho pokynov.

2. Súťažiaci má právo:

- a) vyžadovať od vyhlasovateľa súťaže, aby plnil vopred stanovené podmienky súťaže,
- b) byť vopred oboznámený s kritériami hodnotenia,
- c) odvolať sa proti rozhodnutiu o umiestnení v súťaži,
- d) vyžadovať od vyhlasovateľa potvrdenie o účasti, prípadne o umiestnení v súťaži.

Bezpečnosť a ochrana zdravia súťažiacich

1. Pri organizovaní všetkých kôl OLP musia organizátori dôsledne dodržiavať bezpečnostné a hygienické pravidlá platné pri práci s deťmi a mládežou.

2. Za bezpečnosť a hygienu v jednotlivých kolách zodpovedá:

- a) v školskom kole riaditeľ a učiteľ poverený organizovaním súťaže,
- b) vo vyšších kolách riaditeľ školy alebo inštitúcie, kde sa súťaž koná a pracovník poverený organizovaním súťaže.

3. Pedagogický dozor zabezpečuje: Na krajské kolo vysielajúca organizácia.

4. Financovanie pedagogického dozoru zabezpečuje: V krajskom kole príslušný školský úrad (cestovné a stravné).

Riadenie OLP

1. MC B.Bystrica a Odbor školstva KÚ v B. Bystrici zriaďujú krajskú odbornú komisiu OLP ako riadiaci orgán súťaže.

2. Predsedu a na jeho návrh aj ostatných členov krajskej odbornej komisie menuje MC BB.

3. Krajskú odbornú komisiu OLP tvoria členovia menovaní z radov osvedčených učiteľov ON, EV, dejepisu na stredných a vysokých školách.

4. Úlohou krajskej odbornej komisie OLP je:

- a) riadiť olympiádu prostredníctvom svojich členov, komisií, prípadne pracovných skupín,
- b) kontrolovať, ako sa využívajú pridelené finančné prostriedky pre potreby OLP,
- c) zabezpečovať autorov, recenzentov, prípravu materiálov a úloh, hodnotenie súťažných úloh a otázok pre všetky kola OLP,
- d) zabezpečovať prípravu žiakov a ich účasť na medzinárodných súťažiach OLP s čím súvisí výber účastníkov na sústredenia, pred medzinárodnými súťažami a výber žiakov na medzinárodné súťaže,
- e) navrhovať MC B.Bystrica za členov poroty krajského kola súťaže odborníkov,

f) zhodnotiť výsledky jednotlivých kôl OLP a medzinárodných súťaží a vyvodiť z toho závery pre skvalitnenie práce regionálnej odbornej komisie OLP,

g) propagovať OLP ako jednu z významných metód vyhľadávania a rozvíjania talentovaných žiakov - budúcich politikov, spoločenskovedných pracovníkov,

h) participovať na vypracovávaní nových metód vyhľadávania talentovaných žiakov a v tejto oblasti spolupracovať s domácimi a zahraničnými inštitúciami a partnermi.

5. Krajská odborná komisia sa bude schádzať 4-krát ročne.

6. Predseda krajskej odbornej komisie OLP vyhlasuje víťazov. Diplomy víťazov podpisuje predseda krajskej odbornej komisie OLP a zástupcovia MC a OŠ KÚ v Banskej Bystrici.

7. Členovia krajskej odbornej komisie OLP sú oprávnení nadväzovať kontakty s domácimi a zahraničnými partnermi, ak takéto kontakty môžu napomôcť rozvoju OLP.

Organizácia a propagácia OLP v škole

1. Školské kolo olympiády LP riadi a orgnaizuje predmetová komisia SPV predmetov, ktorú touto funkciou poverí riaditeľ školy.

2. Úlohou predmetovej komisie je:

- a) propagovať olympiádu LP medzi žiakmi, získavať ich do súťaže, pomáhať im odbornou radou, upozorňovať ich na vhodnú literatúru,
- b) zabezpečovať školské kolo po organizačnej a obsahovej stránke.

3. Predseda predmetovej komisie spoločenskovedných predmetov zhodnotí záver, priebeh a úroveň súťaže, ako aj prácu jednotlivých členov predmetovej komisie. Podľa harmonogramu písomne nahlási víťazov školského kola predsedovi krajskej komisie olympiády LP.

4. Riaditeľ gymnázia a SOŠ vytvára priaznivé podmienky na propagáciu, úspešný rozvoj a priebeh olympiády LP v škole a zabezpečuje, aby sa táto práca chápala ako pedagogický proces a odpovedajúco sa honorovala.

Finančné zabezpečenie

1. Školské kolá finančne zabezpečuje vedenie školy zo svojho rozpočtu.

2. Krajské kolo olympiády v LP finančne zabezpečuje organizátor určený MŠ SR - t.j. MC a OŠ KÚ v B. Bystrici.

3. Na finančnom zabezpečovaní olympiády ľudských práv sa postupuje v súlade s predpismi platnými pre súťaže žiakov základných a stredných škôl.

4. Pri finančnom zabezpečovaní jednotlivých kôl olympiády ľudských práv sa postupuje v súlade s predpismi platnými pre súťaže žiakov základných a stredných škôl.

5. Súťažiaci má právo na ubytovanie, stravu a úhardu cestovného a to právo má aj sprevádzajúci pedagogický pracovník, pokiaľ sa súťaž koná mimo bydliska žiaka.

Súťažné kolá

Školské kolo súťaže:

- 1. Prvé kolo súťaže sa uskutočňuje v školách
- 2. Konkrétne súťažné úlohy pripravuje predmetová komisia spoločenskovedných predmetov metodických pokynov, ktoré vydáva Krajská odborná komisia olympiády ľudských práv a ktoré budú zverejnené v Pedagogických rozhľadoch.
- 3. Hodnotenie uskutočňuje trojčlenná porota, ktorú určí predmetová komisia z radov vyučujúcich humanitné predmety,

prípadne pozve učiteľov občianskej náuky z iných škôl.

4. Predmetová komisia určuje pravidlá súťaže a vopred stanoví kritériá, ktorými sa riadi každá porota.

5. Porota určí poradie súťažiacich, predseda poroty oboznámi súťažiacich s výsledkami a vyhlasuje víťaza.

6. Predseda poroty odovzdá výsledky predsedovi predmetovej komisie, ktorý o výsledkoch súťaže informuje riaditeľa školy a nahlási víťaza podľa harmonogramu predsedovi krajskej komisie olympiády ľudských práv.

Regionálne kolo súťaže

1. V krajskom kole súťažia víťazi školského kola - žiaci gymnázií a SOŠ ktorých na základe hlasenia písomne pozve

krajská odborná komisia OLP najneskôr desať dní pred začiatkom súťaže.

2. Žiaci súťažia podľa pravidiel, s ktorými sú oboznámení pred začiatkom súťaže.

3. Na záver súťaže predseda poroty zhodnotí priebeh a úroveň súťaže. Porota určí poradie súťažiacich a oboznámi s výsledkami krajskú odbornú komisiu OLP. Predseda krajskej odbornej komisie OLP slávnostne vyhlasuje výsledky nultého ročníka OLP pre študentov gymnázií a SOŠ v Banskobystrickom kraji.

4. Predseda krajskej odbornej komisie OLP zhodnotí výsledky olympiády a činnosť komisie. Písomnú správu predkladá na Ministerstvo školstva SR.

CELOSLOVENSKÁ PEDAGOGICKÁ KONFERENCIA KURIKULUM SLOVENSKEJ ŠKOLY V PREŠOVE

J. Pavlov, Metodické centrum Prešov

V minulom šk. roku sa v Metodickom centre v Prešove uskutočnila celoslovenská pedagogická konferencia. Jej poslaním bolo umožniť pedagogickým pracovníkom prezentovať výsledky vlastnej pedagogickej tvorivosti, návrhy inovácií stratégií výučby a výchovy, pohľady na transformačné procesy školskej sústavy v duchu tvorivo - humanistickej koncepcie, diskutovať o úlohe učiteľa v súčasnej škole, procesoch jeho ďalšieho vzdelávania a skvalitňovania pedagogickej práce.

Účastníkmi konferencie boli pedagogickí pracovníci všetkých stupňov škôl, ŠPÚ, metodických oddelení z celého Slovenska. 125 účastníkov si prvý deň vypočulo hlavné referáty na témy:

Filozoficko - pedagogické východiská výchovy v našich školách (M. Zelina)

Súčasný stav a perspektívy profesijného rastu pedagogického pracovníka (Z. Kolláriková)

Didaktika a psychodidaktika: zmena referenčného rámca? (B. Pupala)

Ďalšie rokovanie konferencie pokračovalo v troch sekciách:

1. Inovačné trendy vo vyučovacom procese
2. Pedagogický pracovník a jeho profesia
3. Vychováva súčasná škola?

V sekciách vystúpilo 62 účastníkov s príspevkami. Spektrum problémov, ktoré účastníci predniesli, bolo veľmi široké a podnietilo diskusie i formulovanie záverov, ktoré účastníci prijali na spoločnom plenárnom rokovaní konferencie.

Záver a odporúčania prijaté na pedagogickej konferencii

1. Formulovať základné ciele - piliere vzdelávacej politiky v Slovenskej republike.

2. Iniciovat' komplexnú analýzu stavu a úrovne výučby na školách, následne tvorbu národného kurikula pre jednotlivé stupne, druhy a typy škôl.

3. Každých 5 rokov inovovať v duchu najnovších didaktických koncepcií základné pedagogické dokumenty a umožniť, aby sa do ich tvorby zapojila široká pedagogická verejnosť, brať do úvahy vysoké psychické pracovné zataženie žiakov, ktoré nevytvára priestor pre ich zdravý telesný vývin.

4. Na zabezpečenie náročných úloh školstva vytvárať finančné, materiálne, právne, a organizačné podmienky.

5. Pružne reagovať na potreby subjektov vzdelávania v regiónoch, vytvárať podmienky na koncipovanie nových študijných odborov, ich integráciu v podmienkach stredných odborných škôl a stredných odborných učilišť.

6. Pripraviť zákon o štátnej službe v školstve.

7. Novelizovať vyhlášku o pedagogickej tvorivosti pedagogických pracovníkov.

8. Alternatívne formy a metódy výchovy a vyučovania neuplatňovať bez predchádzajúceho posúdenia špecifických potrieb a podmienok slovenskej školy.

9. Obsah študijného programu budúcich učiteľov orientovať na sociálne zručnosti dôležité pre zvládnutie výchovných situácií formou sociálno-psychologického výcviku.

10. Optimalizovať vzťah teoretickej a praktickej zložky na fakultách pripravujúcich budúcich učiteľov posilnením praktickej časti.

11. Prijat' štatút cvičných škôl a cvičného učiteľa. Vytvárať fakultné (cvičné) školy pre potrebu kvalitnej prípravy budúcich pedagogických pracovníkov, finančne primerane honorovať prácu cvičných učiteľov týchto škôl.

12. Skvalitniť prípravu triednych učiteľov na školách prostredníctvom foriem ďalšieho vzdelávania v metodických centrách v spolupráci s vysokými školami.

13. Výchovu chápať ako rovnocennú zložku vzdelávacieho procesu, venovať pozornosť predmetom výchovného zamerania s cieľom integrovať ich prvky do predmetov náukového charakteru.

14. Apelovať na zodpovedných pracovníkov masmédií, aby pri výbere produkcie vylúčili takú, ktorá by mohla negatívne ovplyvňovať výchovu detí a mládeže.

15. Využiť metodické centrá na realizáciu priamej spolupráce medzi pedagogickými pracovníkmi vysokých, základných a stredných škôl s cieľom skvalitniť pregraduálnu i postgraduálnu prípravu v oblasti didaktiky a metodiky výučby, ktorá umožní tvorivú výmenu skúseností učiteľov a vychovávateľov z praxe s poprednými odborníkmi pedagogickej teórie.

16. Na všetkých úrovniach riadenia rezortu školstva podporovať permanentné vzdelávanie pedagogických pracovníkov prostredníctvom rozmanitých foriem a metód.

17. Organizovať pedagogické konferencie za účasti zástupcov kompetentných orgánov štátnej správy, iniciatívne predkladať návrhy na skvalitnenie činnosti školstva na Slovensku.

Život

*Vyplýva z jeho
osnov:
treba prejsť k činom
od snov.*

J. Bily

PODNETY ZO SEMINÁRA PRE UČITEĽOV OBCHODNEJ AKADÉMIE

D. Kováčiková, Metodické centrum Bratislava

Praktické formy vyučovania majú osobitný zástoj pri formovaní vlastností načrtnutých v profile absolventa obchodnej akadémie - najmä jeho zručností a schopností. Túto úlohu plní tiež povinný vyučovací **predmet ekonomické cvičenia vo fiktívnej firme**, ktorému učebný plán obchodnej akadémie vymedzuje tri vyučovacie hodiny týždenne.

Ako postupujú skoly pri jeho realizácii, aké sú ich doterajšie skúsenosti, s akými problémami sa stretávajú pri napĺňaní stanovených cieľov a úloh, mal za cieľ sprostredkovať odborný seminár spojený s ukázkami praktickej činnosti žiakov a učiteľov počas ekonomických cvičení vo fiktívnej firme. Usporiadalo ho Metodické centrum na Tomášikovej ul. v Bratislave a Obchodná akadémia v Leviciach. Jeho účastníkmi boli predovšetkým učitelia OA, ale aj SPŠ, ktoré do obsahu výchovy a vzdelávania zaradili voliteľný predmet cvičná firma.

Vedenie hosťujúcej školy - **Obchodnej akadémie v Leviciach prezentovalo prístup k netradičným formám a metódam** výchovnovzdelávacej práce so žiakmi. Takým, ktoré dynamizujú **vyučovanie**, zatriktívňujú školu, zviditeľňujú ju a jej žiakov v širšom okolí. Rodičovskom i podnikateľskom.

Čo zaujalo účastníkov seminára? V prvom rade elán, energia, **ochota, schopnosti a erudícia učiteľov zapojených do časovo i organizačne náročnej práce** v predmete ekonomické cvičenia vo fiktívnej firme. Pozornosť prítomných neušli priestorom podmienky na realizáciu spomínaného predmetu. A samozrejme, jednoduché, ale účelné kancelárske vybavenie a technika používaná v administratívnej a ekonomickej praxi - počítače, písacie stroje, kalkulačky, telefóny... K tomu potrebná didaktická technika, tlačivá, doklady. Niektoré originálne, iné zase prispôsobené školským účelom a potrebám.

V dvoch priestoroch miestnostiach pracujú naraz štyri fiktívne firmy (v škole ich je založených osem). **Výrobné, obchodné,**

poskytujúce dopravné a špeditárske služby, **banka, štátna správa.** Činnosť každej firmy koordinuje jeden učiteľ. V hosťujúcej škole boli pre túto činnosť vybraní učitelia predmetu účtovníctvo. Práce žiakov v predmete ekonomické cvičenia vo fiktívnej firme spočíva v založení, prevádzkovaní a napokon v likvidácii fiktívnej firmy, to teda znamená, **že žiaci vykonávajú všetky základné činnosti, ktoré súvisia so zameraním, resp. s výrobným programom príslušnej firmy.**

Žiaci sa prostredníctvom konkrétnej práce učia komunikovať so zákazníkmi, obchodnými partnermi, spolupracovníkmi i nadriadenými. O tom, že to dokážu, presvedčili aj účastníkov spomínaného seminára. Ich isté, kultivované vystupovanie, schopnosť odovzdávať a prebrať informácie, zmysel pre povinnosť a zodpovednosť sú výsledkom o.i. aj ich vlastnej práce vo fiktívnej firme.

Účastníci seminára mali príležitosť vidieť, že práca vo fiktívnej firme nie je len jednoduchou aplikáciou teoretických poznatkov osvojených na vyučovaní jednotlivých odborných ekonomických predmetov. Mnohé nové poznatky vyplynú práve zo žiakovej samostatnej tvorivej práce a spolupráce počas výkonu funkcie a realizácia pracovnej náplne.

Vedenie fiktívnej firmy v rámci predmetu ekonomické cvičenia trvá pol roka (ďalšia časť predmetu je venovaná tradičným ekonomickým cvičeniam a príprave na maturitnú skúšku). Zavŕšuje sa tak príprava žiaka počas 4-ročného štúdia na obchodnej akadémii a vytvárajú sa predpoklady pre jeho aktívne zapojenie do sveta práce dospelých. Napomáha tiež socializácii absolventa obchodnej akadémie.

Seminár v plnom rozsahu splnil svoje zámery. Účastníci mali možnosť načerpať nové poznatky, podnety a vymeniť si skúsenosti. Odchádzali s presvedčením, že investície, bez ktorých nejde primerane vybaviť simulované pracoviská v podmienkach škôl zaiste prinesú efekt pre prax kvalitne pripraveného a adaptabilného absolventa.

MODEL VYUČOVANIA S UZAVRETÝM CYKLOM V ŠPECIALIZAČNOM INOVAČNOM ŠTÚDIU FYZIKY

I. Samák, Metodické centrum B. Bystrica

Ako účastník ŠIŠ (špecializačného inovačného štúdia), poriadaného kabinetom fyziky MC Banská Bystrica, som siurobil niekoľko poznámok, ktoré by som chcel zverejniť.

Témou ŠIŠ bolo vyučovanie fyziky "systémom uzavretého vyučovacieho cyklu s použitím motivačných experimentov" (SVUC). Garantom ŠIŠ bol K Lichtner z kabinetu fyziky Metodického centra v Banskej Bystrici.

Keď som koncom roku 1992 usporiadal seminár u RNDr. Blaška v Košiciach s uvedenou tematikou, vôbec som netušil, že sa stane témou dvojročného štúdia ŠIŠ. Už vtedy som postrehol integráciu humanizačných aktivít v tejto metodike, ktoré mohli zvýšiť efektívnosť vyučovacieho procesu. Na tieto momenty som stručne upozornil článkom v Pedagogických rozhľadoch (1992/93, č. 1, str.11) o otvorenej hodine fyziky.

Stručne sa vyjadrím k humanizačným aktivitám SVUC:

1. Tendencia "naučiť sa" už na vyučovacej hodine.
2. Samoštúdiom a vzájomná pomoc žiakov.
3. Sústavná spätná väzba pre žiaka i učiteľa o stupni pochopenia učiva.
4. Stres zo známovania je podstatne zredukovaný.

5. Žiakovi ide o pochopenie látky a nie o známku. Odpadáva tendencia kamuflovať.

6. Hodinu začínat' motivačne, teda navodením protirečenia. Samozrejme, ide o tematiku z preberaného učiva.

Z dôvodov rozsahu nebudem rozoberat' celú problematiku SVUC. Záujemcov môžem odkázat' na literatúru. Napr.:

A. Dribňák: V. Klindová - M. Blaško - P. Marko: Systém vyučovania s uzavretým cyklom. Košice, Gymnázium 1992.

M. Blaško: Inštrukčné listy pre systém vyučov. s uzavretým cyklom, MC B. Bystrica 1995 k samotnému priebehu ŠIŠ. Zúčastnilo sa ho 18 vyučujúcich. Každý z nich prešiel teoretickou prípravou pre aplikáciu SVUC a v druhej časti ju i prakticky aplikoval vo svojej triede tam, kde vyučuje fyziku. Šlo vlastne o odučenie jednej vyučovacej hodiny touto metodikou. Spravidla hneď po skončení hodiny na osobitnom stretnutí sme urobili analýzu vyučovacej hodiny. Osobitne sme pri hodnotení využili humanizačných prvkov.

Zatiaľ boli uvedené skôr klady SVUC. V súčasnosti je záporom rozsiahla príprava na vyučovaciu hodinu. Metodika vyžaduje v dostatočnom počte tzv. inštrukčné listy, ktoré dostane každý žiak. Ide o listy, kde je dávkovane podávané učivo (spravidla 2 - 3 dávky),

rozsiaha príprava na vyučovaciu hodinu. Metodika vyžaduje v dostatočnom počte tzv. ištrukčné listy, ktoré dostane každý žiak. Ide o listy, kde je dávkovane podávané učivo (spravidla 2 - 3 dávky), texty s kontrolnými otázkami a priebežný test. Otázkami sa realizuje spätná väzba. Príprava je časovo značne náročná.

Samozrejme, ak by SVUC bol široko prijatý, je predpoklad, že inštrukčných listov pribudne a budú môcť byť rozšírené pre všetky školy a všetky témy vyučovacích hodín.

Ved' iba z nášho cyklu sme získali pokrytie inštrukčnými listami v rozsahu niekoľkých percent (asi 3%) vyučovacej látky štyroch ročníkov. Takže tento zápor by časom odpadol, keď každý vyučujúci, ktorý má záujem o metodiku, by dostal hotové všetky inštrukčné listy.

Stretnutia i praktické ukážky boli v každom smere poučné. Prakticky každý vyučujúci mal svojský prínos ku metodike realizácie. Praktická realizácia nám dokazovala, že jedno je teória a druhé praktické uplatnenie. Pri živej práci sa žiakmi je to úplne pochopiteľné. Žiadna teória neodhadne presne, ako budú žiaci reagovať, v čom si vyžadujú rozšírenie a upresnenie, v ktorej časti sa prejavia ich ľudské a citové vlastnosti. Aj každý vyučujúci ako osobnosť rieši tieto neštandardné situácie vždy inak.

Pri samotných analýzach v kolektíve účastníkov ŠIŠ sa vyučujúci správali k sebe s pochopením a dobrou snahou hľadať ešte lepšie formy realizácie. Tieto stretnutia ich priblížili a vytvorili z nich určitý učiaci sa kolektív. Teda tí, ktorí roky učili iných, boli nútení zmeniť svoje postavenie, čo bolo určite zaujímavou a inšpirujúcou zmenou. S dovoľením vyučujúceho bolo možné natočiť videozáznam vyučovacej hodiny.

Všetci účastníci ukončili ŠIŠ záverečnou prácou, v ktorej publikovali nielen prípravu na svoju vyučovaciu hodinu, ale ponúkli vypracované inštrukčné listy pre cyklus vyučovacích hodín. Niektoré práce boli neštandardné, keď metodici MC vytvorili práce so špecializovaným zameraním. (I. Samák - cyklus evokačných otázok pre navodenie protirečenia, K. Lichtner - projekt zavedenia SVUC do praxe).

V akreditačnej skúšobnej komisii boli i autori SVUC RNDr. Dribňák a RNDr. Blaško.

Organizačným garantom ŠIŠ bol K. Lichtner. Treba spomenúť, že sa mu podarilo vytvoriť naozajstny pracovný kolektív. Vládla v ňom pracovná pohoda, kritickosť spojená s toleranciou pre akceptovanie vlastných chýb. Veľmi dôležitým činiteľom bola vzájomná dôvera účastníkov. Táto sa potom prenášala i do mimopracovných kontaktov. I tento moment prispel k úspešnému priebehu a ukončeniu ŠIŠ.

Za zmienku stojí fakt, že účastníci sa dohodli na vzájomnej výmene záverečných prác s tým, že je možné pre vlastnú potrebu kopírovať čokoľvek.

Záverom by som chcel povedať, že SVUC nie je všemocná. Za určitých okolností sa môže stať stereotypom. Teda tým, čo chce rozušiť. Aj jeho eventuálne zavedenie do bežnej praxe bude všestranne náročné a dôležité je práve prijatie širokou učiteľskou verejnosťou. Ako autori SVUC deklarujú, systém sa nehodí len na vyučovanie fyziky, ale pre ľubovoľný predmet, a nielen v SŠ, ale v akomkoľvek druhu školy. Garant priamo odporúča túto metodiku, pre osemročné gymnázia. Pretože poznáme známy konzervativizmus pedagogickej praxe, zostaňme skôr opatrní ako príliš nadšení.

Napriek tomu pokladáme snahy o vniknutie do tohoto systému za jednoznačný prínos. Ako som už spomenul, jeho najväčšie klady sú v humanizačných prvkoch.

Práve ony umožňujú zvýšenie výkonu bez zvýšenia námahy. Je to súčasná pedagogická moderna. Je to i praktický dôkaz, že humanizácia nespočíva v zavádzaní špecializovaných humanizačných predmetov, ale v humanizovaní každého potrebného predmetu.

Prevažná časť zúčastnených priznala, že nepoužíva tento systém komplexne ako svoju vyučovaciu metódu. Sú na to nakoniec objektívne príčiny (napr. chýba kompletná škála inštrukčných listov). Napriek tomu sme sa všetci zhodli, že využívame jednotlivé prvky SVUC podľa svojich možností a potrieb. I v takomto prípade ŠIŠ zohralo svoju pozitívnu a inšpirujúcu úlohu pre učiteľskú prax. Ved' všetci účastníci sú dlhoroční učitelia. SVUC obohatil pedagogické možnosti a praktiky vyučujúcich, upozornil na celú škálu humanizačných aktivít v priebehu vyučovacej hodiny. Pomáha odstraňovať stereotyp a oživuje tvorivú činnosť. Aktivuje a inšpiruje v zmysle pedagogickej moderny, a preto s ním možno i pre budúcnosť v ďalšom vzdelávaní pedagógov počítať.

UVÁDZANIE ZAČÍNAJÚCICH UČITEĽOV NA ŠKOLE (PRE RIADITEĽOV A UVÁDZAJÚCICH UČITEĽOV)

G. Röttling, Metodické centrum B. Bystrica

Ministerstvo školstva SR dňa 26. januára 1996 schválilo Vyhlášku č. 42 o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov. Jednou z povinných foriem ďalšieho vzdelávania je aj uvádzanie začínajúcich pedagogických pracovníkov do praxe. V súvislosti s touto vyhláškou (paragraf 4) MŠ SR schválilo dňa 16. 5. 1996 (pod číslom 1020/1996-155) projekt Uvádzanie začínajúcich pedagogických pracovníkov do praxe (ďalej len uvádzanie do praxe). Za realizáciu projektu na škole, v školskom zariadení je zodpovedný jeho riaditeľ. Obsah a rozsah uvádzania do praxe určí riaditeľ školy, školského zariadenia podľa špecifických potrieb začínajúcich pedagogických pracovníkov, konkrétnych podmienok a potrieb pracoviska, po dohode so začínajúcim pedagogickým pracovníkom a uvádzajúcim pedagogickým pracovníkom

V súvislosti s článkom III (Obsah uvádzania do praxe) projektu Uvádzanie... Metodické centrum v Banskej Bystrici ponúka školám a školským zariadeniam:

- A) tematické okruhy z oblasti pedagogiky, psychológie,
- B) rámcový program uvádzania do praxe,
- C) ponuku podujatí a aktivít, ktoré sa budú v priebehu školského roka organizovať pre začínajúcich pedagogických pracovníkov.

- A) 1. Prvky tvorivo-humanistickej výchovy
- 2. Didaktické projektovanie vyučovania
- 3. Vytváranie pozitívnej klímy v triede

B) Rámcový program uvádzania do praxe (Je orientačným východiskom pri tvorbe konkrétneho projektu uvádzania do praxe na škole.)

Začínajúci pedagogický pracovník by mal uvádzaním získať:

- 1. Základné informácie z pedagogického riadenia školy a výchovno - vzdelávacieho procesu (strategické zámery školy, plán práce školy, právne normy v školskej praxi, pracovno-organizačný

poriadok školy, profil absolventa, učebný plán, učebné osnovy, tematické plány, triedne knihy, informácie o žiakoch, materiálo-didaktické podmienky školy, poradné orgány školy a pod.).

2. Základné odborné poznatky v súvislosti s inovačnými zámerni školy pri uplatňovaní alternatívnych pedagogických koncepcií, projektov vzdelávania, didaktických koncepcií vyučovania a pod.

3. Základné spôsobilosti v riadení výchovno-vzdelávacieho procesu; odporúčame uplatniť nasledovné základné metódy:

- pozorovanie práce uvádzajúceho učiteľa a iných kolegov, ktorí majú progresívne skúsenosti vo výchovno-vyučovacom procese;
- poradenstvo uvádzajúceho učiteľa, riaditeľa, kolegu na základe pozorovania práce začínajúceho učiteľa v procese vyučovania (hospitačná činnosť);
- didaktické plánovanie vyučovacích hodín, výchovných zamestnaní (plán učenia);
- hodnotenie odučených hodín sebareflexívnym cyklom (dôraz na tvorbu individuálnej koncepcie vyučovania pomocou sebareflexívneho cyklu učenia začínajúceho učiteľa);
- konzultačná činnosť na podnet začínajúceho učiteľa pri riešení pedagogických a psychologických problémov vo vyučovaní.

Pri tvorbe projektu je potrebné špecifikovať konkrétne použité

metódy, formy, študijné materiály, časové podmienky pri priebežnej kontrole a hodnotení procesu uvádzania do praxe.

C. Ponuka seminárov v rámci uvádzania do praxe:

1. Základné semináre:

- a) Didaktické projektovanie v práci učiteľa
- b) Prvky motivácie a aktivizácie žiakov na vyučovaní
- c) Autodiagnostika učiteľa
- d) Etika a estetika spoločenského vystupovania
- e) Sociálno-psychologický výcvik

2. Výberové semináre:

- a) Právne normy v školskej praxi
- b) Výučbová komunikácia
- c) Poruchy vývinu a učenia
- d) Drogy a kriminalita

3. Metodické semináre:

V II. polroku sa uskutočnia semináre, inštruktáže orientované na predmetovú didaktiku (metodiku) a jej aplikáciu vo vyučovacích predmetoch začínajúcich učiteľov.

Odporúčaná literatúra pre riaditeľov, uvádzajúcich a začínajúcich pedagogických pracovníkov:

1. Hrabal V.: Aký som učiteľ? Bratislava, MCMB 1996.
2. Held, L. - Púpala, B.: O procese ďalšieho vzdelávania učiteľov cez model konceptuálnej zmeny. Pedagogické rozhľady, 1992/93, č.4-5.
3. Kontírová, S.: Rozvoj osobnosti žiaka - hlavné poslanie učiteľa. Pedagogické rozhľady, 1994/95, č.3.
4. Lapička, M.: Premeny teoretického myslenia začínajúceho učiteľa. Pedagogické rozhľady, 1992/93, č.3.
5. Páleník, L. - Solárová E. - Štefanovič, J.: Vybrané kapitoly zo psychológie (pre učiteľov etickej výchovy). Bratislava, MC 1995.
6. Rötling, G.: Princípy pedagogického projektovania v riadení školy a v práci učiteľa. Pedagogické rozhľady, 1994/95, č.5.
7. Rötling, G.: Hospitácia ako nástroj analýzy a hodnotenia vyučovacieho procesu. Pedagogické rozhľady, 1995/96 č.2.
8. Rötling, G.: Hospitácia zameraná na žiaka. Pedagogické rozhľady, 1995/96, č.3.
9. Vyhláška MŠ SR č.42, projekt Uvádzania do praxe. Pedagogické rozhľady, 1995/96 č. 5.
10. Zelina, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy). Bratislava, IRIS 1994.
11. Zelinová, M. - Zelina, M.: Model tvorivo-humanistického vyučovania. Metodický list. Bratislava, ŠPÚ 1994.

Predstavujeme...

Otília Nevřelová-Palugayayová

Otília Nevřelová-Palugayayová je učiteľskej verejnosti známa predovšetkým ako spoluautorka metodík výtvarnej výchovy pre základné školy.

Popri obetavej a úspešnej pedagogickej činnosti sa venuje kresbe, maľbe a textilnej tvorbe, kde dominuje ART-PROTIS.

O. Nevřelová-Palugayayová so svojimi priateľmi výtvarníkmi, ale často aj sama, navštevuje predovšetkým horské oblasti Slovenska, ktoré ju priťahujú svojou dramatickosťou krajínarskej konfigurácie a panorám, monumentalitou kompozičnej skladobnosti a stavebnosti, ale aj osobitou atmosférou svetelných nálad a koloritu, v ktorom zaznievajú podmanivé baladické tóny ľudových piesní. V súvislosti so sústredením sa na vyjadrenie pocitov a zážitkov ožíva sa v jej obrazoch pôsobivá tvarová štylizácia tvorba expresívna, ktorá pôsobí naliehavo najvýstižnejšie charakterizuje akademický Nevřelová má rada krajinu - a slovenskú dynamiku, vzájomné pnutie foriem, pre jej poetickej po maximálne dramatickú. už dávno. Nevřelovej tvorivý proces intímneho bol dlhý a neľahký. Najmä preto, že nemohla a nechcela len reprodu-

Pokrač. na s.20

a nadsadenie vo farbe. Je to vošou a silou výrazu. Jej tvorbu maliar Fero Král: "Otília zvlášť - pre jej vnútornú rôznorodosť - od tichej Ako maliarku ju krajina ovládla zoznámenia sa s obdivovanou inšpirátorkou kovať videné. Do obrazu chceta pretlmočiť ten istý silný zážitok, aký prežívala v skutočnosti.

Ako maliarku ju krajina ovládla už dávno. Nevŕelovej tvorivý proces intímneho zoznámene sa s obdivovanou inšpirátorkou bol dlhý a neľahký. Najmä preto, že nemohla a nechcela len reprodukovať videné. Do obrazu chcela pretlmočiť ten istý silný zážitok, aký prežívala v skutočnosti. I keď je na pohľad energická, cieľavedomá žena, pred maliarskym plátnom veľmi uzkostlivo hľadá samu seba vo svojej tvorbe. Hľadá tie nádherné, tak rýchle unikajúce pocity, vzrušenie i smútok, ktorý v nej vyvolali krivé oblíny oravských svahov, do tvrdej zeme sa zarezávajúce chodníky alebo nekonečnosť rovín s ich bezobzorovou hĺbkou.

Keď si chce oddýchnuť od citového vzplanutia, vyvolaného zážitkami v krajine, Nevŕelová sa ponára do sveta kvetov. Obdivuje ich farebnú a tvarovú harmóniu, obdivuje ich krásu - len tak, pre seba samu.

Nevŕelová maľuje jemnými lazúrovými nánosmi farieb v obmedzenej farebnej škále. Farba je u nej spolunositeľom obsahu. Podčiarkuje ideu diela. Svetlo, ktoré vychádza akoby zvnútra obrazu, zvyšuje emotívnosť farebnej nadsázky. Voľba farebných akordov je určená myšlienkovým zámerom, ktorý má bezprostredne provokovať. Takto maľby Otilie Nevŕelovej predstavujú osobitú autorskú výpoveď, kultivovanú a silne emotívnu."

Častou témou jej krajinomaliarskych kompozícií sú vrchárske oblasti Nízkych Tatier, Liptova, Malej a Veľkej Fatry, ale maľovala aj v okolí Banskej Štiavnice a Myjavy. Bytostne sú jej blízke prírodné motívy - odráža sa v nich jej citlivý, vnútorný vzťah. Dokáže obdivovať najvšednejšie objekty, dokáže sa zžiť a znovu objaviť napr. kôru stromu, pukanie kôry, kamene, kvety, hudbu potôčika, ako aj vodopád. Snaží sa preniknúť do podstaty a premien prírodného kolobehu a jeho nekonečnej obnovy. Jej obrazy nevznikajú ľahko, aj keď ich konečný výraz je až radostne hravý a bezprostredný.

Výtvarná tvorba Otilie Nevŕelovej-Palugyayovej zaujme svojou úprimnosťou, myšlienkovými hodnotami a výtvarnými kvalitami.

O. Kokavec



Margita Gratzzerová

17. 2. 1942 -- 4. 6. 1996

S hlbokým zármutkom oznamujeme všetkým našim čitateľom, že 4. 6. 1996 nás navždy opustila naša redakčná kolegyňa PaedDr. Margita Gratzzerová.

Členkou redakčnej rady sa stala len v novembri minulého roka, keď nahradila rovnako nečakane zosnulého svojho i nášho kolegu. Napriek krátkemu obdobiu našej spolupráce musíme konštatovať, že sme v nej stratili zanietenú, spoľahlivú a ľudsky vzácnu kolegyňu.

PaedDr. Margita Gratzzerová nastúpila po absolvovaní Pedagogického inštitútu v Trnave v r. 1963 ako učiteľka v ZDŠ v Dunajskej Strede, kde neskôr v rokoch 1965 - 1970 pracovala vo funkcii zástupkyne riaditeľa.

V rokoch 1970 - 1974 učila na ZDŠ v Bratislave - Devíne a v rokoch 1974 - 1976 tu pôsobila ako zástupkyňa riaditeľa.

V roku 1976 nastúpila do Výskumného ústavu pedagogického v Bratislave ako samostatný odborný pracovník - špecialista. Tu zostala do roku 1991, kedy nastúpila do Metodického centra mesta Bratislavy, kde až do svojho náhleho odchodu zastávala funkciu vedúcej edičného oddelenia.



Mne nič, len aby zadosť bolo zvyku,
aj to ti nechám na vôľu:
ak zbadáš niekde na šipovom kríku
tri ruže kvitnúť pospoľu,
odlom mi ho a dones na pamiatku
ten pekný šípok plodivý.
Jedna ruža mi teba, jedna matku
a jedna sestry oživí.

Milá Gitka!

Na mieste, kde sme sa s Tebou denne stretávali, pietne stojí váza s ružami a trúchlivo horí sviečka. Tvoje srdce stíchlo. Nemôžeme tomu uveriť. Ako by sa nám to len zdalo, ako by si bola stále s nami. Tvoj príjemný zjav, usmiata tvár, dobroprajný pohľad, jemné spôsoby...

V práci si bola vzorná. Nebolo prekážky, ktorá by Ti zabránila poctivo a veľa pracovať. Každému si vychádzala v ústrety. Prírovnanie, že nemožné si urobila hneď a zázraky na počkanie, je takmer pravda.

Bola si nám dobrou, taktnou kolegyňou. Ochotná vypočuť a pochopiť, schopná vcítiť sa do bolesti i radosti iných a pripravená pomôcť.

Nečakali sme, že pride takéto smutné líčenie. Odišla si... No zostali s nami Tvoje nápady, Tvoje zanietenie, Tvoje riadky a stránky. Keď ich vezmeme do rúk a uprieme na ne zrak, spomenieme si na Teba. Spomenieme si na Tvoju pracovitosť a Tvoje slová, na Tvoju tvár, na spoločné chvíle s Tebou. A tak s nami zostávaš napriek tomu, že si odišla...

Gitka, zostávaš v našich srdciach.

Odpočívaj v pokoji!

Kolegovia z Metodického centra mesta Bratislavy

Contents:

- How should we continue in special education? ... 1
A. Albert
- Taxonomy of aims in laboratory experiments ... 2
J. Bajtoš
- Six dilemmas in teacher training ... 4
L. G. Katz - J. Raths
- Career posts at schools ... 7
V. Linduška
- Self-reflection as a method of improving teacher work ... 9
K. Fet'ková
- On teaching Ruthenian-Ukrainian national history ... 9
M. Murcko
- Slovak gymnasia - known, unknown ... 11
O. Richter
- Zero round of human rights olympiada for secondary school students ... 13
J. Gál
- Slovak conference on pedagogy ... 16
I. Pavlov
- Some ideas for teachers at commercial academies ... 17
D. Kováčiková
- Teaching model with a closed cycle ... 17
I. Samák ...
- Introduction of novice teachers into a school ... 18
G. Röttling
- We introduce ... 19
O. Kokavec
- Epigrams
J. Bily

Pedagogické rozhľady. 5. ročník. Číslo 1. Vyšlo v októbri 1996.

Šéfredaktor: PhDr. Miroslav Valica. Výkonná a technická redaktorka: Oľga Búryová.

Redakčná rada: Ing. Rudolf Butorac, Libuša Ďurkovičová, RNDr. Alexander Ernst, PhDr. Viera Nováková, PhDr. Soňa Hronská, RNDr. Ing. Jozef Lauko, Eva Mudrončeková, PhDr. Lubomír Pajtinka, Doc. PhDr. Brigita Šimonová, CSc., Doc. Ing. PhDr. Ivan Turek, CSc., Prof. PhDr. Miron Zelina, DrCs., Ing. Katarína Žibritová.

Adresa redakcie: Metodické centrum, Horná 97, 975 46 B. Bystrica. Tel.: 088/403 112, 742 571, 741 707.

Fax: 088/420 33, e-mail: RAFAJ@MC.BB.SANET.SK.

Vychádza 5x v školskom roku, s finančným príspevkom MŠ SR. Celoročné predplatné: 75,- Sk.

Nevyžiadané rukopisy nevraciam.

Vydávajú Metodické centrá Slovenska. Vytlačilo Edičné stredisko Metodického centra B. Bystrica.

Reg. číslo: MK SR 909/93. ISSN 1335 - 0404.