

ROZHL'ADY

PEDAGOGICKÉ

METODICKÉ CENTRÁ SLOVENSKA

- Je potrebné ďalšie vzdelávanie učiteľov? ... 1**
M. Cirjak
- Humanistické tendencie vo výchove a vzdelávaní
a ich odraz v spôsobilostiach učiteľov ... 3**
B. Kosová
- Občianska výchova - alebo výchova k občianstvu? ... 5**
V. Dolník
- Efektívnosť vo výuke "difúzných" učív v dejepise ... 6**
L. Šmidák
- Pán Galileo, točí sa to! ... alebo o hodnotení žiakov ... 8**
M. Blaško
- Prírodovedné vzdelávanie a humanizácia školy ... 10**
M. Krajňák
- Tvorba koncepcie technického vzdelávania ... 11**
M. Kožuchová - T. Engel
- O troch úrovniach problémového učenia v geometrii ... 13**
P. Kršňák
- Tvorivosť v etickej výchove ... 14**
E. Ivanová
- Dieťa v masmediálnom ohrození ... 17**
M. Žilková
- Riaditeľ školy v nových podmienkach spoločnosti ... 19**
G. Christov
- Vzdelávanie učiteľov v krajinách západnej Európy ... 20**
B. Kasáčová
- Reflexia v súvislosti s časom, priestorom a spoločnosťou ... 22**
J. Maniová
- Novinka Artfóra - do pozornosti učiteľom estetickej výchovy ... 23**
E. Kollárová
- Estetická výchova pre stredné školy ... 23**
O. Kokavec
- Duch doby vyjadrený v myšlienke ... 24**
J. Šlosiar
- Inovačný fond programu PHARE - šanca pre tvorivých učiteľov ... 25**
J. Vantuch
- Rok 1995 bude rokom ochrany prírody ... 27**
J. Kleinert
- Unikátna séria konferencií na Slovensku ... 27**
D. Brendzová
- Zapojili sme sa do projektu
Demokracia a školstvo ... 28**
E. Draškabová
- Epigramy**
J. Bily
- Karikatúry**
Š. Pondelík

2
1994/95
RR

ODBORNO - METODICKÝ ČASOPIS

Vážené kolegyně, vážení kolegovia!

Metodické centrá Slovenska vydávajú v šk.roku 1994/95 už 3. ročník odborného-metodického časopisu *Pedagogické rozhľady*, ktorý sa stretol s priaznivým ohlasom. 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.

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 ZAHRANIČNÝCH CIEST A STÁŽÍ, ŽIACKYCH A UČEBNÝCH SŤAŽÍ.**

Píšte na témy: **HUMANIZÁCIA A DEMOKRATIZÁCIA ŠKOLSTVA, ALTERNATÍVNE ŠKOLSTVO, TVORBA ŠTANDARDOV, VNÚTROŠKOLSKÉ RIADENIE, PRÁCA PREDMETOVÝCH KOMISIÍ, ODBOROVÁ A PREDMETOVÁ DIDAKTIKA, PEDAGOGICKÁ PSYCHOLÓGIA** 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 stylistické chyby.

Ušetríte nám prácu a čas, ak nám 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, preto uveďte presnú adresu a rodné číslo. Uzávierka je vždy 15. v mesiaci po vyjdení predchádzajúceho čísla.

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

Uverejnené ani neuverejnené príspevky nevraciamy.

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.

ZAÚJEMCOM O INZERCIU !

Ponúkame možnosť inzerovať v časopise **PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY** za výhodných podmienok

Bližšie informácie získate v redakcii

Adresa: **METODICKÉ CENTRUM, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica.**

Telefón: (088) 742 571, 741 707, 754 664.

JE POTREBNÉ ĎALŠIE VZDELÁVANIE UČITEĽOV?

M. Cítrjak, Metodické centrum Prešov

Učiť sa a vyučovať je ako veslovať proti prúdu rieky. Len čo prestanete, prúd vás pozenie naspäť.

Benjamin Britten

Anotácia: *Postoje učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov. Štyri dôležité dôvody podmieňujúce potrebu a nevyhnutnosť permanentného ďalšieho vzdelávania učiteľov.*

Kľúčové slová: *učiteľ, ďalšie vzdelávanie učiteľov, didaktika, profesionálna didaktická činnosť, didaktické východiská, permanentné vzdelávanie, prieskum*

Odpoveď na takto položenú otázku je zo strany učiteľov a riadiacich pracovníkov stredných škôl z východoslovenského regiónu jednoznačná. V prieskume, ktorý zorganizovalo Metodické centrum v Prešove, sa až 98,5 % pedagogických pracovníkov vyjadrilo o potrebe permanentného, a z nich až 70 % aj povinného ďalšieho vzdelávania¹. Len dvaja zo vzorky 540 učiteľov si myslia, že kompetencie naakumulované na vysokej škole - a hádam aj ich osobnostné kvality, im budú stačiť na vykonávanie tak náročnej činnosti, ako je vyučovanie.

Existuje množstvo dôvodov, aby ďalšie vzdelávanie učiteľov, od ktorého v konečnom dôsledku závisí nielen úroveň školstva, ale aj ekonomický a kultúrny rozvoj krajiny (jedna z múdrych myšlienok Napoleona), sa u nás legislatívne dostalo na úroveň vyspelých krajín. Aj s primeranou finančnou a morálnou stimuláciou pre tých, ktorí sa budú ďalej vzdelávať. Uvedieme aspoň niektoré z dôvodov, ktoré podmieňujú nevyhnutnosť vytvorenia premysleného systému ďalšieho vzdelávania učiteľov. Ak vynecháme už bradatý pravdivý výrok, že po piatich rokoch absentovania cieľavedomého vzdelávania a seba-vzdelávania učiteľ stráca svoju kvalifikáciu, ako najväčšie považujeme tieto skutočnosti:

1. Najcharakteristickejšou črtou súčasnej didaktiky sú jej zásadné zmeny. Aká je situácia v našich školách? Didaktické myslenie učiteľov je pod vplyvom tých didaktík, ktoré študovali a najlepšie poznajú. Najmä učители s viacročnou praxou, ale nielen oni, študovali staršie didaktiky, ktoré sústredovali svoju pozornosť viac-menej len na učiteľa a na učivo. Proces zmien neustále pokračuje. Aktívnejší učители inovujú svoju pedagogickú technológiu, do škôl prenikajú nové didaktické koncepcie a hnutia. Bez skúseností, neúplných informácií a overenia ich efektívnosti často preferujú neodborne vybrané aj protirečiacie si, ale moderné myšlienky.

Viac ako inokedy sa zdôrazňuje **profesionalizácia pedagogických činností**. Práve profesionalita učiteľa má byť zárukou, že jeho činnosť je plánovitá, cieľavedomá, oslobodená od chaotického konania, tápania, improvizácie ako systém práce a "hurá novátorstva". Podľa PETER-SENA² "**profesionálna didaktická činnosť je racionálne odôvodniteľné konanie**". Teoretická pripravenosť pomáha učiteľovi rozanalyzovať predpoklady svojho konania, aby následne mohol rozhodovať o svojom racio-

nálnom a odôvodniteľnom konaní. Od poznania teórií sa odvodzuje flexibilita didaktických prostriedkov.

Hoci je zrejme, že sa situácia v didaktike stále mení, v súčasnosti existuje celý rad didaktických východísk, ktoré uznávajú všetky súčasné didaktické smery a ktoré by mali učители vo svojej praxi rešpektovať. Ide najmä o tieto východiská:

a) Pozornosť didaktiky sa sústreďuje na **žiaka ako subjekt výchovy a didaktické procesy sú procesmi komunikácie**. Komunikácia vo vyučovaní prebieha medzi dvoma rovnocennými partnermi, učiteľom a žiakom. Učiteľská didaktika sa mení na žiacu didaktiku. Čím uvedomejšie môže žiak spolurozhodovať o didaktických postupoch, tým kvalitnejšie je vyučovanie. Cieľom všetkých didaktických východísk je položiť základy takého učebného procesu, v ktorom môže žiak optimálne (v daných podmienkach čo najlepšie) samostatne a zodpovedne konať.

b) V didaktike **prestáva platiť téza o prvotnosti obsahu**. Dnešné učebné plány kladú priority na **učebné ciele**. Didaktické myslenie sa nespája už len s obsahovými problémami. Jednou z hlavných úloh školy je **rozvoj poznávacích schopností, najmä poznávacích záujmov** (kognitívizácia, ktorá má naučiť človeka myslieť a riešiť problémy) a **rozvoj pozitívnych postojov k učeniu**. V didaktike sú tieto kvality popri vedomostiach, zručnostiach a zbehlostiach zahrnuté ako komponenty učiva. Vieme, že poznávací záujem nevzbudzuje len učivo, ale aj organizácia procesov učenia a postoje žiakov. Účinná motivácia, aktivizácia, emocionalizácia, jednoducho **klíma**, by už nemali mať miesto iba v didaktických príručkách.

c) Najnovšiu didaktiku výrazne ovplyvňuje **curriculárne hnutie**, ktoré k nám preniká z angloamerickej a švédskej pedagogiky. Zahrňuje dva komplexy: **curriculárnu teóriu**, ktorá sa orientuje na učebné plány a komplexnejšie dlhodobé plánovacie procesy pomocou vedeckých prostriedkov, a **teóriu cieľovo orientovaného vyučovania**, ktorá sa zaoberá krátkodobým plánovaním vyučovania. Ich základnú štruktúru tvoria tieto tri momenty:

- **Ústredné postavenie pojmu učebný cieľ** (precizovaný, sformulovaný podľa možnosti v kontrolovateľných ľudských výkonoch);

- **hierarchizácia učebných cieľov** (usporiadanie cieľov

do tzv. taxonómii);

- **kontrola učebných cieľov.** Úspech učenia, resp. vyvoreného curricula, možno preveriť iba v porovnaní s cieľmi.

Didaktická činnosť učiteľa, ktorá sa v curriculárnych hnutiach chápe ako etapa plánovania a prípravy učebných procesov, má tri fázy:

- plánovanie a prípravu na vyučovanie a učenie sa žiakov,
- vlastné vyučovanie a riadenie,
- kontrolu vyučovania a učenia.

Tieto tri fázy sú vzájomne podmienené. Už v príprave na vyučovanie sa vyvíja kontrola vyučovania a učenia (aj tak, že o i. súčasťou prípravy podľa tematických celkov je výstupný merací prostriedok, napr. didaktický test). Vyučovanie a učenie sa organizuje tak, aby bola možná stála spätná väzba. Samotný akt kontroly a hodnotenia vyviera z prvých dvoch fáz, nie je samoučelný, neuzatvára proces, ale prechádza priamo do nového učebného procesu. Takáto filozofia riadenia učebného procesu si vyžaduje osvojiť nové prístupy k príprave na vyučovanie. Dialektike vyššie uvedených požiadaviek a základných východísk najlepšie vyhovuje trojstupňový model prípravy na vyučovanie³.

2. Ďalším z dôvodov, hovoriacim za organizované ďalšie vzdelávanie učiteľov, je skutočnosť, že sebvzdelávanie učiteľov v didaktike nikdy nebolo ich silnou stránkou. Jednak preto, že už pri príprave učiteľov sa didaktika chápe ako prívěsok vedných odborov, jednak niet vhodnej študijnej literatúry (v minulosti sledované predmetové časopisy nikto nevydáva). Okrem toho podmienky pre intenzívne sebvzdelávanie učiteľov sú v súčasnosti málo motivujúce.

3. Pracujeme v období zložitej transformácie nášho školstva. Základom úspechu každej školskej reformy je dobre pripravený učiteľ. Nielen ako odborník - predmetár, ale predovšetkým ako človek, dobrý vychovávateľ, metodik, diagnostik a psychológ.

4. Učebné výsledky žiakov sú považované za mieru úspešnosti, či neúspešnosti **učebného procesu**. Učebné

výsledky závisia (matematici sa vyjadrujú, že sú funkciou) od veľkého počtu činiteľov, niektorých ešte ani úplne nepoznaných. Učebný proces má tú zvláštnosť, že čím hlbšie doňho prenikneme, tým je pre učiteľa neprehľadnejší a ťažší (najviac zaručene účinných výchovných odporúčaní dostávajú učitelia od nepedagógov). Je to tým, že učitelia realizujú v praxi projekt určitého veľmi zložitého peda-



gogického systému šiestich invariantných prvkov (uvedených nižšie). Čím dôkladnejšie ho učiteľ pozná a komplexnejšie rešpektuje, tým je jeho konanie odôvodniteľnejšie, racionálnejšie, a tým učebné výsledky efektívnejšie. O aký zložitý didaktický systém a náročnú závislosť učebných výsledkov ide, pokúsime sa ilustrovať matematickým modelom, vyjadrujúcim závislosť učebných výsledkov žiakov v závislosti na šiestich prvkoch pedagogického systému:

Nech: y - sú učebné výsledky žiakov, závisle premenná, dôsledok,

x - je príčina, nezávisle premenná.

Potom učebné výsledky môžeme vyjadriť ako zloženú funkciu s veľmi veľkým počtom premenných :

$$y = F(f_i(g_j(x_k))), \quad \text{kde } i = 1, 2, 3, 4, 5, 6;$$

j, k sú z intervalu od 1 až po neznáme veľké číslo; funkcie f_i, g_j sú komponentmi pedagogického systému šiestich invariantných prvkov:

f_1 - ŽIACI: Vstupné vedomosti žiakov, počiatočný stav; g_1 - ich schopnosti pre štúdium (pamäť, rýchlosť osvojovania, pružnosť myslenia, súvislosť názorných a abstraktných zložiek myslenia, schopnosti analyticko-syntetických činností atď.)

g_2 - psychická pripravenosť žiakov na štúdium (ovplyvňujú ju predošlí učitelia, prostredie a pod.) atď ...

f_2 - CIELE VYUČOVANIA MATEMATIKY:

g_1 - vzdelávacie (pojmy, fakty, postupy a pod.);

g_2 - výchovné (formovanie vzťahu k učeniu, formovanie charakterových vlastností, formovanie vzťahu k svetu, emocionalizácia, socializácia a komunikácia a pod.);

g_3 - rozvíjajúce (rozvoj poznávacích schopností a pozitívnych postojov žiakov a pod.).

f_3 - OBSAH UČIVA:

g_1 - učivo - v pozícii učiteľa: 1. vedomosti, 2. intelektuálne zbehlosti a manuálne zručnosti (know how)

3. kognitívne (poznávacie) schopnosti, 4. postoje žiakov; - z pozícii žiaka: obľúbenosť, zaujímavosť, obťažnosť, zmysel učenia a jeho užitočnosť;

g_2 - prostriedky na napĺňanie ideí humanizácie a nového ducha školy;

g_3 - miera rozvoja psychických schopností - pamäť, pozornosť, predstavivosť, myslenie, transfér atď ...

f_4 - DIDAKTICKÉ PROCESY - vyučovacie a učebné stratégie, podmienky:

g_1 - reflektovanie štýlu učenia sa žiaka pre jeho optimálny rozvoj;

g_2 - organizácia motivačných, poznávacích procesov a pod.;

g_3 - organizácia spätnej väzby, kontroly a hodnotenia...

f_5 - UČITELIA, TECHNICKÉ PROSTRIEDKY:

g_1 - odborné, predmetárske vedomosti, zručnosti, zbehlosti;

g_2 - pedagogicko-psychologické vedomosti a zbehlosti;

g_3 - diagnostické zbehlosti;

g_4 - poznanie curricula (cieľov, obsahu, pedagogických dokumentov a pod.) atď.

f_0 - ORGANIZAČNÉ FORMY:

g_1 - podľa počtu žiakov (individuálne, hromadné, zmiešané);

g_2 - podľa miesta učenia (triedne, mimotriedne, mimoškolské);

g_3 - podľa stupňa samostatnosti riešenia úloh (individuálne, skupinové, frontálne práce žiakov).

Uviedli sme niektoré dôvody podmieňujúce nielen potrebu, ale aj nevyhnutnosť permanentného ďalšieho vzdelávania učiteľov. Malo by byť celospoločenským záujmom, aby sa pre jeho úspešnú realizáciu vytvorili

primerané podmienky. Všetko, čo človek vytvára, začína túžbou. Táto túžba v prvej etape svojej cesty od abstraktného ku konkrétnemu, od nápadu k jeho realizácii prichádza do dielne obrazotvornosti učiteľa, kde sa pretransformuje do uskutočniteľného praktického plánu. Aby to bol dobrý plán a jeho realizácia úspešná, učiteľ by mal pri jeho tvorbe využiť všetky svoje vrodené schopnosti a obrazotvornosť, získané skúsenosti a vzdelanosť. Žiadny jediniec toho nemá nikdy dostatok. Ani ten najinteligentnejší sa nezaobíde bez systematického štúdia skúseností svojich kolegov a literatúry.

Literatúra:

1. Turek, I.: *Návrh systému vzdelávania pedagogických pracovníkov v SR. Prešov, Metodické centrum 1992.*
2. Peterssen, W.H.: *Učebnica všeobecnej didaktiky. Bratislava, SPN 1993.*
3. Cirjak, M.: *Plánovacia činnosť učiteľa (matematiky). Prešov, Metodické centrum 1994.*

Summary: In this article the author presents the attitudes of teachers to in-service training and he states four important reasons of the needs and inevitability of permanent in-service training for teachers.

Humanistické tendencie vo výchove a vzdelávaní a ich odraz v spôsobilostiach učiteľov

B. Kosová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Anotácia: Humanizácia výchovy a vzdelávania - akcentovanie princípov jedinečnosti sebarozvoja, príčiny postoja a schopností počínania žiakov vo vyučovaní. Schopnosti učiteľa determinujúci rozvoj

Kľúčové slová: jedinečnosť a sebarozvoj žiaka, princíp postojov a schopností, prežívanie žiaka, schopnosti učiteľa

Humanizáciu výchovy a vzdelávania možno najvšeobecnejšie charakterizovať ako premenu unifikovanej koncepcie výchovy a vzdelávania "všetkých rovnako", za rovnakým cieľom a rovnakými prostriedkami na koncepciu založenú na skutočnom individuálnom rozvoji osobnosti každého žiaka podľa jeho možností a schopností, kde cieľom je, aby každý bol iný, individualita, sám sebou. Častejšie sa zdôrazňuje jedna stránka humanizácie, a to poľudštenie podmienok výchovy podľa potrieb a zákonitostí vývoja dieťaťa, teda akési priblíženie sa k dieťaťu. Menej sa už hovorí o jej druhej stránke, ktorou je tvorba takých prostriedkov výchovy a vzdelávania, ktoré aktivizujú neustály osobnostný rast dieťaťa smerom k plnohodnotnej tvorbe a prežívaniu svojho života.

Humanistické poňatie výchovy zdôrazňuje najmä dve skutočnosti:

1. **Rozvoj človeka byť sebou samým** (sebaaktualizácia) - ako zmysel a najdôležitejší cieľ výchovy, teda aj zo strany školy, čo je súčasne považované za skutočný rozvoj osobnosti;
2. **vzťah medzi ľuďmi** ako základný a najdôležitejší prostriedok výchovy, pričom k zmene osobnosti (teda k výchove) dochádza iba pri prežívaní takého vzťahu,

ktorom vychovávateľ umožňuje vychovávanému nájsť v sebe kapacitu pre svoj osobnostný rast, pre aktivizáciu rozvoja vlastnej osobnosti. Podstatou humanizácie je teda zmena vzťahu, zmena postoja, prístupu učiteľa k žiakovi.

Vo vedno-metodologickom zmysle znamená tento prístup orientáciu na osobnosť žiaka, na jeho prítomnosť, ale aj budúci rozvoj, ktorá by sa mala prejavovať v nasledovných princípoch a ich edukačno-metodických dôsledkoch:

1. **Jedinečnosť** ako cieľ a podmienka výchovy, ktorá vyúsťuje do personalizácie výchovno-vzdelávacích rozhodnutí, do individualizácie výchovno-vzdelávacích postupov, do akceptácie potrieb, záujmov a skúseností žiaka, do úcty k osobnosti žiaka a tolerancie jeho individuálnych odlišností a názorov;
2. **sebarozvoj žiaka** ako cieľ a podmienka výchovy, ktorý sa prejavuje v podpore pozitívnych vzťahov žiaka k sebe samému, v aktívnom podiele žiaka na všetkých etapách výchovno-vzdelávacieho procesu (napr. aj na tvorbe obsahu vyučovania, na hodnotení ap.), v rozvoji sebahodnotenia a autoregulácie žiaka, v zmysluplnej motivovanosti a vyzývavej učebnej klíme - podporujúcej samostatné a činnostné postupy, zvedavosť, tvorivosť a zvnútorňovanie rozvojovo-aktívizačných dispozícií;

3. celostnosť rozvoja osobnosti žiaka, ktorá spočíva vo vyváženej proporcionalite rozvoja kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti, vo využívaní všetkých zdrojov poznania a v rozvoji všetkých kanálov poznania;

4. priorita vzťahovej dimenzie v konkrétnom živote človeka, ktorú predstavuje:

a) priorita postojov a schopností ako cieľov výchovy, teda dôraz na vzťah k poznaniu pred rozsahom vedomostí, dôraz na schopnosti pred výkonom, na tvorivosť pred pamäťou, morálna socializácia v zmysle humánnych hodnôt, zmysluplný rozvoj praktických schopností nutných pre konkrétny život žiaka;

b) dôraz na prežívanie vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorý predstavuje emocionalizáciu vyučovania, pozitívnu učebnú klímu bez blokujúcich mechanizmov, rozvoj pozitívnych medzisobných vzťahov, pozitívne spätnoväzbové hodnotenie, učenie prostredníctvom zážitkov a skúseností.

Realizácia týchto princípov sa v škole prejaví v novej formulácii cieľov vyučovania, v novej proporcionalite obsahu vyučovania, v uprednostňovaní činnostných a aktivizujúcich metód a foriem výučby, v inej organizácii vyučovania.

Z naznačených humanistických tendencií vyplýva aj iné poňatie učiteľovej práce a jeho prípravy. Mali by sa odrážať v orientácii na osobnostnú a sociálnu výchovu študentov, v orientácii na dieťa v ich príprave, v ich vedení k akceptácii a porozumeniu každému dieťaťu, čo by znamenalo posilnenie najmä nonkognitívnych kompetencií budúcich učiteľov, činnostného prístupu v ich príprave a tvorbe ich vlastného učiteľského štýlu.

Predstavitelia humanistickej orientácie vzdelávania učiteľov, ako sú napr. P.M. Wartonová, M.F. Maplesová, W. Strein, J.F. French a iní, za najdôležitejšie spôsobilosti učiteľov považujú tie, ktoré patria do interpersonálnej, teda do nonkognitívnej oblasti. V Medzinárodnej encyklopédii didaktiky a učiteľského vzdelávania z r. 1988 sa za významný považuje Gideonsov (1982) návrh desiatich "revolučných" cieľov edukácie učiteľov. Prvé 4 sú z nonkognitívnej oblasti. Ide o: porozumenie procesom sociálnej interakcie a komunikácie v malých skupinách, osvojenie si profesionálnych zodpovedností a povinností, chápanie a uplatňovanie profesijných vzťahov s rodičmi a komunitou a sebauvedomenie učiteľa. Ďalšie 3 sú kombináciou cieľov v kognitívnej a nonkognitívnej oblasti: znalosť závislosti medzi odlišnými charakteristikami žiakov a vyučovacími stratégiami, schopnosť konzultovať s inými odborníkmi, schopnosť viesť triedu a riadiť správanie žiakov. Tu uvádzané prieskumy efektívnosti programov nonkognitívnej výchovy študentov učiteľstva potvrdzujú, že zlepšenie medzisobných spôsobilostí učiteľov v určitej miere spôsobuje zlepšenie v správaní žiakov, aj v ich postojoch a prospechu.

Ak by sme mali zosystematizovať základné spôsobilosti učiteľa z humanistického pohľadu, potom je potreb-

né, okrem spomínaných princípov, vychádzať z troch druhov vzťahov v živote človeka, a to poznávacích, hodnotiacich a pretváracích, pričom ide o vzťahy človeka k sebe, k ľuďom a k svetu. Ide teda vždy o poznanie, prežívanie, hodnotenie a tvorbu týchto vzťahov.

1. Schopnosti učiteľa pomôcť dieťaťu budovať pozitívne vzťahy k sebe samému

- schopnosť pomôcť dieťaťu v akceptácii seba samého, v upevňovaní jeho sebadôvery a zdravého sebauvedomenia, čomu predchádza akceptácia dieťaťa ako osobnosti;

- schopnosť pomôcť dieťaťu naplno prežívať skutočnosť i seba samého, citový vzťah k sebe samému, čomu predchádza akceptácia prežívania dieťaťa v pedagogických situáciách;

- schopnosť navodzovať reálne, pozitívne sebauvedomenie dieťaťa, čomu predchádza zážitok úspechu, jeho reálne a pozitívne ladené hodnotenie a poskytnutie priestoru pre sebahodnotenie;

- schopnosť navodiť aktívne sebarozvíjanie dieťaťa, čomu predchádza podpora mnohostranného sebauvedomenia a rozhodovania o sebe samom.

2. Schopnosti učiteľa pomôcť dieťaťu budovať pozitívne vzťahy k ľuďom:

- schopnosť pomôcť dieťaťu akceptovať iných ľudí, čomu predchádza rozvoj tolerancie a rešpektovanie jedinečnosti každého človeka zo strany učiteľa;

- schopnosť pomôcť dieťaťu naplno prežívať vzájomné medziľudské vzťahy, čomu predchádza rozvoj empatie zo strany učiteľa;

- schopnosť viesť deti k tvorbe pozitívnych medziľudských vzťahov, čomu predchádza podpora mnohostranných spôsobov komunikácie a interakcie, vzájomnej pomoci a spolupráce, riešenia konfliktov a stratégií sociálneho správania sa.

3. Schopnosti učiteľa pomôcť dieťaťu budovať pozitívne vzťahy k svetu :

- schopnosť priviesť deti k reálnemu poznaniu sveta v jeho jednote a rozpornosti, čomu predchádza osvojenie stratégií učenia sa a túžby po poznaní;

- schopnosť pomôcť dieťaťu naplno prežívať svoj vzťah k svetu, čomu predchádza podpora rozvoja citového a mnohostranného zmyslového vnímania skutočnosti;

- schopnosť navodiť u dieťaťa interiorizáciu žiadúcich hodnôt, čomu predchádza poskytnutie priestoru pre hodnotenie a konfrontáciu s hodnotami;

- schopnosť rozvinúť u dieťaťa tvorivý postoj k svetu, čomu predchádza podpora tvorivého myslenia a aktívnej tvorivej činnosti.

Záverom treba dodať, že takéto chápanie učiteľských spôsobilostí by znamenalo výraznú prestavbu celého učiteľského vzdelávania, nielen štruktúrálnu, ale i vo vnútri každého predmetu a v ich vzájomných vzťahoch. Mnohé tézy, týkajúce sa žiaka, sa plne vzťahujú aj

na študenta PF a učiteľa, aj na učiteľa PF. Pretože, ak chceme vychovávať skutočné osobnosti, nie je to možné bez skutočných osobností ich vychovávateľov.

*Malér
Žiaci si dovolili veľa.
Rozbili úhľad učiteľa.
J. Bilý*

Literatúra:

1. Dunkin, M.J.: (Ed.) *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford, Pergamon Press 1988, s. 83-86.
2. Gideonse, H.D.: *The necessary revolution in teacher education*. *Phi Delta Kappan*, 64, 1982, s. 15-18.
3. Kosová, B.: *Humanistický prístup vo výchove a vzdelávaní na 1. stupni ZŠ*. (Kandidátska dizertácia.) Bratislava 1994.
4. Maples, M.F.: *A humanistic education: Basic ingredients*. *The Humanist Educator* 17, 1979, č.3, s. 107-110.
5. Strein, W. - French, J.L.: *The teacher consultation in the affective domain: A survey of expert opinion*. *The School Counselor*, 31, 1984, č. 3, s. 339-346.
6. Švec, Š.: *Humanistická orientácia v učiteľskom povolání a vzdelávaní*. *Alma mater*, 3, 1993, č. 5, s.299-305.

Summary: The author stresses child's individuality and uniqueness and contrasts these to "collective upbringing" of the past.

Občianska výchova - alebo výchova k občianstvu?

V. Dolník, Metodické centrum B. Bystrica

Anotácia: Rozdiel medzi občianskou výchovou a výchovou k občianstvu. Ciele, ich realizácia a spôsoby - techniky realizácie cieľov výchovy k občianstvu. Ochota a schopnosť učiteľa participovať na procese vzdelávania sa. Potreba prekonať zaužívané stereotypy.

Kľúčové slová: občianska výchova, deformácia vedomia mládeže, výchova k občianstvu

Skúsenosti niekoľkých generácií učiteľov sa v podstate redukovujú do problému v názve článku. Možno si niekedy ani neuvedomujeme rozdiel medzi nimi, ale raz je nevyhnutné si to uvedomiť.

Ideológia pasirovaná temer pol storočia do vedomia ľudí mala jediný cieľ - urobiť z občana poslušný nástroj na plnenie cieľov v duchu triednej ideológie. Zdá sa, že aj názov občianska výchova ako keby vystihoval práve toto. Občan musí byť vychovaný tak, ako to potrebujeme, musí sa priblížiť modelu, ktorý sme vytvorili... Pasívna podoba občana je zrejme už pri povrchovej analýze a spoliehanie sa na zaužívané stereotypy, myšlienkové bariéry sa stávajú východiskom na dosiahnutie cieľa.

Dalo by sa ešte dlho uvažovať nad problémom, ktorý poznačil generácie mladých ľudí. Vyzeralo by to však ako opakovanie starých známych právd, preto sa radšej zamyslime nad druhou stránkou nadhodeného problému - výchova k občianstvu.

November 1989 nám život v žiadnom prípade nezjednodušil, práve naopak, skomplikoval ho v mnohých oblastiach a určite dostatočne aj vo výchove mladých ľudí. Vyrovnáť sa s týmto problémom nie je v žiadnom prípade ľahké. Ak si vstúpime dostatočne hlboko do učiteľského svedomia, určite si priznáme, že máme značný podiel na tom, čo možno nazvať deformáciou vedomia mládeže. Čím prv si to priznáme, tým skôr sme schopní napraviť ešte nenapraviteľné. Je možné si to predstaviť tak, že naozaj, v hĺbke svojho svedomia prejdeme od občianskej výchovy k výchove k občianstvu.

Pokúsme sa na rozdiel od teoretických prístupov načrtnúť aspoň niektoré praktické východiská. Pani dr. Flopová vo svojom článku "Učiteľ a jeho miesto pri formovaní občianskej spoločnosti", podľa nášho názoru, splnila práve túto teoretickú rovinu. Východiskom by mohli byť otázky:

1. Aké sú ciele výchovy k občianstvu?
2. Kto, ako a kde ich má realizovať?
3. Aké spôsoby - techniky používať?

Ciele výchovy k občianstvu sú dané predovšetkým tým, že občan je chápaný ako dôstojná osobnosť, vedomá si svojich občianskych práv a povinností. Má dostatočne vyvinuté právne vedomie a morálny základ zodpovedajúci dobe a jeho miestu v sociálnej štruktúre spoločnosti.

Realizácia tohto cieľa v žiadnom prípade nie je jednoduchá. Doterajší pig-pong - prehadzovanie zodpovednosti zo školy na rodinu - a naopak, tu nemá miesto. Zdá sa, že práve zložku právneho vedomia a jeho vytváranie si musí osvojiť predovšetkým škola a v nej - učiteľ.

Škola má na to všetky predpoklady, predovšetkým organizovaný systém vzdelávania prostredníctvom vyučovacích predmetov. Pre našu oblasť sú to predovšetkým spoločenskovedné vyučovacie predmety, napr.: náuka o spoločnosti, dejepis, ale participovať môžu aj ďalšie. Aby sa mohli základné ciele vo výukovom procese realizovať, je potrebné, aby predovšetkým učiteľ bol **ochotný a schopný** aktívne na tomto procese participovať. Povedzme to jednoducho a jasne - musí byť sám v tejto oblasti vzdelaný a hlboko vnútorne presvedčený či zanie-

tený... Skúsenosti z práce v metodických centrách s chuťou učiteľov vzdelávať sa nie sú práve najlepšie. Isté objektívne okolnosti (finančné) alebo subjektívne (prílišné sebedovomie) vytvárajú atmosféru, v ktorej vzdelávanie skúsených a starších učiteľov nenachádza dostatočnú ozvenu. Tak sa dostávame k tretiemu problému - akým spôsobom výchovu k občianstvu realizovať?

Rokmi zaužívané modely a učiteľské stereotypy, ktoré sa ešte stále pokladajú za "pedagogické majstrovstvo", sa ukazujú ako neefektívne a málo progresívne, z hľadiska žiakov nezaujímavé a v konečnom dôsledku neúčinné. Tu by bolo možné začať budovať na permanentnom vzdelávaní, s cieľom osvojiť si najnovšie metódy a techniky pri vyučovaní nielen jednotlivých predmetov, ale aj konkrétnych tém. Napr. pri vyučovaní o základných ľudských právach použiť techniku tzv. "rýchleho čítania", pri iných problémoch im zodpovedajúce techniky. To sa však dá docieľiť len permanentným vzdelávaním učiteľov,

ktorí si nemyslia, že vzdelanie získali absolvovaním vysokej školy. Aj keď podmienky oficiálnej kvalifikácie spĺňajú, sú handicapovaní v učiteľskej praxi svojou nemodernosťou, ktorá je dôsledkom zaužívaných stereotypov. Niektorí odborníci predpokladajú, že štruktúra spoločenského vedomia sa zmení za 2-3 generácie. Ak je to tak, nemožno sa spoliehať na to, že je to proces automatický. Musí byť výsledkom zámerného pôsobenia generácie, ktorá tak či tak neprekročí úplne svoj tieň. Mala by mať ten najlepší úmysel to urobiť. O učiteľoch, hlavne v spomínaných spoločensko-vedných predmetoch to platí niekoľkonásobne.

V texte je spomínaný nesporne inšpiratívny článok a bolo by dobré, keby práve on a možno aj tento bol začiatkom diskusie o probléme, ktorý sa nezdá byť v spleti ekonomických záujmov a cieľov najdôležitejší, ale pre zainteresovaných by sa mal stať dominantným.

Literatúra:

1. Fulloková, E.: *Učiteľ a jeho miesto pri formovaní občianskej spoločnosti, interný materiál, MC, B. Bystrica, 1992.*

Summary: The author deals with necessity to realize the difference between Civic Education and education toward citizenship. At the end he stresses the importance to overcome stereotypes in understanding these concepts.

Efektívnosť vo výuke "difúzných" učív v dejepise

L. Šmidák, Inšpekčné centrum Trnava

Anotácia: Medzery vo vedomostiach zapríčiňuje najmä prevaha difúzneho učiva. Niekoľko otázok na zisťovanie úrovne vedomostí z dejepisu. Neodlučiteľnosť "príbuzného" a "difúzneho" učiva. Sprístupňovanie difúzneho učiva pomocou elementarizácie, konkretizácie, personalizácie.

Kľúčové slová: difúzne učivo, odstredivé učivo, elementarizácia, konkretizácia, transformácia, personalizácia

Pri zisťovaní úrovne vedomostí žiakov 7. ročníkov z dejepisu, v tematickom celku Česi a Slováci na ceste k národnej svojbytnosti (Kováč, D. - Kowalská, E.: Učebné texty z dejepisu. SPN 1990), školská inšpekcia konštatovala, že medzery vo vedomostiach žiakov sú spôsobené rozličnými faktormi, ale predovšetkým tým, že tieto učivá patria prevažne k tzv. difúznym (odstredivým) - ťažko prístupným učivám.

Akhovoríme, že vývoj chápania histórie ide "od hladu po dejepisných vedomostiach", cez "dejepisné vedomosti", až po "pochopenie histórie" a predstavu o nej, potom sa stretávame na tejto ceste s učivami "príbuznými", ktoré žiakov priťahujú, a už spomínanými "difúznymi", pre ktoré žiaci iba ťažko nachádzajú pochopenie.

Ktoré učivá patria k odstredivým:

- nadindividuálne usporiadania, sociálne vzťahy, spoločenské a vládne formy a inštitúcie,
- štátne a politické súvislosti.

Chcel by som uviesť niekoľko otázok využitých pri zisťovaní úrovne vedomostí tých otázok, ktoré žiaci ne-

riešili na dostatočnej úrovni a preukázali tak absenciu vedomostí v stupni "pochopenia" najmä historických procesov a štruktúr:

Otázka: Uhorská šľachta presadzovala politiku maďarizácie nemadžarských národov tvrdením, že

Uhorsko obýva len jeden národ:
Náročná otázka, zisťujúca pochopenie, podstatu historického procesu - maďarizácie, doplnená pojmom "maďarský", signalizovala, že značná časť žiakov nepochopila podstatu tohoto historického procesu, i keď spomínaná učebnica v učive Politické pomery v Uhorsku v rokoch 1815-48 obsahuje vetu: "Vtedy sa po prvý raz vyslovila téza, že Uhorsko obýva len jeden národ - Uhri."

Otázka: Národy Rakúska bojovali za tieto práva:

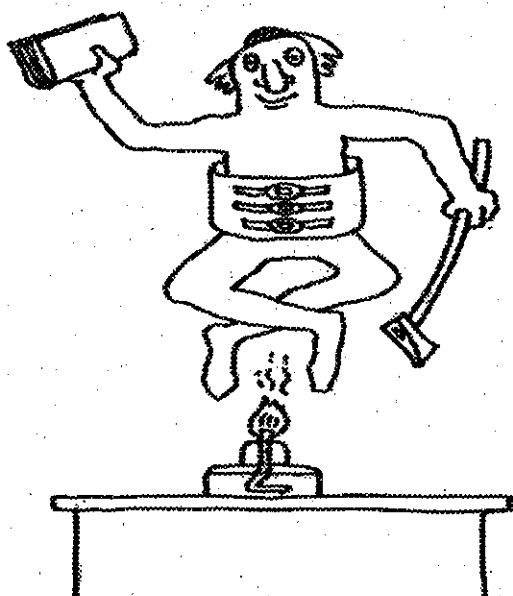
- za zrušenie poddanstva,
- za národnostné práva,
- proti absolutistickej vláde,
- za samosprávu.

Tieto práva mali žiaci priradovať k národom v Rakúsku

- Rakúšanom, Maďarom, Čechom, Slovákom. Táto náročná otázka vyžadovala od žiakov schopnosť zaradiť poznatky zo stupňa "vedomostí" (terminologické vedomosti - poddanstva, národnostné práva, absolutistická vláda, samospráva) do historickej štruktúry (národy Rakúska) v stupni "pochopenia".

Priradenia historických pojmov - národnostné práva, za samosprávu - Rakúšanom, resp. Maďarom, dosvedčuje, že žiaci nie celkom uspokojivo pochopili historickú štruktúru národov Rakúska a ich základné rozdelenie na národy vládnuce (hegemónov) a ovládané.

Nepripravenie "zrušenie poddanstva" Rakúšanom a Maďarom je zrejme výsledkom nesprávnych asociácií, že poddanstvo bolo ako sociálno-ekonomický fenomén iba u ovládaných národov (Česi, Slováci).



Otázka: Ján Kollár nemal pravdu, keď žiadal kultúrnu a jazykovú jednotu Slovákov a Čechov.

Doplň prečo:

Otázka má "evalvačné" zameranie (evalvácia - úsudok odôvodnený argumentami), bola pre žiakov náročná, i keď nechýbala variabilita riešení, z ktorých mnohé boli správne.

Evalváciu je možné nacvičovať aj u žiakov ZŠ, samozrejme skúsenými učiteľmi dejepisu - metodikmi, vypracovaním didakticky kvalitných otázok a veku primeraných skúmaných historických javov.

Otázka: České a slovenské národné hnutie spájalo odpor proti reakčnému režimu v Rakúsku.

Ako sa tento režim nazýval?

Otázka stupňa "vedomostí" (terminologická) sa zdá byť málo obtiažná, a predsa bola často zle riešená. Vyučujúci dejepisu si musí uvedomiť, že žiaci najčastejšie zabúdajú abstrakcie, ku ktorým patria:

- štátne a politické vzťahy a spoločenské usporiadania (pozri otázku), kladúce vysoké požiadavky na racionálne

myslenie žiakov.

Inšpekcia konštatovala (i keď previerka vedomostí dopadla dobre), že učiteľia dejepisu musia v budúcnosti venovať väčšiu pozornosť práve abstraktným učivám, difúznym učivám (tým, pre ktoré žiaci "ťažko nachádzajú pochopenie").

Pre vyučovanie dejepisu nie sú vhodné iba "pribuzné" učivá. Naopak, jeho neodlučiteľnou súčasťou sú aj učivá "difúzne". Rozhodujúci pri tom nie je výber učiva, ale spôsob, metodika jeho preberania.

Ako sprístupňovať "difúzne" učivá?

- **Pomocou elementarizácie:** učivá zaberajúce väčšie celky a spoločenské javy je potrebné vysvetľovať v prepojení s elementárnymi ľudskými činmi. Akokoľvek emotívne budeme opisovať žiakom strašné hodiny väzňov na "appelplaci" v koncentračnom tábore, "nechytí" ich dramatickosť tohoto diania, neprípúta ich ku učivu, ktorého je súčasťou. Ak však opíšeme (či prečítame) atmosféru vzťahov medzi väzňami, kde vzájomná pomoc, solidarita boli jedinou zárukou prežitia, je to niečo iné. Napr.: väzeň vymení dielik margarínu (i keď by tento znamenal pre neho tak potrebné tuky na prežitie) za aspirín pre ťažko chorého priateľa. Odsenie mu ho na druhý blok napriek tomu, že pohyb po tábore v noci je zakázaný a guľomety na strážnych vežiach strieľajú na každého, kto tento zákaz nerešpektuje.

Uviedol som tento príklad elementarizácie, aby som inšpiroval učiteľov dejepisu v hľadaní pri sprístupňovaní učív, ktoré nie sú pre žiakov príťažlivé.

- **Pomocou konkretizácie** - transformácie abstraktných pojmov do reči žiakov:

Abstraktné pojmy, nepriblížené vyjadrovacím schopnostiam žiakov, nemôžu byť (ako terminologické či faktografické vedomosti) využité pri objasňovaní historických štruktúr, či procesov. Uvádzam príklady - robota, výkup, slobodný roľník, poddanstvo, kopanice (lazy), urbársky roľník atď. Tieto pojmy po priblížení budú žiakmi akceptované a značne pomôžu sprístupniť "difúzne" učivá.

- **Pomocou personalizácie** "nadindividuálnych" javov v spoločensko-historickom procese:

Ak budeme napr. učiť o talianskej renesancii - o Michelangelovi - a využijeme reprodukcie jeho prác (Sixtínske fresky), ukážky z románu K. Schulza Kameň a bolesť o tom, ako tento veľký umelec maľoval fresky na steny známej kaplnky, za akých podmienok, s akými morálnymi kvalitami sa tu učiteľ prezentoval, potom žiaci pochopia, že umenie - a všetky historické javy vôbec, sú tvorené človekom - jeho umom, silou vôle, vierou (v presvedčení o správnosti jeho konania). Takto podávané učivá prestanú byť "ťažko prístupné" - stanú sa učivami "pribuznými". Metodika sprístupňovania "odstredivých učív" nie je ľahká. Všetky tri uvedené metódy vyžadujú od učiteľa dejepisu sčítanosť, schopnosť improvizácie, komunikačnú, ale aj hľadania, kreativity a nekonečnej trpezli-

vosti pri výbere vhodnej literatúry - beletristickej, populárno-vedeckej i odbornej. Sám sa musí vzdelávať - bez prestávky absorbovať vedomosti a nové poznatky. Iba takto sa bude predmet dejepis optimálne vyučovať a dosiahneme to, že bude predmetom obľúbeným - takým, akým doteraz nebol.

O historikovi

*Historik je často súci
a vzdelaný človek,
u histórii hľadajúci
udalosti nové.* J. Bilý

Summary: On the basis of school inspection results in History (F YEAR), the author shows shortcomings caused by prevailing diffuse teaching and learning. He presents some aprestion how to test knowledge in History.

PÁN GALILEO, TOČÍ SA TO! (... alebo o hodnotení žiakov)

M. Blaško, Gymnázium Košice

Anotácia: Súčasný stav hodnotenia žiakov na našich školách. Jeho dopad na rozvoj osobnosti žiaka. Návrh zrušiť hodnotenie žiakov priemerným prospechom ako prirodzeného kroku k humanizácii nášho školstva.

Kľúčové slová: hodnotenie žiakov, známkovanie, priemerný prospech, humanizácia školstva, systém vyučovania s uzavretým vyučovacím cyklom

Akonáhle sa Galileo Galilei dozvedel o vynáleze ďalekohľadu, ihneď sa pustil do práce. Vo vlastnoručne zhotovenom ďalekohľade sa mu otvorí svet nebeských telies. Z jeho objavov učení teológovia ihneď poznávajú, že sa prieči ich výkladu o nehybnosti nebeskej oblohy so svojimi hviezdami. Nútia Galileia, aby odvolal svoje názory a vzdal sa Koperníkovho učenia o tom, že Zem sa pohybuje okolo Slnka, a že vôbec nebeské stálice by sa mali pohybovať. Bludárstvo a kacírstvo!

Ako so zdvorilým chladom vytvárať podmienky pre odhaľovanie a zastavenie procesu spriemerňovania, nivelizácie v našom školstve, aby z neho nevzniklo permanentné provizórium? Uvedomujúc si všeobecne uznávaný výklad (peniaze) o súčasnom demotivovanom školstve na Slovensku (peniaze), položíme kacírsku otázku: Čo by sa stalo, keby sa učiteľom odobrali známky?

Rovnaká otázka bola položená žiakom gymnázia v rámci anonymných ankiety, ktoré sprevádzajú implantáciu nového systému vyučovania - systému s uzavretým vyučovacím cyklom. Z dokladov, ktoré starostlivo uchová vame, vyplýva, že postoj žiakov k pretrvávajúcej školskej praxi dozrievajú k zásadnému prehodnoteniu filozofie ich výchovy. Tu sú niektoré ich odpovede:

Žiak 1: "Keby neboli známky, vyučovanie by ma nebavilo, pretože známky pre mňa znamenajú najviac, vlastne kvôli nim sa učím."

Žiak 2: "Učiť sa kvôli známkam je to isté, ako u učiteľov učiť kvôli platu."

Žiak 3: "Kracholby celý školský systém. Väčšina učiteľov a žiakov priamo závisí od známok."

Žiak 4: "Je veľmi jednoduché odbiť človeka a dať mu nejakú známku. Ale čo je za tým, to nikoho nezaujímá."

Žiak 5: "Už príliš dlho od nás chcú len výsledky a je jedno, čo sa za nimi skrýva."

Názorov je pochopiteľne omnoho viac, ale prevažne

smerujú k záveru, že keby sa v súčasnej situácii odobrali známky, bola by to pre mnohých humanizácia školstva šokom. Kvôli zdraviu osadenstva škôl nech tu zatiaľ milé známky pekne ostanú a nech je ich pre niektorých dostatok. Znamenajú pre chromú pedagogiku barly, o ktoré sa opiera. Keby ste jej ich naraz zobrali, padla by na kolena a následne celá do blata, o ktorom zatiaľ môže s neutíchajúcou šantivosťou vyhlasovať, že jej nesiahá ani po členky.

Bez hodnotenia je škola nepredstaviteľná, ale otázkou zostáva, ako a čo u žiakov hodnotiť. Aj výskum tendencií vývoja vzdelávacích systémov v európskych krajinách potvrdil, že najzávažnejším problémom súčasného školstva je otázka motivácie a hodnotenia žiaka. Problematika hodnotenia a skúšania žiakov bola, je a pravdepodobne ešte aj zostane zdrojom väčšiny konfliktov medzi žiakmi a učiteľom, keďže zasahuje najcitlivejšiu sféru žiaka, človeka - jeho sebavedomie. Učiteľia môžu hodnotiť žiakov formou slovného prejavu, formou klasifikácie stupnicou známok, formou percentuálnej úspešnosti zvládnutia učiva.

Naši žiaci pretrávajú kilogramy vedomostí. Je to túžba po poznaní, alebo snaha vyhnúť sa zlej známke? Často, už pri príprave na vyučovaciu hodinu, sediac večer pri lampe nad roztvoreným zošitom, štylizujú sa žiaci do osoby skúšajúceho, s cieľom získať si ho pre prijateľnú známku. Prispôsobujú svoje učenie skúšaniam učiteľa. Je dostatok učiteľov, ktorí svojím pôsobením vytvárajú u žiakov pozitívnu poznávaciu motiváciu, alebo nadmieru takých, ktorí vplyvom svojej činnosti vyvolávajú negatívnu výkonovú motiváciu? Dnešná škola je výkonotvorná, ide o jej transformovanie na vzťahovotvornú. Humanisticky zamerané systémy vyučovania nekladú dôraz na hodnotenie žiaka učiteľom, ale na sebahodnotenie žiaka.

Každá seriózna úvaha o humanizácii školstva musí

dospieť k problému priemerný prospech, známkovanie predmetov päťstupňovou stupnicou, tiež k známkovaniu správania. V tradičnej škole je učiteľ hlavným a jediným kontrolórom a hodnotiteľom diania v triede. Priemerný prospech bol povýšený na jedno z najdôležitejších kritérií hodnotenia žiaka. Rigidný scientizmus sa drží pri živote päťstupňovou známkovou škálou. Bagatelizuje svoju zodpovednosť za rozvoj emocionálnej, afektívnej stránky výchovy žiaka, človeka. Známkujeme správanie, známkujeme výchovu, známkujeme ešte aj predmety, ktoré si žiak dobrovoľne zvolil (voliteľné či nepovinné). Ešteže neznámkujeme pri bráne príchod žiaka do školy alebo, nedajbože, nedávame známky za nedonesenie plášta do školy, zošitu či inej pomôcky. Miesto výchovy človeka a človekom - jednoduchý symbol, označenie číslom.

Ale bez možnosti každodenného pridelovania známok by sa už deti nebáli celkom ničoho! A teraz je to celkom jasné. Nevieš? Päťka! Keď chceš byť vyznamenaný, nech sa učia! My im pridelieme známky. Znamka ako bič! Nekrofilná pedagogika. Výsledok biedy, nielen materiálnej.

Aj tradičné, pravidelné hodnotenie žiakov na začiatku hodiny skúšaním pred tabuľou, s následným pridelením známky, možno považovať za prekonané. Čo myslíte, ako by vyzeralo takéto skúšanie, keby sa na konci nepridelovala známka? Rovnako? Nie je takéto hodnotenie známkou veľmi často len subjektívnou nálepkou, ktorej chyba pocit spravodlivosti? Hoci je ústne skúšanie pružné, osobné, nenáročné na prípravu učiteľa, má pozitíva, pre ktoré sa bude v školách naďalej využívať, predsa zo súčasného pohľadu má viacero nezanedbateľných nedostatkov. Ak si už odmyslíme to, že sa v niektorých prípadoch podobá vyšetrovaniu (priznaj sa, čo si robil včera), spovedi (koľko si sa učil?) či psychoterapii (neboj sa, len pokoj, pokojne), je tradičné skúšanie v uvedenej forme - na konci so známkou:

1. málo efektívne - dochádza k veľkým časovým stratám vyučovania (dva nešťastníci kontra tridsiatí postihnutí šťastím);

2. nedemokratické, nerovnoprávne, neobjektívne, nere-liabilné - známka sa dáva každému žiakovi za iné otázky, ktoré nie sú rovnako ťažké, jednému z nového učiva, druhému z opakovania, jednému na začiatku, druhému na konci polroka;

3. najviac stresujúce - strach z neistoty. Kto dnes chytí známku? Bude mať učiteľ dobrú náladu? Spomením si vystavený na stupienku pred mlčiacou verejnosťou, na prečítané riadky? Čo mi doma povedia, keď chytím zlú známku, ktorá bude svietiť v klasifikačnom celý rok? Budem mať možnosť si ju opraviť?

Známky sú síce istým zdrojom motivácie, ale väčšinou falošným. Fetiš známky je škodlivý, vedie k smutnej skutočnosti, že známky učia podvádzať, keď sa stanú dôležitejšie než vedomosti a zručnosti. Pre mnohých žiakov sa pôsobením školy známky stali cieľom ich školskej práce, nie jej prostriedkom. A ak to možno konštatovať aj u mnohých učiteľov a rodičov, potom známkovanie je

klamaním celej tejto spoločnosti.

(V systéme vyučovania s uzavretým cyklom sa s takým ústnym skúšaním, ktoré je spojené so známkovaním vyššieuvedenou formou, nepočíta. Hodnotenie žiakov sa deje napríklad formou percentuálnej úspešnosti zvládnutia učiva - po každom tematickom celku prostredníctvom záverečných testov. Každý má rovnaké otázky, pripravené v rôznych stupňoch obťažnosti, pokrývajúce rovnomerne učivo, rovnaký čas v rovnakých podmienkach pre všetkých. Percentuálne hodnotenie žiak má možnosť sám, podľa vlastného uváženia, udržiavať na zvolenej úrovni. Každý pozná svoju vedomostnú úroveň v rámci triedy. Percentá zvládnutia učiva napomáhajú pri celkovom hodnotení žiaka, ktoré sa robí tiež slovne v priebehu vyučovania aj pri ústnom skúšaní (bez známok). Ale učiteľ ponúka žiakovi predovšetkým príležitosti pre sebahodnotenie prostredníctvom didaktických situácií zabudovaných v inej štruktúre vyučovacej hodiny, než je tradičná.)

(Ako vyplýva zo spätných väzieb, naši žiaci sa často doma trápia nad predmetmi, ktoré im nejdú. Často len kvôli tomu, aby mali z daného nenávideného predmetu aspoň dvojku, aby to dotiahli na vyznamenanie, ktoré očakáva blízke okolie. Tu sa robia hneď najmenej dve hrubé chyby. Prvá, že deti sa učia doma hlavne to, čo ich nebaví a druhá, že sa im súčasne zabraňuje nedostatkom času a vyčerpávaním, aby si rozvíjali vnútorné dispozície, ich autenticitu, to, čo je im vlastné, čo ich baví, pre čo vlastne žijú teraz svojím životom. A to všetko kvôli akémusi desiatinnému číslu, ktoré vraj má ohodnotiť človeka.

Keby sa legislatívne zrušilo na Slovensku hodnotenie priemerným prospechom na školách, potom by sa napríklad nikto na vysokej škole pri prijímačkách nepýtal, čo si mal z fyziky v 2. ročníku gymnázia, keď ideš študovať slovenčinu a dejepis. Nanajvýš by sa opýtal na známky, ktoré bezprostredne súvisia s daným zameraním vysokoškolského štúdia. Z fyziky nech máš hoci štvorku, nikde sa to nepremietne. Nie je to tvoj predmet, je pre teba málo atraktívny, jednoducho ako Mária. Ale máš z neho gymnaziálne vzdelanie, zvládol si úroveň predpísanú pre toto vzdelanie, nemieniš si ju zvyšovať.

(Šťastný žiak sa rozhodne, na akej úrovni bude študovať jednotlivé predmety. Jeho štúdium sa nezvrhne na naháňanie známok pre priemerný prospech. Je to príležitosť na jeho sebahodnotenie a sebareguláciu. Žiaci naindukujú tiež zmeny štýlu práce učiteľov a filozofiu výchovy školy. Môže to byť prvý krok k prirodzenej ceste humanizácie nášho školstva.

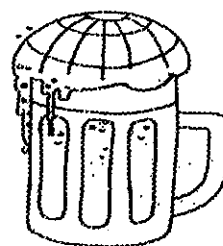
Zrušiť hodnotenie priemerným prospechom!

Potom by sa naši žiaci mohli stať skutočnými osobnosťami, odborníkmi vo svojich predmetoch, nie priemernými vo všetkých. Dnešná škola hodnotením našich žiakov spriemerňuje. Je to nivelizácia, v dnešnom školstve typická. Aj preto nevyrastá viac osobností, viac odborníkov, viac ľudí s vyššou sebadôverou, so zvýšenou ochotou

konštruktívne komunikovať. Pokojných, zodpovedných, ľudí tešiacich sa zo života, šíriacich dobro a krásu, žijúcich pre iných. Pýtate sa prečo to tak nie je?

Vyplýva to z nízkej, nezodpovedajúcej úrovne osobnosti, z krátkozrakosti, z nedostatku humanistických tendencií v školstve. A tak sa to točí dookola. Pán Galileo, neobracajte sa v hrobe, predsa sa to točí! Keď sa dozvedia o zemskej osi, niektorí sa začnú obávať, aby nehrdzavela. V školstve možno očakávať koperníkovskú revolúciu až po inštalovaní ďalekohľadov. Je isté, že potom zo škôl potečú potoky povylievaných atramentov. Tých, čo bled-

nú hneď na druhý deň tých dokumentačných. Záujem dieťaťa sa stane prvoradým hladiskom pri akejkoľvek činnosti týkajúcej sa detí. Dovtedy, pán Galileo, šetríme známky - náš spoločný majetok. Spoločne naplníme Komenškého odkaz: Škola - dielňa na známky. Filatéliou za vyššie hektárové výnosy. Vláčime svätožiariu, keďže peniaze na hriechne ďalekohľady niet.



Summary: The paper concentrates on the present system of evaluating students and its influence on the individual development of the students. The author recommends the elimination of grade averaging of the students as one step toward humanizing the school system.

PRÍRODOVEDNÉ VZDELÁVANIE A HUMANIZÁCIA ŠKOLY

M. Krajňák, Metodické centrum Prešov

Anotácia: *Preferencia jazykového a humanitného vzdelávania. Podceňovanie prírodovedného vzdelávania. Príčiny zlého vzťahu k prírodovedným predmetom. Možné riešenie. Ako zvýšiť záujem o fyziku.*

Kľúčové slová: *prírodovedné vzdelávanie, fyzikálne vzdelávanie, pragmatický prístup k stredoškolskému vzdelávaniu, verbálne posudzovanie*

Pred začiatkom školského roka som si uvedomil, že sa stotožňujem s nasledujúcou myšlienkou D. Nachtigalla: "Je veľký rozdiel medzi nadšencom milujúcim fyziku a tiež svojich žiakov a niekým, kto len dáva hodiny: medzi tým, kto pomáha intelektuálnemu a morálnemu rozvoju žiakov, a niekým, kto len sprostredkuje fakty: medzi tým, kto žiakom organizuje situácie, v ktorých precvičuje vyššie poznávacie funkcie, a niekým, kto učebnou látkou len prechádza.

Vychýlenie historického kyvadla po novembri 1989 sa u žiakov i rodičov prejavuje aj preferenciou jazykového a humanitného vzdelávania a podceňovaním, až averziou k prírodovednému vzdelávaniu. Jednou z príčin tohto stavu je rozširovanie názoru, že prírodovedné predmety nemôžu - alebo môžu len veľmi málo - prispieť k rozvoju demokratickej spoločnosti.

Uvedomujú si širitelia tohto názoru, že množstvo úloh súčasnej ekonomiky, energetiky, ekológie a iných oblastí nemôže byť riešené úzkym pohľadom špecialistov, tobôž nie špecialistov bez zodpovedajúcej úrovne štúdia fyziky?

Náročnosť prírodovedných predmetov, potreba venovať ich štúdiu značnú časť voľného času vyvoláva u mnohých žiakov pocit hraničiaci s obmedzovaním osobnej slobody. Pristupujú k ich štúdiu po svojom: slabá domáca príprava, nezaujímam na hodinách, neochota pomôcť učiteľovi pri výklade. Mnohí učitelia v tejto situácii nena- chádzajú dost vnútorných síl (ak si k tomu ešte uvedomia

cifru ca 4800,- Sk ako priemerný učiteľský plat), podliehajú skepse a budúcnosť fyzikálneho vzdelávania na stredných školách vidia skôr v čiernych ako v ružových farbách.

Ako túto situáciu riešiť v prospech žiaka? Riešenie vidím vo vhodnom prispôbení sa situácii v rámci existujúcich možností, ktoré nám umožňuje organizácia školy a ďalšieho vzdelávania učiteľov.

Kolegovia, dovoľte pred pokračovaním svojej odpovede na položenú otázku zvýrazniť skutočnosť, že nadišiel čas, kedy máme neobmedzené možnosti rozvíjať svoj pedagogický talent, svoje pedagogické majstrovstvo, aj keď v súčasnosti ocenenie tejto práce v spoločnosti je úbohé. Rozvíjanie vyšších citov ako láska k žiakom, pochopenie študentovej duše, ochota poradiť, spravodlivosť, pedagogický takt, čestnosť, sebakritickosť, sebaovládanie sú predpokladom rozvíjania a obohacovania citového života našich žiakov.

Ja si pritom uvedomujem dve reality. Prvú, že žiak má právo pri rešpektovaní vnútorného poriadku školy nerešpektovať niektoré informácie, ktoré mu škola poskytuje (aj za cenu prípadného neprospechu). Druhou je *pragmatický prístup žiakov k stredoškolskému vzdelávaniu*, v zmysle otázky: "Čo budem potrebovať a kto by ma to mal, mohol vyučovať?"

Neodmietam tento pragmatizmus. Naopak. Ponúkam žiakom to, čo ich zaujme, snažím sa robiť predmet pre nich

ešte zaujímavejším. Keďže učebnice a vybavenie kabínov sa za posledné krátke obdobie veľmi málo zmenili, aplikujem v praxi "teóriu pôsobenia na žiaka z boku". Nepoučujem žiakov, že "môj" predmet je dôležitý, že to, čo sa na hodinách fyziky naučia, môže sa im raz hodiť. Takéto poučovanie je pre žiaka násilné a demotivujúce. Hlavným princípom tohto môjho pôsobenia je ľudský faktor. Motivácia k predmetu prostredníctvom neho, prostredníctvom osobnosti učiteľa. Záväznosť učebných osnov kedysi bola dogmou. Dnes ich voľnosť dáva šancu "vpustiť človeka" do fyziky. Predovšetkým je potrebné "vpustiť človeka" do predmetovej komisie v podobe kolektívneho úsilia učiteľov, zameraného na pomoc žiakovi pri zmocňovaní sa nových poznatkov o okolitom svete. Fyzikálne teórie, hlavne ich didaktické spracovanie, sú majstrovsky oddelené od človeka a reality (nereálnosť niektorých experimentov, laboratórnych cvičení, teoretických úvah). Tieto teórie majú svoju genézu. Majú svoj ľudský faktor. Prečo ho nespripustiť žiakom? Predsa fyzika, môj predmet, je odrazom reálne existujúcej skutočnosti vo vedomí ľudstva, ktorú v jej zrode vždy sprostredkovala konkrétna osobnosť.

Zdá sa mi, že my učiteľia robíme jednu chybu - niekedy učíme fyziku abstraktne, nehľadáme vhodné príklady okolo seba, snažíme sa robiť vedu. Veď to, čo učíme, je všade okolo nás. Nie je zriedkavý názor žiakov, že niekedy majú pocit rozpoltenosti: jedna vec je to, čo žijú a druhá to, čo sa učia. Fyzika má po vychýlení historického kyvadla ideálnu príležitosť túto rozpoltenosť napomáhať odstrániť. Jediný, kto môže "prelomiť" tieto dva svety, je učiteľ, ktorý vysvetľuje okolitý svet a život na základe súčasného poznania.

Dnes môžeme byť za katedrou svedkami javu: dostali sme sa v učení a pri získavaní vedomostí do tzv. konzumného stavu. Chceme (žiaci aj učiteľia?) všetko predžuté.

Summary: The autor attempts to analyze all reasons causing declining interest in natural science. He shows ways how to improve this state on the basis of his own experiences.

TVORBA KONCEPCIE TECHNICKÉHO VZDELÁVANIA

M. Kožuchová, Pedagogická fakulta UK Bratislava - T. Engel, Vysoká škola pedagogická Nitra

(Pokračovanie z č. 5/1993-94)

Anotácia: Tvorba koncepcie technického vzdelávania. Základné komponenty techniky. Rozdiely v chápaní technického vzdelávania a polytechnického vzdelávania. Zavedenie predmetu technická výchova.

Kľúčové slová: technické vzdelávanie, etické hodnoty, technická gramotnosť, technická tvorivosť, technická výchova

Vychádzajú z poznania historického vývinu, z analýzy vzdelávacieho systému niekoľkých krajín s vyspelou ekonomikou i školstvom a po zhodnotení prognóz vývoja našej spoločnosti, pristúpili sme k tvorbe novej koncepcie technického vzdelávania a v základnej škole. Namiesto vyučovacieho predmetu pracovné vyučovanie navrhujeme zaviesť predmet technická výchova. Ciele a úlohy

Nabádam žiakov k presadzovaniu svojho ega. Ale, čo je najhoršie, žiaci na školách prestávajú veriť vo svoje schopnosti a nevedia sa boriť s ťažkou úlohou. Mali by sme častejšie v komunikácii so žiakmi povedať: ... toto je v твоich silách, zvládneš to, môžeš byť úspešný, verím ti... Ak náhodou bude čítať toto zamyslenie aj nejaký študent, mám k nemu výzvu: Potrebné je spoluprvárať v triede atmosféru, v ktorej študent kladie otázky nielen sebe, ale aj učiteľovi. Začnite presadzovať úctu k vedomostiam.

Zaujím o môj predmet sa snažím zvyšovať aj pomocou verbálneho posudzovania žiackych výkonov. Tradičné známkovanie má len legislatívnu funkciu. Posilňujem didaktickú a informačnú funkciu. Chápem to ako príspevok k humánnej a partnerskej škole. Verbálne hodnotenie žiakov (kritériá vopred oznámim, sú zamerané na úspešnosť v testoch, na sledovanie schopností, aktivizačnej zložky žiaka a rozvoj osobnostných vlastností) mi napomáha nachádzať podmienky rezonancie môjho a žiakovho vnútra.

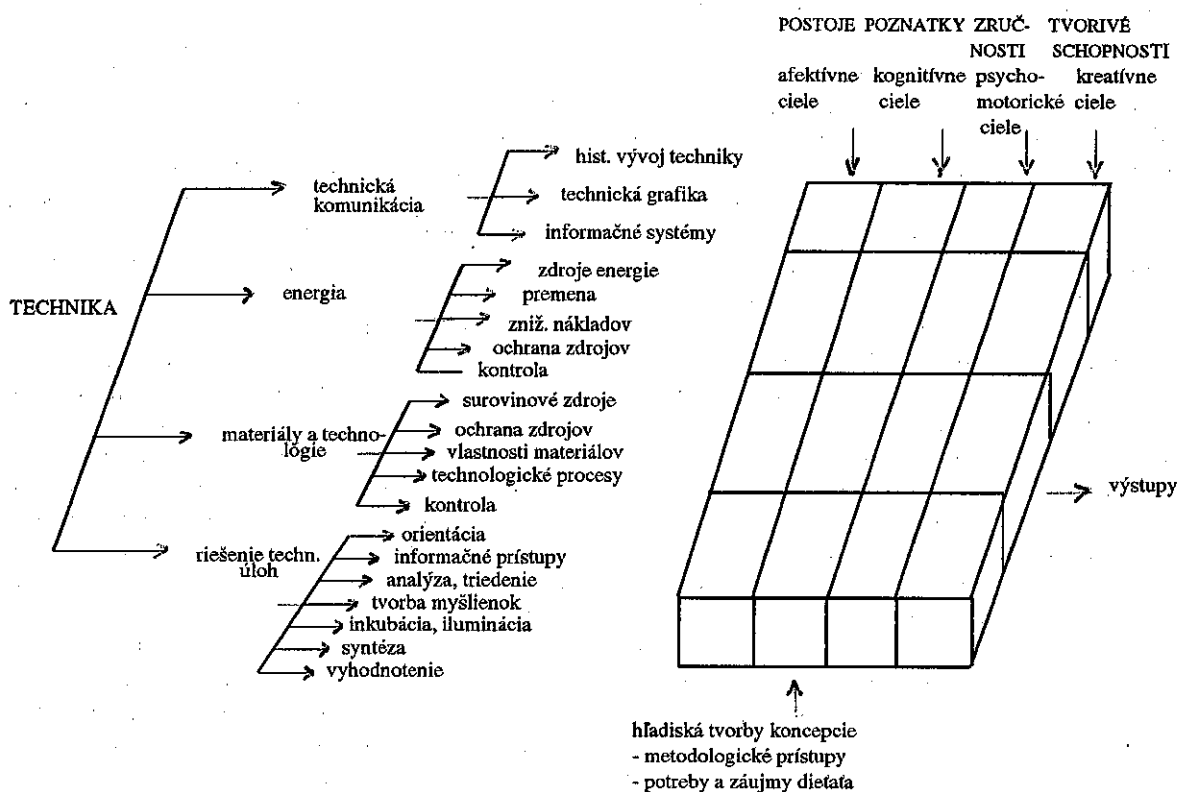
K realizácii uvedených aj zamýšľaných postupov za katedrou v súčasných stredoškolských učebniciach fyziky nachádzam málo informácií a podnetov. Nachádzať cesty na "vpustenie človeka" do stredoškolskej fyziky mi pomáha aj publikácia akademika J. Krempašského: Evolúcia vesmíru a prírodné vedy (Bratislava, SPN 1992).

*Kochky sú hodené
Na úprotok mám
názor škótsky:
Nech! - to nie sú
moje kochky!*

J. Bíly

tohto predmetu vyplývajú z novej koncepcie technického vzdelávania.

Technické vzdelanie chápame v subsystéme všeobecného vzdelania, preto kladieme dôraz na základné prvky vzdelania (postoje, poznatky, zručnosti, schopnosti). Tie aplikujeme na základné komponenty techniky (obr. 1).



1. Etické hodnoty:

- a) Poznávanie úlohy a významu techniky:
 - pochopenie úlohy a významu techniky ako zložky ľudskej kultúry vo vyspelej spoločnosti,
 - hodnotenie významu techniky z rozličných aspektov,
 - formovanie vzťahu k efektívnej práci, oslobodzovanie človeka od mechanických operácií a jeho využitie pre tvorivú činnosť,
 - rozvíjanie mravného vedomia a mravného konania žiakov, aby sa stali zástancami **humánneho využitia** techniky v spojení s ochranou Zeme a kozmu.
- b) Pochopenie sociálneho aspektu techniky:
 - informovanosť žiakov o pozitívnych i negatívnych dôsledkoch techniky všeobecne i v danom regióne a o možnostiach prevencie negatívnych javov,
 - vychovávanie žiakov k ochrane a racionálnemu využitiu prírodných zdrojov, viesť ich k šetreniu surovinami, energiou,
 - informovanie žiakov o legislatívnych opatreniach na ochranu prírody, o vplyvoch pracovného i životného prostredia na zdravie človeka.

2. Elementárna technická gramotnosť:

- osvojenie si systému poznatkov a zručností na vykonávanie vlastnej technickej činnosti,
- pochopenie významu a vlastností technických materiálov,
- pochopenie významu nových technológií,
- pochopenie kľúčových procesov v technike,
- vedieť obsluhovať technické prístroje a zariadenia,

- vedieť využívať technické informácie a hodnotiť ich.

3. Rozvoj technickej tvorivosti žiakov:

- zamerať sa na rozvoj predstavivosti, fantázie a divergentného myslenia prostredníctvom štrukturovaných problémových situácií,
- uplatňovať vedecké metódy poznávania (pozorovanie, analýzu, experiment, objavovanie, dokazovanie, konštruktívnu kritickosť a iné),
- namiesto jednoznačne určených praktických úloh zameriavať sa na riešenie praktických problémov,
- neklásť dôraz len na rozvoj pracovných zručností a návykov, ale aj na rozvoj pracovných schopností,
- viesť žiakov k tomu, aby prácu sami organizovali,
- činnosť žiakov neustále motivovať a zážitok z úspechu využívať ako motiváciu pri ďalšej práci,
- naučiť žiakov prekonávať neúspech.

4. Rozvoj technických záujmov žiakov:

- vytvoriť dostatočnú škálu povinných, voliteľných i nepovinných predmetov pre rozvoj technických záujmov žiakov,
- vytvoriť podmienky pre zriadenie škôl, resp. tried s rozšíreným vyučovaním technickej výchovy pre žiakov s mimomoriadnymi technickými schopnosťami.

Hlavné rozdiely v chápaní technického vzdelania a predchádzajúceho polytechnického vzdelávania
Rozdiely vidím v troch rovinách:

1. Pojmom polytechnické vzdelávanie bolo u nás doteraz označované vzdelávanie, ktoré malo žiakov obozná-

miť so základmi výroby, jej hlavnými odvetvami a malo žiakov vyzbrojiť návykmi používať najrozličnejšie pracovné prostriedky, čiže odrážalo stav techniky vo výrobe, nie všeobecné princípy techniky.

2. V polytechnickom vzdelávaní absentoval komplexnejší pohľad na rôzne aspekty techniky, hlavne sociálny aspekt vo vzťahu technika - ekológia - ekonómia.

3. Prioritnou úlohou polytechnického vzdelávania bolo osvojenie si pracovných návykov, ktoré mali žiakom umožniť pochopiť činnosť v rôznych výrobných odvetviach. Podstatou technického vzdelávania je naučiť žiakov techniku poznávať, techniku využívať a tvorivým spôsobom riešiť rôzne technické problémy.

Literatúra:

1. Dyrenfurth, M.: "Technological Literacy" - extensive und intensive Aspekte eines Bezugssystemes zukünftiger Bildung. *Polytechnik (D)*, 1991, č. 1, s. 20 - 26.
2. Kalwij, T.: *Techniek op school. Natur aan de Bais*, 1992, č. 3, s. 22-25.
3. Kožuchová, M.: *Pracovná výchova a technické vzdelávanie v ZŠŠ*. Bratislava, UK 1993.
4. Kožuchová, M.: *Podiel technickej výchovy na 1. st. ZŠ u nás a v niektorých vyspelých krajinách*. In: *Význam technickej výchovy v škole budúcnosti*. Zborník (časť 4). Nitra, Medacta 1991, s. 72.

Summary: The authors focus on needs of creating a new conception of technical education. The subject TECHNICAL EDUCATION is suggested to be introduced instead of "WORK EDUCATION", At the end they attempt to point out differences in understanding technical and polytechnical education.

O TROCH ÚROVNIACH PROBLÉMOVÉHO UČENIA V GEOMETRII

P. Kršňák, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

Anotácia: Časová náročnosť problémového vyučovania. Vhodný výber učiva. Formulácia problému a hypotézy. Rozvoj troch úrovní učenia.

Kľúčové slová: základy elementárnej geometrie, problémové vyučovanie, formulácie problémov

V súčasnej dobe je človek nútený tvorivo reagovať na stále sa meniace podmienky a aktívne ich ovplyvňovať. Úlohou školy je pripraviť mladého človeka na takúto činnosť. Aj predmetu základy elementárnej geometrie (v ďalšom ZEG) v štúdiu učiteľstva pre 1.-4. ročník základných škôl prináleží istý podiel pri roviňaní samostatného, tvorivého a kritického myslenia študentov, čo možno považovať za základ hodnôt súčasného človeka.

Problémové vyučovanie je časovo náročnejšie v porovnaní s tradičným riešením úloh, ktoré majú aj v súčasnej škole svoje nezastupiteľné miesto, ale nemali by byť zastúpené v prevažujúcej miere. Musíme si tiež uvedomiť, že problémovou metódou nemôžeme vyučovať každé učivo matematiky, teda ani geometrie. Čo učiť problémovou metódou: to záleží od samotného učiva, od úrovne študentov, a preto výber tohto učiva považujeme za metodický problém pre učiteľa.

Ako ukážku pre ďalšie úvahy použijeme príklad zo základov elementárnej geometrie, str. 60, č. 80^o: *Daný je rovnobežník ABCD. Označme K, L stredy jeho strán CD,*

Záver

Je možné súhlasiť s mnohými názormi V. Rosu v jeho článku. Aj s tým, že pracovné vyučovanie v podobe, akú malo za posledných štyridsať rokov, nemá svoje opodstatnenie v základnej škole. Žiada sa tu namiesto neho zaviesť nový predmet - **technickú výchovu**. V. Rosa v článku uvádza, že je trestuhodné zatvárať oči pred poznatkami v mnohých krajinách. My sme sa snažili tieto poznatky a skúsenosti doplniť. Nazdávame sa, že je potrebné využiť spoluprácu viacerých odborníkov pri tvorbe koncepcie základného vzdelania, pretože bez koordinovanej spolupráce budeme naďalej prešlapovať na mieste.

BC (v poradí). Úsečky AK, AC, AL rozdelia daný rovnobežník na štyri neprekrývajúce sa trojuholníky. Dokážte, že ich obsahy sa navzájom rovnajú.

Na tomto príklade vidíme, že problém "Dokážte, že ich obsahy sa navzájom rovnajú," je vopred formulovaný a študenti majú najst spôsob jeho riešenia.

Ak ale pôvodný problém nahradíme inou formuláciou, napr. "Zistite obsahy neprekrývajúcich sa trojuholníkov," potom študenti majú nielen vyhľadať spôsob riešenia, ale i problém formulovať. Pri formulácii problému sa spravidla vyskytujú viaceré názory, na základe ktorých sa formuluje istá hypotéza. (Např.: *Obsahy trojuholníkov, ktoré majú spoločnú uhlopriečku AC, sú rovnaké, obsahy ostatných dvoch trojuholníkov sú iné.*) Riešením úlohy hypotézu potvrdíme alebo vyvrátime.

Učiteľ spravidla pozná formuláciu problému a vie posúdiť, či sa vyslovená hypotéza potvrdí alebo vyvráti. Odporúčame, aby sa študentami formulovaná hypotéza vždy overovala, aj keď dopredu vieme, že je nepravdivá. Študenti sa musia sami presvedčiť o jej pravdivosti alebo

nepravdivosti. Nepovažujeme za správne, ak študentov ovplyvňujeme svojimi názormi tak, že prijímajú hypotézu, o ktorej vieme, že sa potvrdí a iné názory študentov zamietame bez zdôvodnenia. Tu si musíme uvedomiť, že formulácia problému nie je nič nové napr. pre vedu, ale je to niečo nové pre študenta, ktorý si volí istú cestu, aby sa dopracoval k želateľnému výsledku. Voľba takéhoto správneho smerovania býva ťažká a s mnohými prekážkami.

Ak formuláciu *Zistite obsahy neprekrývajúcich sa trojuholníkov* nahradíme ďalšou, napr. *Skúmajte vlastnosti neprekrývajúcich sa trojuholníkov*, potom študenti problém vyhľadávajú, formulujú a riešia. Je celkom prirodzené, že študenti v takomto prípade môžu nájsť niekoľko problémov (napr.: problém týkajúci sa obsahov, obvodov, problém, či sú všetky trojuholníky rovnostranné, porovnanie výšok na najdlhšie strany trojuholníkov...), z ktorých si na riešenie vyberú jeden, dva alebo i všetky.

Z predchádzajúcich úvah vidíme, že aj vo vyučovaní geometrie môžeme rozoznávať tri nasledovné úrovne učenia:

1. Problém vyhľadáva a formuluje sám učiteľ, študenti vyhľadávajú spôsob jeho riešenia.
2. Problém vyhľadáva učiteľ, úlohou študentov je formulovať ho a riešiť.
3. Problém vyhľadávajú, formulujú a riešia študenti.

Na príklade, ktorý je vybraný zo Základov elementárnej geometrie, str. 16, č. 68², uvedieme v prehľadnej forme možnú formuláciu úlohy troch úrovní problémového učenia.

Literatúra:

1. Šedivý - Cuninka: *Základy elementárnej geometrie*, Bratislava, SPN 1989.
2. Monoszová - Sobôtková - Vasilková: *Základy elementárnej geometrie. Zbierka úloh. PF UMB B. Bystrica 1994.*

Summary: The author formulates three levels of problem teaching in geometry that are being illustrated by a concrete example. A possible three level formulation is introduced on a different example. At the end of this article the author shows possible formulation of the task in all the three levels of problem teaching.

TVORIVOSŤ V ETICKEJ VÝCHOVE

E. Ivanová, Metodické centrum Bratislava

Anotácia: *Tvorivosť a iniciatíva - ich ciele a možnosti vo vzťahu k EV. Ako dosiahnuť rovnováhu medzi morfofázou a morfogenézou u mladého človeka. Faktory potrebné na optimalizáciu tvorivosti. Tvorivosť v rovine tvorivý učiteľ a tvorivý žiak. Ukážky aktivít.*

Kľúčové slová: *tvorivosť, iniciatíva, zážitkové učenie, morfofáza, morfogenéza, fluencia, flexibilita, originalita, tvorivý učiteľ, tvorivé diela*

Vo výchove k prosociálnosti v poradí na štvrtom mieste desaťstupňového rebríčka nachádzame tému **tvorivosť a iniciatíva**.

Prečo práve tvorivosť? Aké ciele a možnosti má vo vzťahu k etickej výchove? A vôbec, aký význam má tvorivosť pre jednotlivca i pre ľudské spoločenstvo?

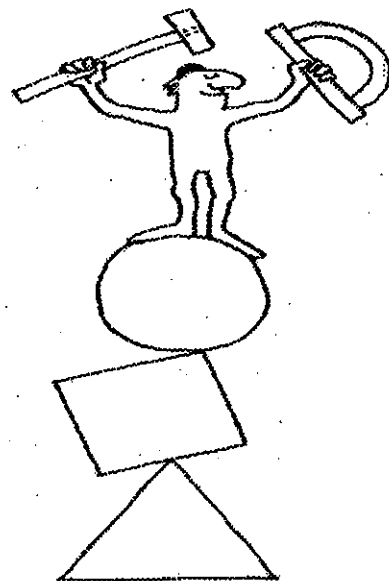
1. *V trojuholníku ABC je bod D stred strany AB. Dokážte, že vzdialenosti bodov A, B od priamky CD sú rovnaké.* (To je doslovný text zo Základov elementárnej geometrie, str. 16, č. 68, z ktorého vidíme, že problém vyhľadal a formuloval učiteľ, študenti ho riešia).

2. *Zistite, aké sú vzdialenosti bodov A, B od priamky CD.* (Študenti majú problém nielen riešiť, ale i vopred formulovať).

3. *Skúmajte vzťahy bodov A, B a priamky CD.* (Študenti majú problém vyhľadať, potom formulovať a riešiť.)

Uvedieme ešte jeden príklad zo Základov elementárnej geometrie, s.16, č. 66 a: *Dokážte, že uhlopriečky v kosoštvorcovi sú na seba kolmé.* Pokúste sa jeho text formulovať vo všetkých troch úrovniach problémového učenia.

Bolo by užitočné vhodné príklady z učebníc geometrie rôznych typov škôl preformulovať do troch úrovní problémového učenia, a ešte užiť, točnejšie by bolo zaradiť ich priamo do vyučovacieho procesu.



PEDAGOGICKÉ ROZHLEDY

OBSAH II. ROČNÍKA - 1993/94

NÁZORY - POLEMIKY - SKÚSENOSTI	ČÍSLO	STRANA
L. Alberty: Miesto komunikácie v príprave pedagóga	3	24
J. Banovčan: Nebojme sa sebahodnotenia	3	13
E. Baranová: Zmeny vo sfére vyučovania cudzích jazykov	4	10
A. Bartková: Čo prezrádzajú výsledky vstupných písomných prác z matematiky v 1.roč. SOU	1	8
J. Beňková: Inovovať maturitné skúšky (nielen) z dejepisu?	5	16
I. Bindas-K.Kohutiarová-M.Podhorinová: Skúsenosti s aplikovaním výchovných aktivít u výchovných poradcov v podmienkach psychologickéj poradne	3	23
J. Borguľová: Škola robí kultúru - kultúra robí školu	5	20
H. Danihelová: Etika nielen na hodine	2	18
J.M.Elder: Ďalšie vzdelávanie učiteľov v Británii	1	18
Etická výchova v otázkach a odpovediach	2	13
Etická výchova v otázkach a odpovediach	3	18
Etická výchova v otázkach a odpovediach	4	16
L.Fašková: Spomíname	1	21
M. Feketeová: Bodové hodnotenie žiakov v náuke o spoločnosti	5	23
J. Gál: Komunikácia ako úvod do prosociálnosti	2	19
E.Greňová: Vnútorný poriadok školy	3	26
K.Hal'ovská: Individuálny študijný štýl alebo Ako sa učia stredoškólcovia?	3	5
P. Hanzel: Matematika a jej modernizácia	2	8
P. Hanzel: O množinách	3	11
E. Homolová: Poznámky k plánovaniu vo vyučovaní cudzích jazykov	4	13
L. Hrdina-M. Maxian: Návrhy na úpravu učebných osnov matematiky pre gymnázia	4	8
E. Chylová: Dejepis - neoblíbený predmet?	3	14
E. Chylová: Slovenský učiteľ v rakúskom mlyne	1	21
D. Jedinák: K otázke motivácie pri vyučovaní matematiky	4	6
K. Kerner: Hospodárska činnosť stredných škôl	1	22
K. Kerner: Plán práce a vnútorný poriadok školy	5	25
M. Kika: S čím sú pedagogickí pracovníci spokojní	1	2
J. Kleinert: Heslo dňa: Žiť skromne, neznamená žiť biedne	3	1
E. Kollárová: Edukátor v deň sviatočný a v deň všedný	2	5
E. Kollárová: O Vansovej Lomničke po dvojročnej prestávke	5	20
B. Kosová: Čo je to alternatívna škola alebo Urobme si jasno v pojmoch	3	2
M. Kovačič: Budú samosprávne školy spúšťačím mechanizmom všeobecných zmien v našom školstve?	5	1
M. Kováčik: Homo matorus	2	9
M. Kožuchová-T. Engel: Základné technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania	5	22
J. Lauko: Poznatky inšpektorov zo stredných škôl v stredoslovenskom regióne	1	24
L. Lencz: Ako hovoriť o prosociálnosti v etickej výchove	1	6
E. Lieskovanová: Dôstojnosť ľudskej osoby a úcta k sebe	4	14
M. Lukáč: Ideál a prax	5	21
O. Matuška: Perspektívy špeciálnej pedagogiky	5	7
J. Medvecký: K maturitám z anglického jazyka	2	10
M. Mikuš: Poznatky o stave školskej telesnej výchovy na stredných školách východného Slovenska	1	15
A. Mojžišová: Je aj iná cesta (tretia)	3	2
D. Muríňová: Motivácia a štúdium cudzích jazykov	1	10
M. Novák: K riadeniu školy	3	20
J. Oravcová-J. Žilincik: Humanizmus v praxi etickej výchovy. Ako chrániť deti pred zraňujúcimi vplyvmi	5	10
S. Patel: Teória a prax v príprave učiteľov cudzích jazykov - medzera, ktorá sa zužuje?	4	3
N. Pješčáková: Pozitívne hodnotenie druhých - téma na hodinách etickej výchovy	5	12
Ľ. Revajová-V.Struhár: Cesty k vytvoreniu modelu základnej školy so zameraním na tradičnú ľudovú kultúru	1	12
V. Rosa: K novému obsahu vzdelávania v prírodovedných predmetoch	2	5
V. Rosa: K novému obsahu vzdelávania v prírodovedných predmetoch	3	7
I. Samák: Možnosti kvalitatívneho vyučovania fyziky	3	10
J. Siráková: Vedieť, chcieť a môcť	1	19
J. Skalková: Smer "humanistická pedagogika", jeho teoretické východiská a prax	2	1
J. Skotnická: Rozprávanie v štvrtom ročníku SOU	3	15

J. Szathmáry: Inovácia súťaže Poznaj slovenskú reč	2	21
B. Šimonová: Potrebujeme kultúru a kultúrnosť prejavu?	5	18
B. Šimonová: Sme spôsobilí?	4	1
A. Šmáriková: Etická výchova očami žiakov a učiteľov	3	17
L. Šmidák: K problematike písomného preverovania vedomostí v predmete dejepis	4	9
I. Štofániková: Maturitná skúška z angličtiny po novom	2	12
M. Valíhrová-I. Glázerová: K otázkam výberu uchádzačov o učiteľské štúdium	5	5
M. Zelina: Kríza nádejí v školstve	1	1
M. Zelina: O potrebe učiteľskej profesionality...	3	22
M. Zelina-M. Zelinová: Systém tvorivo-humanistickej výchovy ako alternatívna škola	4	2
M. Žilková: Poézia - áno či nie?	5	19

POHĽADY DO ZAHRANIČNÉHO ŠKOLSTVA

J. Banovčan: Poznanky z návštevy na strednej škole v SRN	1	27
D. Brendzová: Anglická literatúra v učebnom pláne	2	25
J. Brodová: O obchodných akadémiách u našich susedov	2	28
M. Daniš: Odborné školstvo v Belgicku	2	23
M. Daniš: Rok štúdia v USA	3	26
F. Ginter: Týždňový pobyt v Poľnohospodárskej škole v Klessheime	4	23
E. Grečová: Niekoľko postrehov z Ingelheimu	2	25
M. Mácelová: Systém základného a stredného školstva vo Francúzsku a jeho riadenie	5	28
E. Mončeková: Školstvo vo Veľkej Británii	1	26
G. Rötling: Stáž na drevárskej škole v Rakúsku	4	18
M. Schmidtová: Inštitút pre nepočujúcich v Sint Michielsgestel v Holandsku	4	21

Z HISTÓRIE SLOVENSKEHO ŠKOLSTVA

K. Kyselová: Jubileum SEŠ - OA v Topoľčanoch	2	26
P. Michal: Fakulta humanitných a prírodných vied UMB - pokračovanie učiteľských tradícií v B.B.	3	32

RECENZIE

D.T.Hansen: The Moral Importance of the Teacher's Style. In: Journal of Curriculum Studies, Vol. 25, 1993 (J. Gál)	3	33
W.J.McKeachie: The Guide of the High School Teachers. New York c.u. 1991. (J. Gál)	4	25
Skalková, J.: Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20.století. Praha, Pedagogický ústav J.A.Komenského ČSAV 1992. 88 s. (I. Turek)	4	25

INFORMÁCIE

A.Albert: Nový prístup k učebným pomôckam na SOŠ	3	34
J. Bajtoš: Odborná škola so zameraním na stavebníctvo	2	30
M. Bočeková: Výchova k podnikaniu	5	32
V. Dolník: IV. Bratislavské sympóziu: Konštitucionalizmus a politika	3	35
L. Fazekaš: Pedagogická fakulta Univezity M.Bela v Banskej Bystrici. Katedra teologicko-misijného seminára	2	33
E. Homolová: Niekoľko postrehov z celoslovenského kola anglickej olympiády	1	33
M. Hroziencič: K výskumu o profesijnej socializácii riaditeľov škôl	2	27
V. Chovancová: Metodický kurz pre učiteľov anglického jazyka v Dánsku	4	30
I. Jančovič: Podnetné dopoludnie v Turčianskych Tepliaciach	2	34
H. Janus: Aktuálne a netradičné publikácie z pedagogiky	1	31
V. Kampeová: Európska dimenzia v škole	4	29
J. Lauko: Inšpekčné zistenia v SOU	4	27
M. Mácelová: Poznáte učebnice francúzskeho jazyka?	2	29
J. Medvecký: K maturitám z cudzích jazykov	2	34
J. Medvecký-E. Homolová: Ako vidíme tohtoročnú olympiádu anglického jazyka	1	33
M. Petrášová: Bližšie k jadrú	1	29
B. Šimonová: Stretnutie tvorivých učiteľov. (Chalupkovo Brezno 1993)	2	35
B. Šimonová: Učítelia pre Békešskú Čabu	1	31
A. Škripková: Deskriptívna geometria v Rakúsku	2	31
M. Valíhrová: XVI. Medzinárodné kolokvium školských psychológov na UMB v Banskej Bystrici	1	30

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

CONTENTS OF THE II. YEAR VOLUME

VIEWS - ARGUMENTS - EXPERIENCES	NUMBER	PAGE
L. Alberty: Communication and Its Role in TEACHER Education	3	24
J. Banovčan: Let's Not Be Afraid of Self-Assessment	3	13
E. Baranová: Changes in Foreign Language Teaching	4	10
A. Bartková: Entry Maths Papers Results in the 1st Year of Vocational School	1	8
J. Beňková: Innovating Graduation Exams (not only) in History	5	16
I. Bindas-K.Kohutiarová-M.Podhorinová: Experiences with Training Activities Application on Counsellors in Psychological Centres	3	23
J. Borguľová: School for Culture - Culture for School	5	20
H. Danihelová: Ethics Outside the Classroom	2	18
J. M. Elder: In-Service Teacher Training in Great Britain	1	18
Moral Education - Questions and Answers	2	13
Moral Education - Questions and Answers	3	18
Moral Education - Questions and Answers	4	16
L. Fašková: Remembering	1	21
M. Feketeová: Education for Citizenship and Assessment of Pupils with Points	5	23
J. Gál: Communication as an Introduction to Prosocial Behaviour	2	19
V. Greňová: Internal School Rules and Regulations	3	26
K. Haľovská: Individual Learning Style of Secondary School Students	3	5
P. Hanzel: Modern Approaches to Mathematics	2	8
P. Hanzel: On Sets	3	11
E. Homolová: Comment on Longterm and Shortterm Planning of Teaching the English Language	4	13
Ľ Hrdina-M. Maxian: Suggestions for Adjustments of Mathematics Curricula in Secondary Schools	4	8
E. Chylová: Is History an Unpopular Subject?	3	14
E. Chylová: Slovak Teacher in an Austrian Mill	1	21
D. Jedinák: Motivation in Teaching Mathematics	4	6
K. Kerner: Business Activities in Secondary Schools	1	22
K. Kerner: Teaching Plans and Internal School Rules	5	25
M. Kika: Measuring Educators' Satisfaction	1	2
J. Kleinert: Today's motto: To Live Modestly Does Not Mean Living Poorly	3	1
E. Kollárová: Review: Educator in Everyday Life and on Special Occasions	2	5
E. Kollárová: Vansovej Lomnička After Two Years	5	20
B. Kosová: What is Alternative School or Let's Make Our Concepts Clear	3	2
M. Kovačic: Will Self-administered Schools Trigger Overall Changes In Our School System?	5	1
M. Kováčik: Homo Maturus	2	9
M. Kožuchová-T. Engel: Basic Technological Education as Part of General Education	5	22
J. Lauko: Secondary School Supervision in the Region of Central Slovakia	1	24
L. Lencz: Speaking of Prosocial Moral Education	1	6
E. Lieskovanová: Human Dignity nad Self-esteem	4	14
M. Lukáč: Ideals nad Practice	5	21
O. Matuška: Special Education and its Future	5	7
J. Medvecký: English Graduation Exams	2	10
M. Mikuš: Physical Education in Secondary Schools of Eastern Slovakia	1	15
A. Mojžišová: There is Another Path (the third one)	3	2
D. Muriňová: Motivation and Foreign Languages Studies	1	10
M. Novák: On School Management	3	20
J. Oravcová-J.Žilinčík: Humanism in Moral Education Practice. How to Protect Children From Destructive Influences	5	10
S. Patel: Theory and Practice in the Foreign Language Teachers Training - The Gap is Narrowing	4	3
N. Pješćáková: Assessing Other People Positively - a Moral Education Lesson Topic	5	12
Ľ. Revajová-V.Struhár: Creating an Elementary School Model With Traditional Folk Culture Orientation in Liptovské Sliače	1	12
V. Rosa: New Teachnig Contents in Science Subjects	2	5
V. Rosa: New Teachnig Contents in Science Subjects	3	7
I. Samák: Possibilities of Qualitative Teaching in Physics	3	10
J. Siráková: Knowing, Wanting and Being Able To	1	19
J. Skalková: Humanistic Education in Theory and Practice	2	1

J. Skotnická: Narration in Fourth Form of Vocational School	3	15
J. Szathmáry: Innovating the Contest: Knowing the Slovak Language	2	21
B. Šimonová: Do We Really Need Culture and Cultured Behaviour?	5	18
B. Šimonová: Are We Really Competent?	4	1
A. Šmáriková: Moral Education Viewed by Students and Teachers	3	17
L. Šmidák: Written Tests in History	4	9
I. Štofaničková: Innovations in English Graduation Exams	2	12
M. Valihorová-I. Glázerová: Selecting Future Teacher Students	5	5
M. Zelina: Crisis of Hopes in the School System	1	1
M. Zelina: The Need of Teacher Expertise	3	22
M. Zelina-M. Zelinová: The System of Creative Humanistic Education in Alternative School	4	2
M. Žilková: Poetry- Yes or No?	5	19

SCHOOLS ABROAD

J. Banovčan: Visiting a Secondary School in Germany	1	27
D. Brendzová: English Literature in Teaching Plans	2	25
J. Brodová: On Trade Academies in Neighbouring Countries	3	28
M. Daniš: Vocational Education in Belgium	2	23
M. Daniš: One Year of Studying in the U.S.A	3	26
F. Ginter: A Week at the Agricultural School in Klessheim	4	23
E. Grečová: Some Perceptions from Ingelheim	2	25
M. Mácelová: The System of Elementary and Secondary Schools in France and its Management	5	28
E. Mončeková: The School System in Great Britain	1	26
G. Rotling: Visiting a Vocational School in Austria	4	18
M. Schmidlová: Institute for the Deaf in Sint Michielsgestel, Netherlands	4	21

HISTORY OF SLOVAK SCHOOLS

K. Kyselová: 25th Anniversary of the Secondary Economic School in Topoľčany	2	26
P. Michal: Faculty of Humanities and Science at Matej Bel University	3	32

REVIEWS

D.T.Hansen: The Moral Importance of the Teacher's Style. In: Journal of Curriculum Studies, Vol. 25, 1993 (J. Gál)	3	33
W.J.McKeachie: The Guide of the High School Teachers. New York c.u. 1991. (J. Gál)	4	25
Skalková, J.: Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20.století. Praha, Pedagogický ústav J.A.Komenského ČSAV 1992. 88 s. (I. Turek)	5	25

INFORMATION

A. Albert: New Approach to Teaching Material in Secondary Vocational Schools	3	34
J. Bajtoš: Vocational School for Civil Engineering	2	30
M. Bočeková: Education of Management	5	32
V. Dolník: IV. Bratislava Symposium: Konstitutionalism and Politics	3	35
L. Fazekaš: Theological Seminary at Matej Bel University Banská Bystrica	2	33
E. Homolová: Some Notes from the Whole Slovakia's Circle of the English Language Competition	1	33
M. Hrozičák: To Research of Professional Socialisation of School Directors	2	27
V. Chovancová: Methodics Course in Denmark	4	30
I. Jančovič: Resourceful Morning in Turčianske Teplice	2	34
H. Janus: Recent Nontraditional Books on Education	1	31
V. Kampeová: Knowledges of Seminar European Dimension in School	4	29
J. Lauko: Supervision and its Findings in Vocational Schools	4	27
M. Mácelová: Selecting French Textbooks for Secondary Schools	2	29
J. Medvecký: Graduation Exams in Foreign Languages	2	34
J. Medvecký- E. Homolová: How Can We Value this Year's English Language Competition?	1	33
M. Petrášová: Closer to the Core	1	29
B. Šimonová: Chalupka's Brezno	2	35
B. Šimonová: Teachers for Békešská Čaba	1	31
A. Škripková: Descriptive Geometry in Austria	2	31
M. Valihorová: XVI. International Colloquium of School Psychologists in Banská Bystrica, University of Matej Bel	1	30

pre tvorivosť žiaka a v ktorom sa tvorivosť učiteľa priam predpokladá.

Etická výchova na slovenských školách vychádza z projektu **Roberta Roche Olivara**, ktorý tvorivosti vymedzuje nemalý priestor. Autor pripomína, že človek, ako každý živý systém, je charakterizovaný jednak **morfofostázou**, t.j. tendenciou k pravidelnosti, k opakovaniu, čo mu poskytuje istotu a sebaopoznanie, jednak **morfofogenézou**, t.j. tendenciou k zmene, tvoreniu, čo mu zasa poskytuje nové stimuly. Čím viac vonkajších stimulov vedie človeka k morfofostáze, tým viac potom musí vyvážiť svoj stav morfofogenetickými schopnosťami.

Ako dosiahnuť túto rovnováhu u mladých ľudí? Na jednej strane im treba odovzdať poznatky a normy správania sa a na druhej strane treba vzbudzovať a podporovať ich divergentné myslenie, t.j. **tvorivosť**. V tvorivej práci nachádza človek zmysel života, sebarealizáciu, šťastie. Je liekom proti mnohým civilizáčnym chorobám, ktoré vznikajú z pocitov malomyseľnosti, márnosti, úzkosti. Naopak, prebúdzajú pocit autentickosti človeka, jeho samostatnosti, činorodosti, produkuje city, túžby, ciele. Tvorivá osobnosť nehovorí vždy a všade o výsledkoch svojej práce, netvorí predovšetkým pre uznanie a zapltenie. Cennejšie ako ohodnotenie výsledku práce je preň proces tvorenia, hľadania, objavovania. Tvorivosťou a iniciatívou sa môžu vyriešiť i mnohé problémy v nich. Vďaka nej prichádzame k pokroku v poznaní. A práve toto všetko priamo korešponduje s postulátmi etickej výchovy.

R. Roche Olivara uvádza 15 faktorov potrebných na optimalizáciu tvorivosti. Sú to: vnímavosť a zvedavosť, pozorovacia schopnosť, predstavivosť, koncentrácia, porozumenie, flexibilita, objavovanie súvislostí, originalita, nezávislosť myslenia, nemá strach z neznámych, prijatie konfliktu, vôľa a vytrvalosť, plynulosť myšlienok a slovného prejavu, iniciatíva, experimentovanie. Z nich za podstatné väčšina odbornej literatúry uvádza: **fluenciu** - plynulosť produkcie riešení, počet navrhnutých riešení,

flexibilitu - počet kvalitatívne rôznych riešení, **originalitu** - schopnosť produkovať nezvyčajné, zriedkavé, neočakávané riešenia.

V súvislosti s tvorivosťou treba popri uvedených kvalifikáciách zdôrazniť **citlivosť na problémy**, t.j. schopnosť predvídať všetko, čo sa môže pri riešení danej úlohy (v určitej situácii alebo pri reagovaní na ňu) vyskytnúť. Táto citlivosť na problémy je práve v etickej výchove mimoriadne dôležitá aj v smere od učiteľa k žiakovi.

V praktickom živote sú tvorivosť a logické myslenie oveľa dôležitejšie ako vecné znalosti alebo rutinná zbehllosť v riešení úloh. Napriek tomu súčasná škola zatiaľ nedostatočne rešpektuje rovnováhu v morfofostáze a morfofogenéze. Kládne dôraz prevažne na sústavu informácií a vecných znalostí. Tvorivé úlohy sú zastúpené v škole iba mizivým percentom.

Aj keď školská prax rozvoju tvorivosti a iniciatívy detí veľa dlhuje, v súčasnosti sa objavujú prvé podnety

v literatúre dostupnej i učiteľskej verejnosti.

Na rozvoj tvorivosti v pedagogickom procese sú zamerané práce M. Zelinu a M. Zelinovej, E. Jaššovej, E. Bakaláča, M. Jurčiovej a iných autorov. **Metodický materiál k predmetu etická výchova** od autorov J. Lencza a O. Krížovej aplikuje v zážitkových aktivitách teóriu R. Roche Olivara, to znamená, že tak on aj títo autori venujú dostatočnú pozornosť tvorivosti. Zo zahraničnej literatúry nachádzame podnety pre tvorivosť v etickej výchove napr. v knihách S. Alexovej - K. W. Vopela Nechaj ma, chcem sa učiť sám, I. Hermochovej Hry pro život a E. Pausewangovej 100 her k rozvoju tvorivosti v predškolskom a mladšom školnom veku a ďalších.

S potešením môžeme konštatovať, že učitelia etickej výchovy uplatňujú tvorivosť v žiaducej miere. Je to zrejme jednak z počtu záverečných prác absolventov kvalifikačného štúdia pre tento predmet, ktoré sa venujú otázkam tvorivosti, ale aj z kvality spracovania tejto témy v uvedených prácach. Z nich uvádzame niekoľko ukážok rôznych aktivít s uplatnením tvorivosti. Nájdeme v nich tvorivosť v dvoch rovinách, a to v rovine **tvorivý učiteľ** a v rovine **tvorivé dieťa**. Prirôdzené, obidve tieto roviny sa navzájom prelínajú.

I. ukážka

Súbor zábavných **etickej hier** s nábojom tvorivosti ponúkol v záverečnej práci učiteľ základnej školy Igor Chrenko. Hra, ktorú sme z nich vybrali, vychádza z literárneho textu žiačky 7. ročníka - Bohunky, ktorá sa s úspechom zúčastnila na literárnej súťaži. Východiskovou úlohou je dokončiť a zahrat tento príbeh:

Srdce a ja

V jeden pekný večer som sa nad sebou zamyslela. Hovorila som si, že som zlá, pretože neposlúcham rodičov a v škole vyrušujem počas hodiny, čo sa nesluší. No nechcela som to na seba dopustiť, a tak som išla spať.

Keď som zaspala, snívalo sa mi, že srdce mi utieklo a nechcelo sa vrátiť. Ľudia boli na ulici a dávali sa, čo sa deje. Kričala som na srdce: "Prosím ťa, vráť sa. Ja už budem dobrá!" Srdce zaváhalo a ja som sa rozplakala.

Potom ...

Ako dokončili deti tento príbeh? Napríklad:

Potom ma mama zobudila, ráno som sa nad sebou opäť zamyslela a chela som sa naozaj polepšiť. Ako som si povedala, tak sa aj stalo. (Toto krátke a vystižné ukončenie príbehu je výsledkom tvorivej invencie autorky.)

Nebolo problémom, aby deti splnili ďalšiu časť úlohy a príbeh zdramatizovali verbálne i pantomimicky.

Aktivita pokračovala rozhovorom, v ktorom deti vysvetľovali, prečo sa rozhodli ukončiť príbeh práve tak. Porovnávali, v ktorých prípadoch zvíťazilo dobro a v ktorých nie. Na základe toho si uvedomili a postavili oproti sebe kategórie dobra a zla. Problematiku ďalej rozdiskutovali, pričom niektorí žiaci vskutku tvorivo nastolili relativnosť pojmov dobrý - zlý (uviedli príklad

štworkára, ktorý je považovaný za zlého žiaka, v skutočnosti je to však dobrý kamarát, slušný chlapec).

2. ukážka

Podobne ako hra významným prostriedkom na rozvoj tvorivosti je rozprávka. Keďže tento krátky literárny útvar má zároveň mravný náboj, je významným prostriedkom etickej výchovy. Využila ju vo svojej záverečnej práci Eva Kuková, ktorá taktiež pôsobí medzi deťmi základnej školy. K aktivite *Prerozprávaj rozprávku podľa obrázkov* vybrala Puškinovu rozprávku O rybárovi a zlatej rybke. Uvádza tu o.i. nasledujúce podnety: "Niekedy nie je potrebné rozprávku čítať, ak ju žiaci poznajú, ale stačí, ak si ju zopakujú podľa obrázkov... Rozprávka poskytuje možnosť zahrať sa na rybára, ktorý chytil zlatú rybku. Necháme deťom čas na napísanie troch želaní, a potom ich postupne prečítame. Všimame si:

- kto myslel len na seba,
- kto myslel aj na svojich blízkych,
- kto myslel aj na iných ľudí, prípadne ľudstvo... (Kuková, 1994. s. 28).

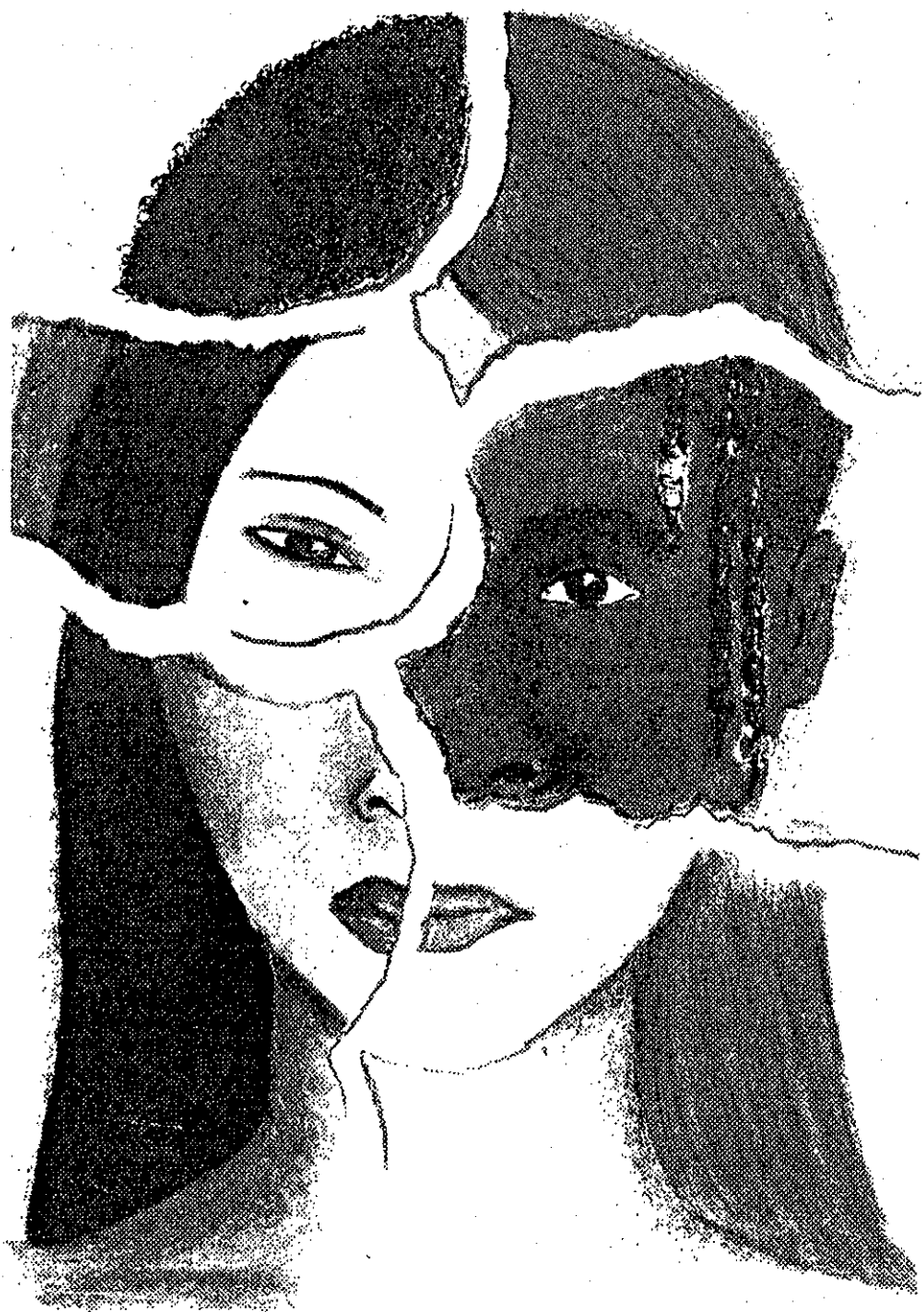
3. ukážka

Túto ukážku sme vybrali z obsahovej práce Viery Otrubovej, učiteľky gymnázia, ktorá o.i. so žiakmi poriada výstavky ich výtvarnej tvorivosti. Pôvodný zámer - estetizovať interiér školy individuálnymi a kolektívnymi výstavami prác žiakov, prekryla možnosť formovať estetický vkus spolužiakov a zároveň si uvedomiť vlastné hodnoty, ako aj hodnoty iných. Onastolení mravných problémov, ktoré zaujímajú vrstovníkov, svedčia už názvy jednotlivých expozícií:

Krédo, Prizma, Ľudia a zvieratá, Nič ľudské mi nie je cudzie, Stop intolerancii...

Posledná z menovaných "výstaviek" ... nementorským spôsobom nastolila problém rasovej, konfesionalnej, generačnej, kultúrnej a sociálnej znášanlivosti. Vedľa autoportrétu autorky (16-ročnej Silvie) sa ocitol portrét starého, múdreho rabína, americký Indián sa krásne vynímal v spoločnosti Japonky, Egyptanky, černošky a Európanky:

Pozn.: Obrázok je pôvodne vyhotovený vo farebnom prevedení.



Prezentačný panel s názvom výstavy a autora zdobil portrét plačúceho dieťaťa. (Otrubová, 1994, s. 18).

Autorka opisuje aj ďalšie príklady "vzniku" výstaviek, pri ktorých bol zrejmy nanajvyšš spontánny, tvorivý proces žiakov, ale aj rovnako tvorivý prínos učiteľky: so záujmom "čítala" ich práce a pomáhala im v ich artefaktoch nachádzať nové paralely či súvislosti, ktoré žiaci vďačne prijímali a ktoré sa napr. uplatnili pri dramaturgii výstavy. Uvádza: "V metodike tvorby výstav výtvarných prác žiakov dochádza k žiadúcej kombinácii tradičného a kognitívno-dynamického prístupu k socio-morálnemu vývinu. Učiteľ pomáha študentom pochopiť, uvedomiť si vlastné hodnoty a hodnoty iných, hodnoty ľudskosti, všeobecne platné a vhodné štandardy, ktoré môžu zodpovedne posúdiť vlastné správanie i správanie iných. A to všetko sa deje nenásilne, spontánne, prostredníctvom pôsobivého artefaktu." (Otrubová, 1994, s. 19).

Niet pochyb, že tvorivosť je veľmi dôležitá pre celú oblasť výchovno-vzdelávacieho pôsobenia v škole.

Literatúra:

1. Chrenko, I.: *Zábavné etické hry. Záverečná práca kvalifikačného štúdia etickej výchovy. (Rukopis.) Bratislava, MC 1994.*
2. Kuková, E.: *Rozprávka ako prostriedok etickej výchovy. Záverečná práca kvalifikačného štúdia etickej výchovy. (Rukopis.) Bratislava, MC 1994.*

Summary: The authors stress the needs of education for creativity and initiative approach of young people. They state 15 factors (according to R. Roche Oliver) which are necessary to optimize social creativity. At the end they offer some examples creativity in ethicaleducation of pupils.

DIEŤA V MASMEDIÁLNOHROZENÍ

M. Žilková, Vysoká škola pedagogická Nitra

Anotácia: *Vplyv masmediálnej kultúry na dieťa. Vplyv agresivity a násilia. Nepripravenosť masmediálnych tvorcov. Potreba upraviť názorovú sféru kompetentných. Aj "nevinný" seriál môže v sebe skrývať násilné činy. Naučiť deti žiť s agresívnymi vplyvmi bez toho, aby im ublížili - úloha rodičov a učiteľov.*

Kľúčové slová: *Vplyv masmediálnej kultúry, brutalita v umeleckej podobe, programy s agresívnym účinkom, medializácia života, účinky umeleckej i komerčnej tvorby*

Problémom vplyvu masmediálnej kultúry na dieťa sa zaoberajú predovšetkým psychológovia, možno trochu učiteľia a niekedy rodičia. Profesionálne vari iba prví menovaní. Výsledky výskumov súhlasne vykazujú vysoké percentá škodlivosti pôsobenia - hlavne televízie, ale aj iných médií - na duševný i charakterový vývoj dieťaťa, na jeho konanie i správanie sa, preto je vždy aktuálne k tejto problematike sa vyjadrovať a hľadať spôsoby ako zmenšiť (pretože zlikvidovať tento vplyv nebude nikdy možné) sféru jeho pôsobnosti.

Pozrime sa na problém očami literárneho vedca a vysokoškolského učiteľa zároveň. Vychádzajúc zo záverov prác prof. F. Miku (prednesených na konferencii o brutalite), najväčšie nebezpečenstvo spočíva v brutálnom prenikaní médií priamo do intimity domácnosti a rodinného života. Na dnešné dieťa pôsobí najprv brutalita kaž-

V etickej výchove má však špecifické postavenie - a ako ukazujú aj uvedené príklady, je jej dôležitým cieľom i prostriedkom.

Výsledok tvorivej činnosti jedinca totiž umožňuje mu uvedomiť si vlastnú hodnotu, a tak v kladnom slova zmysle významne ovplyvniť jeho sebahodnotenie a sebaúctu. Tá je zas závažným predpokladom rozvoja jeho zdravého charakteru, ale rovnako aj rozvoja prosociálnosti.

Tvorivosť a iniciatíva pri výchove k prosociálnosti presahuje hranice vlastnej kategórie a ako prostriedok sa uplatňuje v sústave všetkých tém podieľajúcich sa na rozvoji medziludských vzťahov v zmysle cieľov etickej výchovy. Veľmi výrazne sa prejavuje vo vrcholových témach č. 9 a 10, ktoré sú zamerané na **spoluprácu, pomoc, darovanie**. Práve tu je priestor na realizáciu tvorivých nápadov, určených na pomoc tým, ktorí to potrebujú, či obdarovanie niekoho, ktoré prinesie úprimnú radosť jemu i darcovi.

dodenného života a potom pod tlakom masmédií sa stretáva s imaginovanou brutalitou v rozličnej umeleckej podobe a úrovni (Miko, 1994, s. 140)¹. Vplyv agresivity a násilia by sa primárne mal odstrániť najprv z reálneho života a až sekundárne zo sféry, ktorá je predmetom nášho záujmu. Pretože nemáme možnosť ovplyvniť ekonomickú situáciu, ostaneme iba pri imaginovanom násilí v knižnej či masmediálnej produkcii.

Cenzúra, zmeny vo vysielacom čase, zníženie kvantity programov s agresívnym účinkom sú kroky iste veľmi potrebné - zaviedli ich aj niektoré západné krajiny - no podstata problému sa tým nevyrieši, pretože je tu stále možnosť prepnúť na iný kanál, kde podobné obmedzenia neplatia a celý efekt sa stráca. Výraznejší úspech si sľubujeme od zmien v metódach práce masmédií, rodičov a školy. Bez nadväznosti týchto troch faktorov každé

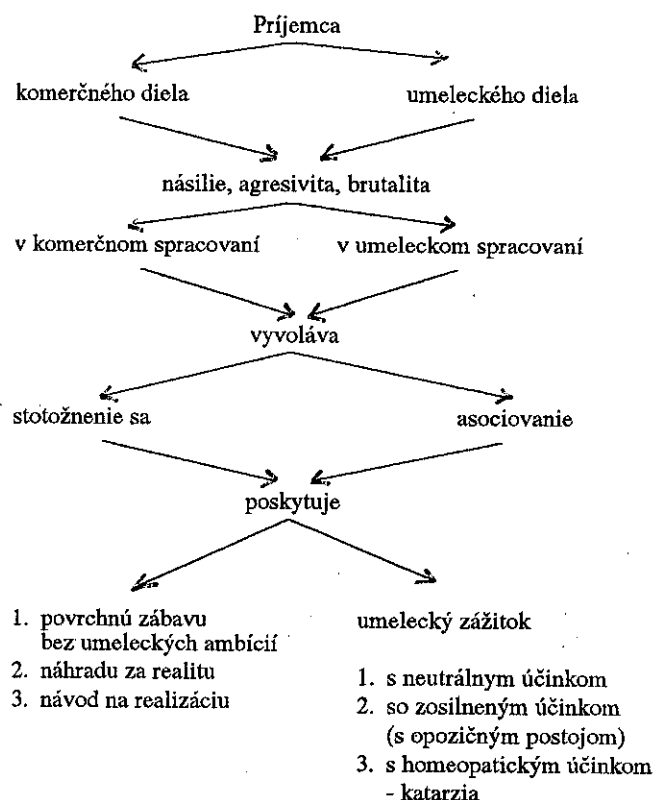
úsilie vychádza nazmar. Preto treba najprv celý problém ohmatať, zmapovať a až potom diagnostikovať. Nemali by chýbať stanoviská sociálne, pedagogické, psychologické, etické, kulturologické a estetické, ktoré by sa potom spojili v konečnom riešení.

Predovšetkým treba vychádzať z nepripravenosti našej pospolitosti na novú situáciu - nielen v masmédiách, rovnako to platí o literatúre i ďalších druhoch umenia (spomeňme aspoň inváziu detských komiksov a následnú nákupnú horúčku. Dnes sa už situácia zmenila, záujem o ne klesá a znovu sa ukazuje potreba umeleckej detskej literatúry). Nová situácia na kultúrnom trhu však zastihla nepripravených aj tvorcov - predovšetkým masmediálnej kultúry. Podľahli vlne agresívneho amerického umenia či skôr pseudoumenia a nie sú schopní mu čeliť. Je prirodzené, že hlavnú úlohu v tomto procese hrá zmena ekonomickej situácie, no v porovnaní so západnými krajinami, ktoré už majú isté skúsenosti, máme istý náskok v tom, že môžeme z nich čerpať, poznať ich výskumy, závery i spôsoby riešení. V žiadnom prípade nemôže ísť o jednoduché mechanické preberanie, pretože naše podmienky sú diametrálne odlišné, no poskytuje sa tu šanca vyhnúť sa niektorým chybám.

V súvislosti s masmédiami sa ako najschodnejšia ukazuje cesta cez úpravu legislatívy, ktorá by pôsobila nielen na tvorcov detských programov, ale zachytávala by aj sféru vysielania pre dospelých a rozširovania videofilmov. No "upraviť" by bolo treba aj názorovú sféru kompetentných (umelcov), kde medziiným vládne aj predstava o potrebnosti uvádzania "drsnejších" titulov, pretože deti treba pripravovať pre skutočný život, kde agresivita a násilie sú bežným javom. Po niektorých rozhovoroch s rodičmi detí mladšieho školského roku si uvedomujeme aj posun či zmenu v názorovej škále na mieru násilia, čo sa ukázalo pri hodnotení filmu Terminátor. I keď je to film plný násilia a agresivity, dieťa ho pokladá za akúsi podobu novodobej rozprávky, kde sa stretý dobro a zla nekonnajú vo fiktívnom rozprávkovom svete, ale v sfére moderného výmyslu alebo sci-fi. A tu kdesi je koreň problému. My zatiaľ skutočne nepoznáme, čo s dorastajúcou generáciou urobil boom programov podobného razenia, ktorý na nich dolieha od útleho detstva. Veď aj na pohľad nevinný seriál Tom a Jerry v sebe skrýva či konzervuje podobné násilné činy, aké sa neskôr vyskytujú v akčných filmoch. V žiadnom prípade už nejde o bezbrannú myš, pretože jej protivník je premáhaný takými brutálnymi spôsobmi (je krájaný, topený, pálený, prilepený na stenu, prejde ho auto a pod. a hoci v zápätí nadobúda pôvodnú podobu, brutalita činu sa tým nezmenší), že sa vyrovná filmom pre dospelých. Seriál s obľubou pozerajú deti i dospelí. Filmový príbeh v oboch prípadoch supluje skutočný život, túžbu malého človečička (ale i dospelého človeka) kompenzovať svoju bezmocnosť voči silnejšiemu

protivníkovi. Tu sa predsa vykonáva akt spravodlivosti, ktorý všetkým malým a slabým chýba. Tak ako kedysi v ľudovej rozprávke.

Medializácia dnešného života si teda vynucuje nový postoj k problému agresie masmédií, ktorý nemôže spočívať iba v jeho negovaní, ale aj v poznaní, že dnešná konzumná spoločnosť pokladá za tovar a predmet zábavy aj duchovné statky. Ak človeka neuspokojí krása a dobro (a momentálne sme v štádiu, keď masmediálna ponuka nezvláda práve túto dimenziu), hľadá nové zážitky na opačnom póle. A tu treba veľmi presne pomenovať, čo to prináša. Pre tvorcov detských programov z toho vplýva: 1. Profesionálne poznanie dôsledkov pôsobenia ich tvorby na dieťa (na tabuľke uvádzame vzťah príjemcu k umeleckému i komerčnému dielu) a utriechnutie miery agresivity a násilia, pretože posledné výskumy v zahraničí prinášajú závery, že nie množstvo, ale spôsob, akým sa prezentuje násilie, je nebezpečné pre detského príjemcu, 2. vytvorenie nielen umeleckých, ale aj atraktívnych programov, ktoré by mohli konkurovať agresivite a násiliu v každej podobe. To znamená, že je potrebné poznať účinky umeleckej i komerčnej tvorby na príjemcu, čo dokladá aj nasledujúca tabuľka.



Poznanie danej problematiky však platí v rovnakej miere i pre rodičov a učiteľov. Ako odpovedia na tieto otázky? Koľko času sa v našich školách venuje problematike estetiky a teórie masmediálnej kultúry? Ako sa pestuje vkus detí a ich estetické čítanie? Ako sú teoreticky pripravené na ponuku masmédií? Čo vedia o danej problematike rodičia?

Na záver iba konštatovanie: násilie a agresivita sú reálnym faktom, ktorý sa musí vziať na vedomie. Ani skutočné umenie nemôže "ponúkať iba žiarivé modely šťastného života a harmonickej existencie"² (Welsch, 1994, s. 144). Preto problém masmediálneho vplyvu treba najprv spoznať, zmocniť sa ho a následne naučiť dieťa

brániť sa pred ním. Nie zákazy, nie túžba po harmónii, ale pokus dostať sa nad vec, resp. naučiť sa žiť s ňou bez toho, aby nám ublížila alebo nad nami zvíťazila.

*Keď...
Keď skleróza uderí,
z repríz budú premiéry.
J. Bilý*

Literatúra:

1. Miko, F.: *Brutalita ako fenomén umenia. In: Drastickosť a brutalita výrazu - Prolegomena. Nitra 1994, s. 147 - 152.*
2. Welsch, W.: *Estetické myslenie. Bratislava 1993.*

Resumé: *The author deals with the negative influence of media culture on child from the point of view of a university teacher. She stresses the fact that in creation of programs for children, the authors bear in mind how they may influence children and their thinking. Parents should protect children against this as well.*

Riaditeľ školy v nových podmienkach spoločnosti

G. Christov, Bulharská základná škola Bratislava

Anotácia: *Zmeny vo vzdelávacom systéme ako reakcia na zmenu ekonomického systému. Úloha riaditeľa zabezpečiť stratégiu školy vo vzdelávaní. Uplatňované strategické princípy.*

Kľúčové slová: *Bulharská základná škola, dopyt, komunikačná spolupráca, efektívne kontakty, strategické vedenie, tvorivý učiteľ*

Zmena ekonomického systému v Bulharsku na trhové hospodárstvo vedie k zmenám vo vzdelávacom systéme. V podmienkach trhového hospodárstva môže škola samostatne fungovať len vtedy, ak optimálne uspokojuje potreby spoločnosti.

Niektoré črty trhového hospodárstva predpokladajú a určujú rôzne druhy vlastníctva školy, ako napr.: štátne, akciové, súkromné. To vedie k zrušeniu monopolu štátnej školy a jej neobmedzených práv vo formách a metódach výučby, vo vyhradzovaní cieľov a spôsobov na ich dosiahnutie. V budúcnosti budú existovať štátne, firemné, zmiešané a súkromné školy v normálnom a potrebnom stave konkurencie, pričom hlavnou podmienkou bude najvyššia kvalita výchovy a vzdelávania.

Trh pracovných síl a existencia konkurencie pri uplatnení absolventov škôl, ako aj medzi nimi a nezamestnanými na jednej strane, sloboda rozhodovania každého žiaka a jeho rodičov pri výbere konkrétnej školy na strane druhej vyžaduje potrebu diferenciácie škôl v ich materiálnej, personálnej a programovej ponuke. Táto závislosť súvisí s financiami, ktorými sa hradia náklady za personálnu prácu a za chod školskej prevádzky.

Riaditelia musia zabezpečiť stratégiu školy v príprave a výuke žiakov. To môže prebiehať len prostredníctvom trhu práce a za predpokladu, že výborne zvládnu mechanizmus ponuky a dopytu pracovných síl. Z toho dôvodu sa pre nich stali nevyhnutnými vedomosti zo základov marketingu a ich realizácia v praxi.

Myslím, že na vysokých školách pedagogického smeru by malo byť manažérstvo povinným predmetom. Podľa niektorých autorov teórie marketingu musia mať na zrete-

li nasledujúce otázky: koncepciu marketingu, marketing - mix, faktory trhu a ich vplyv na výber konkurencie, štúdium marketingu, stratégia marketingu a i.

Základným princípom je uspokojenie dopytu po určitých službách. Zisťovanie tohto dopytu je jednou z hlavných úloh riaditeľa školy. Pri očakávanej samostatnosti škôl musíme rozmyšľať nad štruktúrou trhu pracovných síl. Musíme zabezpečiť existenciu školy v súčasných podmienkach. Na to, aby sme usmerňovali dopyt, musíme dobre poznať potreby firiem a osobné motívy a požiadavky žiakov a ich rodičov na školu. Preto sa v Bulharskej škole v Bratislave snažíme vo vyšších ročníkoch utvrdzovať moderné predmety - manažérstvo, strojopis, výučbu cudzích jazykov. Súčasne robíme analýzu základných príčin zvyšujúcej sa tendencie dopytu toho-ktorého vzdelania a kvalifikácie pracovnej sily. Musíme tiež rozpracovať prognózy ich perspektívneho rozvoja.

Situáciu v našej škole uľahčuje to, že žiaci majú možnosť učiť sa súčasne 3 jazyky: bulharský, slovenský a anglický, čo je nevyhnutnou podmienkou pre prípravu moderných odborníkov. V budúcnosti sa budeme snažiť utvrdiť bulharskú školu ako dvojazyčné gymnázium. V 45-ročnej existencii školy, ako jedinej slovenskej školy na území Bratislavy, je to úplne prirodzené a možné. Veľký význam má tiež princíp komunikačnej spolupráce medzi školou a spotrebiteľom. Preto sa snažíme o získanie trvalých kontaktov s bulharsko-slovenskými firmami: Balkan - slov., Sukmo a i. Pri tomto princípe dodržiujeme podmienku spätoväzbovej informácie. Oceňujeme realizáciu žiakov po skončení školy, berieme do úvahy hodnotenie našich zamestnávateľov o uspokojení alebo

neuspokojení ich potrieb a podnikáme nevyhnutné kroky na zlepšenie činnosti školy.

Princíp efektívnych kontaktov pre prípravu a realizáciu žiakov ešte v procese ich vzdelávania. Nás to zväzuje zabezpečovať sponzorov, štipendiá, dohody a i. V tomto ohľade nám pomáha nadácia Kirilo - Metodieva spoločnosť, založená v minulom roku. Prostredníctvom ich účasti v rôznych stretnutiach bulharských rodákov a ich priateľov, žijúcich na Slovensku. V značnej miere nám pomáha Zväz Bulharov na Slovensku.

Dlhodobý a pre našu školu veľmi významný je princíp strategického vedenia organizácie konkurenčných predností. Tento princíp je spojený s činnosťou, ktorej cieľom je zabezpečiť škole trvalé a špecifické miesto vo vzdelá-

vacou systéme. Tu sa nám ponúkajú malé výhody tým, že škola je jediná tohto druhu. Veľmi dôležitá je snaha o vytvorenie marketingovej kultúry. Čím rýchlejšie si túto kultúru osvojíme, tým si budeme istejší našimi činnosťami a lepšie zaručíme úspechy školy, v ktorej pracujeme a ktorú riadime.

Tvoriví učitelia zohrávajú zvláštnu úlohu pri urýchlennom zavádzaní súčasných teórií riadenia školy do praxe. Svojou neúnavnou pracou pri vyhľadávaní mladých talentov prispievajú k rýchlejšiemu riešeniu základných problémov súčasnej školy. Čím viac bude tvorivých učiteľov a žiakov v jednej škole, tým rýchlejšie sa nám podarí zaviesť hlboké, pre súčasnú školu veľmi potrebné premeny.

Summary: The autor points out need of changes of the educational system in connection with changes in our economy. He deals with some strategic principles considered at the Bulgarian Basic School in Bratislava.

VZDELÁVANIE UČITEĽOV V KRAJINÁCH ZÁPADNEJ EURÓPY

B. Kasáčová, Vedeckovýskumný ústav regionalistiky PHPV UMB B. Bystrica

Úvahy o európskom školstve možno začať otázkou: Prečo vlastne skúmať európske školstvo vcelku, keď Európa je kultúrne, sociálne i ekonomiky veľmi rozmanitá. Jej rozmanitosť sa odráža aj v školských systémoch zakotvených v rôznych tradíciách a v odlišnej kultúre jednotlivých krajín.

Čím ďalej, tým viac sa problémom a premenám školstva pripisuje svetový, ale hlavne európsky rozmer. Pozadím súčasných premien európskeho školského vzdelávania sú špecifické problémy súvisiace s európskou integráciou a súčasne problémy globálneho charakteru. Aj keď pre každú krajinu sú typické určité znaky, niektoré otázky týkajúce sa školstva a školských systémov sú všeobecného charakteru. Škola a školské otázky postupne prestupujú rámec rezortného charakteru a nadobúdajú celospoločenský a medzinárodný rozmer.

Organickou súčasťou každého vzdelávacieho systému je subsystém vzdelávania učiteľov. Tento prekonal za posledných štyridsať rokov vo všetkých krajinách výrazné zmeny. Najintenzívnejšie ho podmienila všeobecná tendencia k reformám školských systémov v 60. - 70. rokoch. Bola vyvolaná predchádzajúcim kvantitatívnym nárastom vo vzdelávacích štruktúrach, čiastkovými zmenami v školských systémoch, nárastom počtu žiakov v školách. Táto tendencia prejedlikovala zmeny aj vo vzdelávaní učiteľov. Podmienili ich nové nároky na učiteľa vyvolané širším kontextom pôsobiacich ekonomických, sociálnych a demografických činiteľov. Tieto zvýšené nároky viedli k zvýšeniu profesionalizácie učiteľského vzdelávania sprevádzaného rozširovaním požiadaviek na systematickú pedagogickú, psychologickú a didaktickú prípravu adeptov učiteľstva. Hranica absolútírií pre učiteľov jednotlivých typov a stupňov škôl sa vo všeobecnosti posunula. Táto zmena nebola samoúčelná. Vynútili si ju súbežne prebiehajúce, resp. predbiehajúce, snahy posilňo-

vať a prehľbovať "vedeckosť" obsahu jednotlivých vyučovacích disciplín. Tým sa postupne vyhrotil problém intelektualizácie výchovno-vzdelávacieho procesu a preniesol sa z vysokých škôl na nižšie školské stupne. Tento jav, okrem zvyšovania kvality prípravy učiteľa, spôsobil aj zvýšenie profesionálneho statusu učiteľov.

Kvantitatívny rast školstva v 6. a 7. dekáde storočia mal aj negatívne dôsledky, hlavne v súvislosti s nedostatkom učiteľov a následnými nábojami na nich. Z toho vyplývajúce dôsledky viedli vlády európskych krajín k zavádzaniu programov ďalšieho vzdelávania učiteľov. (Podľa: Single, F., 1991.)

Prehľad tendencií v príprave učiteľov jednotlivých stupňov škôl v západnej Európe

Vo väčšine krajín dlho prevládala zaužívaný spôsob pripravovať učiteľky materských škôl prevažne praktickou formou, "vyučením". Proces vývoja prípravy prešiel viacerými fázami: vytvorením stredných odborných škôl, cez prípravu v špeciálnych zariadeniach "postsekundárnej" úrovne (prijímaním študentov po absolvovaní strednej všeobecno-vzdelávacej školy) až po súčasný trend včleňovať prípravu učiteľiek materských škôl na univerzity. Príprava učiteľiek materských škôl zostáva na úrovni strednej školy v Rakúsku, Nemecku a Taliansku. V ostatných krajinách sa uplatňuje tendencia dať tejto príprave vysokoškolský charakter. Ďalšou tendenciou je predĺžovanie štúdia a výrazná zmena v obsahu vzdelávania v týchto preparandách.

Vzdelávanie učiteľov primárnych (elementárnych) škôl

V príprave učiteľov primárnych škôl (u nás 1. stupeň ZŠ) je možné sledovať ešte výraznejšie tendencie včleňovať prípravu do univerzít a zároveň predĺžovať dobu

prípravy. Tak sa včlenili inštitúty výchovy do univerzít v Írsku alebo sa čiastočne spojili Ecoles Normales s univerzitami vo Francúzsku. Doba vzdelania sa predĺžila v Rakúsku z 2 na 3 roky, vo Fínsku zo 4 na 5 rokov, vo Francúzsku sa pridali dva roky na univerzite, v Írsku sa zvýšila z 3 na 4 roky. V Portugalsku boli na vysokú školu umiestnené 3-ročné kurzy z pôvodných dvojročných postsekundárnych (pomaturitné).

V rôznych krajinách sa typy inštitúcií zabezpečujúce prípravu učiteľov elementárnych škôl líšia, no v základných trendoch sa zhodujú. Okrem už spomínaných je to aj široká diskusia o miere zavádzania špecializácie v jednej alebo viacerých disciplínach v príprave učiteľov primárnych škôl, a tiež diskusie o prevládajúcich trendoch buď naklonených pedocentризmu, alebo rešpektujúcich vplyv vyučovacích metód na vyšších stupňoch škôl.

So snahou o zvýšenie prestíže primárnych (elementárnych) škôl a ich učiteľov sa dá v krajinách, kde nastal stav prebytku učiteľov, sledovať úsilie o väčšiu selekciu pri prijímaní študentov na učiteľské prípravky. Takáto kontrola sa uskutočňuje buď priamo v týchto inštitúciách, ale aj zo strany vlády a ministerstiev.

Vzdelávanie učiteľov nižších stredných škôl (u nás 2. stupeň ZŠ alebo 1. stupeň 8-ročných gymnázií)

Vzdelanie učiteľov nižších stredných škôl sa vo väčšine krajín už tradične odlišuje v tom, že ich pripravuje pre aprobačné predmety. Národné školské systémy sa diferencujú už v podmienkach prijímania uchádzačov až po ráz prípravy od výrazne akademickej po prakticko-odbornú.

Podstatné rozdiely sú v organizácii prípravy a v jej štruktúre. Jednou tendenciou je presahovanie konzekutívnej štruktúry, kde sa pedagogicko-psychologické disciplíny zaraďujú až po absolvovaní prípravy v aprobačných predmetoch. Táto je bežnejšia napríklad vo Francúzsku, Grécku, Islande, Írsku, Portugalsku a vo Veľkej Británii. Druhým trendom je realizovanie súbežnej prípravy - konkurentnej štruktúry, kde odbornopredmetová a pedagogicko-psychologická zložka prípravy prebiehajú súčasne.

Švédsky systém je príkladom, kde sa stiera ostrý prechod medzi primárnym (elementárnym) a predmetovým vyučovaním na nižšej strednej škole. Učítelia sú pripravovaní v dvojakých kurzoch, buď pre 1. - 7. ročník alebo pre 4. - 9. ročník. Aj v iných krajinách je tendencia stierať ostrie medzi týmito dvoma stupňami a zdôrazňuje sa dôležitosť v príprave učiteľov na zvládnutie žiakov príslušnej vekovej skupiny.

Ďalším pozoruhodným prvkom je rozdiel medzi učiteľmi nižšej a vyššej strednej školy. V niektorých krajinách sa rozlišuje medzi prípravou učiteľov týchto dvoch stupňov a zostáva zakotvená v tradíciách, aj keď prišlo k zmenám v štruktúre stredných škôl (napr. v Turecku, Grécku, Írsku, vo Veľkej Británii, v Portugalsku). Inde sa organizácia školského vzdelávania prispôsobila zme-

neným nárokom a prebieha spoločne na univerzitách.

Vzdelávanie učiteľov vyšších stredných škôl (u nás stredné školy alebo 2. stupeň 8-ročných gymnázií)

Príprava učiteľov pre tento stupeň je založená na štúdiu odborných predmetov na univerzitách alebo im zodpovedajúcich inštitúciách. Dĺžka štúdia má tendenciu narastať. Bežné sú dvojpredmetové aprobácie, no sú aj rozdiely. Napríklad vo Francúzsku, v Taliansku, Holandsku a vo Veľkej Británii sa títo učítelia pripravujú pre jeden predmet, vo Švédsku a Švajčiarsku pre trojpredmetovú kombináciu a v Turecku sa pripravujú pre celú skupinu prírodovedných alebo spoločenskovedných predmetov.

Národné systémy sa odlišujú i v tom, či je príprava jedno- alebo viacfázová. Tiež sú rozdiely v druhu inštitúcie, ktorá uskutočňuje profesijnú (pedagogickú) prípravu, či katedry alebo oddelenia pedagogiky na univerzitách, ktoré priamo spolupracujú so školami, kde sa uskutočňuje pedagogická prax, alebo je táto otázka v správe miestnych úradov, ktoré zamestnávajú graduovaných učiteľov (Rakúsko, Švajčiarsko, Veľká Británia).

V súčasnosti sa veľa diskutuje na tému pomer pedagogickej teórie a praktickej prípravy. Všeobecne prevláda trend posilniť súčasť prípravy na vyučovanie a výchovu v didaktickej rovine. V niektorých krajinách sa učiteľská príprava práve z titulu prípravy v pedagogických disciplínach predĺžila o jeden rok v porovnaní s formálnou akademicou kvalifikáciou.

Veľký dôraz sa kladie na spoluprácu inštitúcie pre učiteľskú prípravu so školským systémom, na otázky realizácie pedagogickej praxe pre študentov a na kontinuitu medzi akademicou pôdou a profesionálnymi začiatkami.

Reformy vzdelania učiteľov vyšších stredných škôl majú viacrozmernejší charakter. Okrem organizačných štruktúrnych zmien sa presadzujú aj zmeny v zmysle "zodbornenia vysokoškolského vzdelania učiteľov".

Protichodne pôsobia tendencie:

1. priniesť učiteľské vzdelanie späť do tried
2. snahy učiteľov o akademizáciu svojho postavenia

Záver

V tejto štúdiu podávame stručný prierez vzdelávaním učiteľov všeobecnovzdelávacích škôl v krajinách západnej Európy. Pozornosť



by si zaslúžili aj otázky prípravy učiteľov technických škôl, škôl pre handicapované deti, prípadne aj formy

ďalšieho vzdelávania učiteľov v jednotlivých krajinách. Možno nabadúce.

Literatúra:

Singule, F.: *Učiteľské vzdelání v západoevropských zemích. (Z materiálu Rady Evropy.) Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1991, str. 92.*

Spilková, V.: *Základní tendencie učiteľského vzdelávání v zemích ES. In: K pojetí přípravy učitele prvního stupně. Praha, Univerzita Karlova 1992, str. 135.*

Školství ve Finsku. Ústav školských informací při MŠ ČSR 1987.

Reflexia v súvislosti s časom, priestorom a spoločnosťou

J. Manniová, Bratislava

Na holandskom vyučovaní je nápadná veľká rôznorodosť - následok pluralitnej spoločnosti. Predmety na základnej škole sú základom orientácie na skutočnosť, sú opäť reflexiou na túto pluralitnú skutočnosť. Voľnosť v učebných plánoch viedla k tomu, že holandské vyučovanie zemepisu a dejepisu na 1. stupni nepozná jednotu ani v náplni, ani v štruktúre učiva. V praxi sa uplatňuje:

- dejepis a zemepis, ktoré sú integrované vo svetovej orientácii (názov predmetu), spolu s orientáciou v prírode;

- dejepis a zemepis oddelene, s dôrazom na:

- pomer medzi vlastnou životnou biografiou dieťaťa (mikrouroveň) a veľkými dejinami (makrouroveň),
- vlastné okolie detí: mikro,
- kraj: mikro,
- Holandsko a svet: makro.

Približne 30% základných holandských škôl pracuje s predmetom svetová orientácia, ostatné školy zastávajú vyučovanie jednotlivých predmetov alebo, ak je to možné, vo vzájomnej súvislosti. Na obmedzenom počte škôl sa pod týmto názvom integrovane vyučuje pomocou tém ako Domy predtým a teraz, Ulica, Naše domáce zvieratá, Nákupy, Sneh, Voda, Kvety, Bicykel, Vojna, Strom, Zvuk, Les, Poľovník, Hrad a rytier, Anna Franková, Deti z ulice, a pod. V Holandsku existuje zákonom zaručená úplná voľnosť vyučovania: štátne úrady nesmú predpisovať žiadne náplne. Zmyslom zákona o základnom vyučovaní je, aby školské tímy samé písali svoje pracovné plány. Existuje tu aj široká škála poradenských služieb v prospech vyučovania na základných školách, ktorá je založená na báze dobrovoľnosti a na sústavnej spolupráci s rodičmi.

Vyučovanie dejepisu je zamerané tak, aby si žiaci

- vytvorili obraz časovo usporiadaných javov a vývojov,
- pochopili kontinuitu a zmenu vo svojom vlastnom živote a v dejinách spoločnosti,
- osvojili niekoľko historických zručností.

Pozornosť sa venuje holandským dejinám, kde žiaci vedia znázorniť obdobie zo svojho vlastného života

a historické javy a interpretovať ich z určitého obdobia a z určitého hľadiska.

Vyučovanie zemepisu je zamerané tak, aby si žiaci rozvíjali svoje priestorové vedomie, tak, že

- si vytvoria obraz o krajine a jej najdôležitejších krajoch,
- získavajú prehľad priestorovej zložky prirodzených, ekonomických, politických, sociálnych a kultúrnych aspektov existencie,

- osvoja si niekoľko základných geografických zručností.

Žiaci poznajú mapu vlastného kraja, Holandska, Európy a sveta. Vedia určiť dôležité prvky povrchu, vodstva, ciest, železničných dráh a prvky, ktoré určujú ich štruktúru. V Európe poznajú krajiny, dôležité mestá, vodstvo, pohoria a oblasti, ktoré určujú i v učive o svete. Na základe týchto poznatkov vedia charakterizovať a určovať typické znaky alebo vývoj určitej krajiny a porovnať s inou. Vedia globálne popísať bežný život v jednej alebo viacerých krajinách z nasledujúcich kultúrnych oblastí:

- Severná Amerika,
- Stredná a Južná Amerika,
- Ázia,
- Stredný východ,
- Afrika južne od Sahary.

Na hodinách pracujú s viacerými typmi atlasov a s úžasným množstvom pomôcok. Vedia i určiť a vyhľadávať príslušné javy, ako je priemysel, cesty, hustota obyvateľstva a pod. Spoločenské vzťahy vo vyučovaní sú zamerané na prehľad v sociálno-ekonomických vzťahoch, kde žiaci určujú aspekty v súvislosti s javom "práca" a "poskytovanie služieb". V sociálno-kultúrnych javoch hľadajú vlastnú identitu, posudzujú možnosti života, možnosti trávenia voľného času a pomoci starším ľuďom. V politicko-právnych javoch spoznávajú práva človeka a práva dieťaťa.

Predmety biológia, prírodoveda, zemepis a dejepis sa sústavne spájajú v spoločnom predmete svetová orientácia. Pre žiakov bude tento predmet zreteľnejší a poznateľnejší, keď sa obsah a námety zvolia z vlastného blízkeho okolia žiakov, pretože toto vytvára dobrý kontext pre tieto predmety a ponúka aj základ pre eventuálne žiadaný integrovaný prístup.

Holandský vyučovací systém vo svetovej orientácii vychádza z vývojovej fázy a zo sveta zážitkov detí. Je totálne integrovaný a vychádza z "princípu stále pokračujúcej čiary" alebo z teórie "rozširujúcich sa obzorov" (expanding horizons theory). Ponecháva plynulý prechod súčasnej i historickej dobe. Súčasťou ineterkulturálneho vyučovania je antidiskriminačné vyučovanie, kde si žiaci uvedomujú existujúce predsudky a rasové rozdiely, kde musia pochopiť, že v demokracii je potrebné spolupracovať,

učiť sa znášateľnosti a rovnocennosti.

Na vyučovaní sa používa bežné tradičné skúšanie, písomné i ústne kontroly, ktoré zabezpečujú spätnú väzbu učiteľom. Konečná úroveň žiakov základnej školy sa testuje pomocou celoštátnych testov, účasť však nie je pre školy povinná. Školy si vypracovávajú svoje vlastné testy, v ktorých pomocou hier a rôznych činností dosahujú podstatne lepšie výsledky.

RECENZIE

Do pozornosti učiteľom estetickej výchovy

T. Kulka: *UMĚNÍ A KÝČ. Bratislava, Artforum 1994.*

E. Kollárová, Metodické centrum B. Bystrica

"Hovoriť o gýči sa stalo neslušné vo chvíli, keď svet sa stal gýčom," hovorí v úvode autorovi knihy M. Kundera a ďalej pokračuje takto: "Sme dnes obklopení gýčmi ako nikdy predtým: všade, v televízii, v novinách, v súkromnom živote, v politike ... I vojna je už prezentovaná (len sa pozri, ako sa píše o Sarajeve) ako gýč. A práve preto, i keď Tvoja knižka nebude pochopená, je potrebná viac ako kedykoľvek predtým."

Aj my si to myslíme, s tým rozdielom, že sme presvedčení o jej dobrom čitateľskom prijatí.

Na gymnáziách sme zaviedli povinný neklasifikovaný predmet estetická výchova - kniha Tomáša Kulku (ktorá, mimochodom, súčasne vychádza česky, anglicky i hebrejsky), môže byť vítaným pomocným učebným materiálom nielen pre učiteľov tohto predmetu, ale aj pre jazykárov, ktorí informujú o skutočnej kultúre (teda nie pseudokultúre) národa, jazyk ktorého učia.

Tomáš Kulka vecne a prízračivo argumentuje, prezentuje gýč v jeho najnebezpečnejšej polohe, keď je taký lúbivo prízračivý, parazitujúci na emocionálnom náboji.

Jednotlivé kapitoly: a) hovoria o gýči vo výtvarnom umení, b) v literatúre, hudbe i architektúre, c) dokazujú, že gýč je kategória estetická (teda nie sociologická ani historická či antropologická).

Autor konštatuje, že gýč sa stal stabilnou súčasťou modernej kultúry a kvitne viac než kedykoľvek predtým ..., že fenomenálny úspech Dallasu (ale i Jednoducho Mária) akoby potvrdil prorockú poznámku Milana Kunderu, že "bratstvo všetkých ľudí bude možné založiť len na gýči..." Masová prízračivosť týchto televíznych seriálov vraj preklenula rozdiely tradičných ideológií, náboženstva a kultúr ... estetika masmédií sa stáva estetikou gýča a tým, ako masmédiá čoraz viac prenikajú do nášho života, stáva sa gýč naším estetickým a morálnym kódom...

Aby ním nebol - aj preto si treba prečítať túto múdru knihu.

*O gýčoch
Podľa mienky zrakú sú
gýče kusy neukusu.
J. Bílý*

Nová učebnica estetickej výchovy

ESTETICKÁ VÝCHOVA PRE STREDNÉ ŠKOLY. (J. Beňadiková...) Bratislava, SPN 1992. 167 s.

O. Kokavec, Metodické centrum mesta Bratislavy

Slovenské pedagogické nakladateľstvo dalo do rúk učiteľom a žiakom stredných škôl učebnicu estetickej výchovy. Je prvým pokusom vytvoriť učebnicu pre synteticky ponímaný predmet.

Obsah učebnice je netradičný a ako sa hovorí v úvode, autorky chcú pomôcť pedagógom a žiakom pri hľadaní a vnímaní krásy v živote prostredníctvom kultúrneho dedičstva a cez odkazy našich predkov priviesť žiakov k samostatnej estetickej činnosti.

Učebnicový text doplnený množstvom farebných

i čiernobielych obrázkov, peroviek a slovníkom základných estetických pojmov a osobností, môže byť dobrou pomôckou a zdrojom informácií pre stredoškolských učiteľov estetickej výchovy, študijným prameňom pre žiakov, ktorí sa chcú naučiť poodhaliť tajomstvo krásy slova a obrazu.

Publikácia môže byť užitočnou pomôckou aj pre vedúcich záujmových útvarov s esteticko-výchovným zameraním a pre širší okruh čitateľov zaujímavých sa o otázky umeleckej krásy a mimoumeleckého estetického.

Obsahom je kultúra a umenie v rôznych epochách a rozličných podobách, umenie ako odkaz človeka inšpirujúceho sa životom.

Autorky citlivo sformulovali texty jednotlivých kapitol a s mimoriadnou pozornosťou vybrali ilustrácie. V súlade so zámermi a cieľmi predmetu a v koordinácii s obsahom učebných osnov, rozčlenila zostavovateľka učebnicu po krátkom úvode do 13 kapitol: Kultúra prehistorického obdobia, Staroveké kultúry, Antická kultúra a umenie, Stredoveká kultúra a umenie, Renesancia - novoveké umenie, Barok - rokoko, Klasicizmus, Umenie 19. storočia (členené na 1. a 2. polovicu), Umenie 20. storočia, Fotografia a film, Mimoumelecké estetické, Ľudová kultúra, Slovník základných estetických pojmov a osobností.

Pomerne skromný priestor je venovaný vzťahom náboženstva a umenia. (Pozn.: Metodické centrum mesta Bratislava, v spolupráci s ostatnými metodickými centrami uskutočnil národný seminár zameraný na svetové náboženstvá, ktorý bude doplnením informácií a inšpiráciou pre učiteľov estetickéj výchovy.)

V jednotlivých kapitolách je text dokumentovaný ilustráciami, ktoré môžu pedagógovia využiť na obo-

hacovanie vedomostí žiakov aj na formovanie ich predstavy o historickej a hodnotovej orientácii umenia, o estetických kvalitách mimoumeleckých javov.

Slovo a obraz tvoria vyvážený celok. Výtvarnému redaktorovi sa spolu s autorkami podarilo vytvoriť vo vedomí čitateľov plastický obraz o vývine umenia, estetického vedomia, o podobách krásy, o vzťahu človek-umenie-život. Škoda, že Východoslovenské tlačiarne Košice neodviedli kvalitnejšiu prácu.

Je na škodu tejto dlhoočakávanej učebnice, že vychádza až teraz. Istou brzdou na ceste kužívateľovi môže byť pomerne vysoká cena (vyššie 50,- Sk), pre ktorú sa môže stať pre mnohých záujemcov z radov jednotlivcov i škôl nedostupnou.

Učebnica dobre poslúži učiteľom i žiakom ako zdroj, pomocou ktorého sa možno hlbšie zamyslieť nad mnohovýrazovosťou umenia, učiť sa vážiť si prácu, môže vyprovokovať túžbu po hľadaní paralel medzi umením, prírodou a človekom.

Autorský kolektív bol zložený zo stredoškolských a vysokoškolských učiteliek, text lektorovali erudovaní pedagógovia a metodici. Učebnica by nemal chýbať v učiteľskej ani žiackej knižnici žiadnej strednej školy.

Duch doby vyjadrený v myšlienke

DEJINY FILOZOFIE. (L. Kiczko...) Bratislava, SPN 1993. 136 s.

J. Šlosiar, Fakulta humanitných a prírodných vied UMB B. Bystrica

Nie náhodou som si vypožičal v názve vyjadrenú myšlienku F. Hegla, pre ktorého je filozofia aktivitou koncentrujúcou ducha doby. Je to preto, že bude reč o rozvíjaní filozofickej kultúry myslenia na jednotlivých typoch stredných škôl a na gymnáziách. Presnejšie, o učebnici Dejiny filozofie pre predmet Náuka o spoločnosti.

Uplynul už takmer rok od vtedy, čo sa na náš knižný trh a do škôl dostala nová učebnica pod uvedeným názvom, ktorej autormi sú Ladislav Kiczko, Miroslav Marcelli, Eršín Waldschutz a Milan Zigo. Je to dosť dlhé obdobie na posúdenie s dostatočným odstupom a nadhľadom jej účinnosti vo vyučovacom procese. Každé takéto posudzovanie je prejavom toho, že filozofické vzdelávanie naďalej hľadá svoju novú tvár. Aj keď už nie tak intenzívne, stále pretrvávajú diskusie o zámeroch vyučovania filozofie i o učebniciach, ktoré by zodpovedali týmto zámerom. K. Jaspers intencionalitu filozofického pôsobenia na duchovný svet človeka prostredníctvom dejín filozofie vyjadril slovami: "Dejinnému zjaveniu pravdy rozumíme ponajprv vo svete, v ktorom vyrástlo a v osude ľudí, ktorí ju mysleli. Ak sú nám postavy vzdialené a cudzie, potom sa práve tým stávajú pre nás osviežujúcimi. Filozofické myšlienky a mysliteľov musíme vyhľadávať v ich životnej skutočnosti. Pravda netrečí vo vzduchu abstrakcie, v ktorom by sa sama udržovala. K dotyku

dejín filozofie dochádza tam, kde v dôslednom štúdiu diela spolu s prostredím, v ktorom vzniklo, sa mu najviac približujeme. Prostredníctvom Jaspersových myšlienok sa pokúsim nastaviť "zrkadlo" tejto učebnici.

Jej obsah je štruktúrovaný tak, aby zaznamenal postupnosť zmien, ktoré sa v dejinách filozofického myslenia udiali. Autori na tak malo priestore, aký učebnica poskytuje, vcelku úspešne vymedzili rámec, v ktorom filozofické myšlienky jednotlivých predstaviteľov filozofie nachádzajú svoje historické miesto. Zároveň poukazujú na to, ako sa filozofia historicky prejavovala v tých najrozličnejších spoločenských a politických situáciách, ale i v osobnom životnom ukotvení jej hlavných protagonistov.

Autori učebnice na tvorbe predstaviteľov jednotlivých škôl v antickej filozofii demonštrujú, akou cestou prešla filozofia od mýtu k logu, ako sa vytvorili základné pojmy a kategórie, názory a predstavy európskeho filozofického myslenia, ako sa filozofia sformovala do "samostatného duchovného útvaru". I stredoveká filozofia je spracovaná tak, že vyjadruje jej základné tendencie od biblického výkladu náboženstva až k jeho myšlienkovému pochopeniu, od zjavených pravd k pravdám rozumu. Novoveké filozofické iniciatívy, ktoré sa začínajú rozvíjať spolu s prírodnými vedami, smerujú, ako to zaznamenávajú autori učebnice, k emancipácii voči autoritatívnemu pô-

sobeniu duchovných aktivít predchádzajúceho obdobia, "k oslave rozumu" na pozadí riešenia otázok "subjekt-objektového vzťahu". Napokon zaznamenávajú, ako po rozpade nemeckej klasickej filozofie v polovici 19. storočia filozofia vyúsťuje do dvoch základných línií nového seba-vyjadrenia: do scientizmu a antiscientizmu, aby naostatok v súčasnej duchovnej kultúre zakotvila v pozícii "konsenzu" medzi najrozmanitejšími filozofickými iniciatívami prostredníctvom dekonštrukcionizmu uskutocnenej ideologickej katarzie. Bolo by mylné domnievať sa, že autori učebnice sledujú len základné tendencie v dejinách filozofického myslenia. Poukazujú i na jej pestrosť a neopakovateľnosť s množstvom diskontinuálnych prejavov. No na druhej strane, i napriek informačnej presýtenosti učebnice, študent má možnosť zoznámiť sa s filozofiou len rámcovo, len v základných predpokladoch jej ďalšieho štúdia. "Historický názor," tvrdí K. Jaspers v Úvode do filozofie, "sa získava len z hlbokého ponorenia sa do zachovaných textov." Preto veľmi vhodným doplnkom učebnice je Antológia z diel filozofov, ktorú zostavil M. Suchý, a ktorej vydanie predchádzalo vydaniu učebnice.

Témy učebnice sú spracované v súlade so schválenými učebnými osnovami, v súlade s nárokmi, kladenými na tvorbu učebných textov a v súlade s intelektuálnou vy-

spelostou študentov. Autori kladú dôraz na zrozumiteľnosť učiva, výstižnosť hlavných problémov učebnej látky, zaujímavosť poznatkov motivujúcich študentov a prehľadnosť učiva v daných témach. Rešpektujú i logickoštruktúrne aspekty učebného textu, ako i rozsah učiva pre jednotlivé témy vyučovacích hodín. V súlade s didaktickými princípmi a medzipredmetovými vzťahmi texty učebnice akceptujú náročnosť učiva pre uvedené typy škôl, jeho komunikatívnu a previazanosť na iné vyučovacie predmety. Zároveň vychádzajú z požiadavky, že obsah učebnice musí byť formulovaný na báze nadstranickosti, nadtriednosti, v duchu objektivity a nadkonfesionálnosti, bez ideologických konzekvencií.

Novej učebnici možno vytknúť to, že autori si dostatočne neuvedomili, že učebnica je "prvým stretnutím" študenta s filozofiou. Preto propedeutický vstup do štúdia dejín filozofie sa mi zdá nedostatočný. Na druhej strane to však možno chápať i ako "priestor" či "príležitosť" pre autonómnu učiteľa ako študentov do štúdia dejín filozofie uviesť.

Autori uskutočnili v celku úspešný, a praxou potvrdený ako správny pokus o vydanie svojho druhu prvej učebnice Dejiny filozofie na Slovensku, za čo im patrí vďaka celej filozofickej i kultúrnej verejnosti.

INFORMÁCIE

Inovačný fond programu PHARE - šanca pre tvorivých učiteľov

J. Vantuch, Pedagogická fakulta UK Bratislava

Filozofia (pod)programu:

Inovačný fond (IF) bol v roku 1992 koncipovaný ako výraz presvedčenia, že vlastná vnútorná reforma slovenského školstva nie je možná bez

1. aktivizácie učiteľskej verejnosti, 2. jej participácie na inováciách, 3. finančného ohodnotenia príspevku inovátorov.

Prípustní riešitelia (zásady pre 1. kolo s uzávierkou 10.3. 1995):

Riešiteľ - navrhovateľ projektu vstúpi do zmluvného vzťahu s IF PHARE. Vzhľadom na to, že jedným z hlavných cieľov projektu je oživenie samostatnej práce učiteľov s obsahom vzdelávania a stimulovanie praxou overených a bezprostredne vo vyučovaní využiteľných výsledkov, môžu byť riešiteľmi - navrhovateľmi projektu výlučne učitelia základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych škôl).

Iní pedagogickí i nepedagogickí pracovníci sa môžu podieľať na projektoch ako spolupracovníci. Ich odmena bude závislá od dohody v pracovnej skupine vedenej riešiteľom - navrhovateľom projektu. Veľmi vítame účasť

nepedagogických pracovníkov, žiakov, rodičov, odborníkov z najrôznejších profesií, ak cítia, že majú vhodný námet pre využitie v škole.

Kancelária IF bude prijímať aj námety projektov alebo predbežné návrhy budúcich projektov od každého, kto má záujem o inováciu vzdelávania. Bude sa usilovať napomáhať vznik efektívnych pracovných skupín pre 1., ale najmä pre 2. kolo. Veľmi vítané by boli námety od žiakov, rodičov a iných nepedagogických pracovníkov.

Prípustný výstup (výsledok) projektu: Minimálne pre 1. kolo sa pod prípustným výstupom bude rozumieť výsledok bezprostredne použiteľný na vyučovanie alebo návrh experimentu.

1. Pisomný materiál - metodický list komentujúci:
 - a) návrh ucelenej časti novovytvoreného a odskúšaného učebného textu,
 - b) vlastný novovytvorený (alebo prevzatý) a odskúšaný teachwareový produkt,
 - c) vlastnú novovytvorenú (alebo prevzatú) a odskúšanú učebnú pomôcku,
 - d) videonahrávku vzorovej hodiny,

čiže neformálne povedané - recept pre kolegov: Takto to robím ja.

2. Písomný materiál (návrh experimentu) na odskúšanie úpravy:

a) učebných osnov,

b) programu študijného (učebného) odboru so záväzkom na jeho realizáciu podľa § 58 zákona č. 29/84 Zb. v znení neskorších predpisov.

Cieľové skupiny: I keď cieľom programu je osloviť všetkých učiteľov, niektoré kategórie učiteľov, resp. projekty zuzitkovávajúce skúsenosti a schopnosti týchto kategórií učiteľov, budú prioritizované.

Ide o tieto kategórie: 1. učitelia cudzích jazykov, 2. učitelia počítačovo gramotní, 3. učitelia penzijného a predpenzijného veku.

1. Súčasná celoštátna nízka úroveň ovládania cudzích jazykov a s tým súvisiaci dopyt po jazykároch na trhu práce na jednej strane a nízke platy v školstve na strane druhej vedú k odchodu učiteľov z rezortu školstva a k preťaženiu učiteľov pôsobiach v školstve, pretože popri vyučovacích úväzkoch sú nútení privyrábať si externým vyučovaním a prekladateľskou alebo tlmočnickou prácou. Môže však pritom dochádzať k paradoxnej situácii, že títo špecializovaní odborníci sú pre prácu mimo školstva prekvalifikovaní a ich jazyková spôsobilosť je nevyťažaná, avšak zároveň majú aj odborné ťažkosti - napr. so špecializovanou odbornou terminológiou. Pritom v oblasti, v ktorej sú plne spôsobilí a kde by mohli vykonať množstvo potrebnej práce, nie sú spoločnosťou vytvorené podmienky pre ohodnotenie ich práce.

Ak sa vytvoria podmienky na zaplatenie prekladateľskej práce učiteľov cudzích jazykov ako spolupracovníkov skúsených učiteľov z prostriedkov Inovačného fondu, môžu získať cenné materiály čerpajúce zo zahraničných skúseností. Zároveň sa tak môže prispieť k udržaniu učiteľov neslovanských cudzích jazykov v práci pre rezort školstva a k stimulácii práce učiteľov ruského jazyka pri využívaní zdrojov dostupných v ruskom jazyku a jemu blízkych slovanských jazykoch. Takéto pracovné skupiny by mohli pracovať najmä na projektoch typu Preskúmanie zahraničných skúseností. Je to výnimočná príležitosť najmä pre učiteľov bilingválnych gymnázií.

2. Všeobecná situácia je analogická ako v prípade učiteľov cudzích jazykov. Inovačný fond by mal podporovať spoluprácu skúsených učiteľov rôznych predmetov so zmlcami výpočtovej techniky, so zámerom stimulovať počítačovo podporované vyučovanie. Obsahovo by sa tieto pracovné skupiny angažovali v typovom projekte Počítačovo podporované vyučovanie.

3. Využitie potenciálu skúsených učiteľov na dôchodku alebo tesne pred ním je vedené snahou predísť neodvratne strate skúseností neodovzdaných mladším kolegom. Je cieľom typového projektu Štafeta.

Často sa stáva, že učitelia odchádzajúci do dôchodku odnášajú so sebou cenné myšlienky a skúsenosti, s ktorými

sa počas svojho učiteľského pôsobenia na škole nemali čas podeliť so svojimi mladšími kolegami. Zámerom tohto podprogramu je vytvoriť dvojice, resp. skupiny, penzionovaných učiteľov a mladých učiteľov na začiatku svojej kariéry a vypracovať metodické listy na pomoc začínajúcim učiteľom pri prekonávaní typových ťažkostí alebo prinášajúcich obohatenie obsahu vzdelávania vo vymedzenom tematickom celku.

Hodnotenie projektov: Zatiaľ čo formálne znaky výstupu projektu budú pomerne ľahko kontrolovateľné, zložitým problémom bude posudzovanie kvality a vlastného prínosu riešiteľa projektu.

Posudzovanie kvality sa bude vykonávať v troch etapách:

a) formou posúdenia aplikovateľnosti,

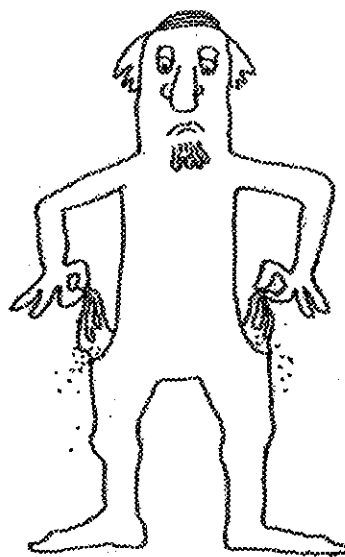
b) formou posudku novosti obsahu expertom,

c) formou preskúmania záujmu o produkt v učiteľskej verejnosti na pracovných seminároch, simuláciou trhovej požiadavky na vzniknuté produkty (stavebný kameň učebnice, teachwareový produkt, videonahrávku, učebnú pomôcku) pre fiktívne budovanú školskú mediátéku.

Spôsob financovania: V prvom kole budú uprednostňované malé projekty s perspektívou rozšírenia. Zároveň budú "otestované" spontánne požiadavky potenciálnych riešiteľov, a teda nebudú stanovené žiadne predbežné finančné limity. Pridelovanie prostriedkov bude viazané zmluvou medzi IF PHARE a riešiteľom - navrhovateľom projektu. Výška a počet platieb sa špecifikuje v zmluve v závislosti od povahy projektu. Platby sa vykonajú po častiach, podľa dohodnutých etáp a v závislosti od výsledkov hodnotenia.

Postup pri podávaní návrhov: Návrhy projektov sa budú podávať na zvláštnych tlačivách, ktoré budú k dispozícii na školských správach, v metodických centrách a v kancelárii IF na Pedagogickej fakulte UK, Račianska 59, miestnosť č. 204, od 10. februára 1995. Koordinátorom je J. Vantuch, t.č. 07/254 958, fax 07/254 956.

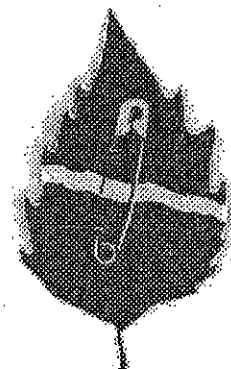
Uzávierka prihlášok do 1. kola je 10. 3. 1995.



ROK 1995 BUDE ROKOM OCHRANY PRÍRODY

J. Kleinert, Slovenská agentúra životného prostredia B. Bystrica

Je známe, že civilizačné tlaky trvalo a mnohokrato zatažujú globálne životné prostredie a ohrozujú celú biosféru. Za takej situácie už nepostačuje ochrana prírody zameraná len na niektoré cenné územia a druhy. Musí sa pôsobnosťou rozšíriť na celú krajinu, so všetkým, čo v nej žije. To je hlavný dôvod, pre ktorý Rada Európy vyhlási rok 1995 za EURÓPSKY ROK OCHRANY PRÍRODY (EUROPEAN NATURE CONSERVATION YEAR, ENCY). Jeho iniciátori nám odporúčajú upriamiť pozornosť najmä na prírodu mimo



chránených území, teda tam, kde ľudia žijú, hospodária, pracujú, odpočívajú. Aj tam ešte žijú klenoty flóry a fauny, zasluhujúce si pozornosť, obdiv, toleranciu, podporu a ochranu.

Tento podnet si už začiatkom roku 1994 osvojili všetky európske štáty. Po zriadení prípravných výborov a prvých konzultáciách už plánujú spoločne i vlastné regionálne aj miestne aktivity a programy, od Laponska až po ostrovy v Stredomorí, od Atlantiku až po Ural. Tie, podporené kampaniami, budú určené hlavne pre:

- autority samospráv a štátnych správ, ktoré budú iniciovať a podporovať ochrannárske aktivity a počas ENCY im priznajú prioritu;
- užívateľov prírodných zdrojov, ako sú poľní, lesní a vodní hospodári, poľovníci, rybári, ťažbári nerastov, horní a ďalší;
- užívateľov a spolutvorcov prírodného prostredia, ako sú turisti, športovci, projektanti, stavitelia, ale aj prírodovedci a podnikatelia v službách sektorov, zasahujúcich

do prírody a krajiny;

- mládež a deti, ktoré majú byť o záležitostiach ochrany prírody hlbšie informované a viac v nich angažované.

Takto tematicky zameraný rok poskytne každému, kto prírodu dôverne pozná a komu na jej zachovaní aj ochrane záleží, celý rad príležitostí pôsobiť na svoje okolie ako zdroj informácií, podnetov, pozitívneho príkladu. Je ešte dost času premyslieť si, čo, kde, ako, kedy, s kým a s akým očakávaným výsledkom môžeme pripraviť, a potom aj uskutočniť. Kampane a akcie budú úspešné, ak nájdú širokú odozvu vo verejnosti a ovplyvnia zmýšľanie, postoje a konanie občanov. V každom zo 40 zúčastnených štátov sa pritom predpokladá účinná podpora kampaní, ich šírenie a publicita hlavne cez hromadné oznamovacie prostriedky. Jeden z najvýznamnejších výsledkov by sa mal prejaviť tak, že v prírode a krajine pre voľne žijúce rastliny a živočíchy ponecháme, alebo dotvoríme dostatok vhodného prostredia, viac potrebného pokoja a zároveň obmedzíme riziká a škodlivé zásahy, menovite vypalovanie.

Aj Rada Európy zriadila koordinačné informačné stredisko, ktoré pre budúci rok pripravuje série medzinárodných odborných seminárov, porád, konferencií a pre verejnosť výstavy, súťažné prehliadky, festivaly. Začala vydávať (a priebežne bude ďalej pokračovať) početné tlačene informácie a propagačné materiály.

O ďalšom pokroku v prípravách na Európsky rok ochrany prírody budeme zavčas informovať. Nikto by preto nemal ostať pasívny, ľahostajný, lebo PRÍRODA NAŠU POMOC A PODPORU TERAZ NAOZAJ POTREBUJE. Akcie a programy bude v roku 1995 sprevádzať grafický znak - logo (zopnuté časti roztrhnutého brezového listu) a heslo CHRÁŇTE PRÍRODU, PAMÄTAJTE NA BUDÚCNOSŤ.

UNIKÁTNA SÉRIA KONFERENCIÍ NA SLOVENSKU

D. Brendzová, Metodické centrum Prešov

Medzinárodná organizácia TESOL, Univerzita v North Caroline v Charlotte a United States Information Service spojili zdroje a možnosti, aby umožnili spustiť sériu troch telefonických konferencií na Slovensku v tomto školskom roku. Celá séria nesie názov Vyučovanie s obmedzenými prostriedkami a bude pozostávať z troch stretnutí. Prvá Telepresskonferencia na Slovensku v oblasti vyučovania anglického jazyka - a zároveň prvá v spomínanej sérii, sa konala 16. novembra 1994 v priestoroch Metodického centra mesta Bratislavy pod názvom Prezentácia a precvičovanie pokročilých gramatických štruktúr.

Program pozostával z dvoch častí. Účastníci, ktorí sa zišli do Bratislavy z celého Slovenska a reprezentovali

vyučovanie anglického jazyka na základných a stredných školách, sledovali asi hodinovú videonahrávku, výsledok práce odborníkov na vyučovanie angličtiny ako druhého jazyka na Univerzite v North Caroline v Charlotte.

V tomto "videoworkshop" mali prítomní učitelia možnosť vidieť ukážku indukčnej prezentácie, dedukčnej prezentácie, riadeného precvičovania a voľného precvičovania. V druhej časti konferencie účastníci asi hodinu telefonicky diskutovali s odborníkmi, ktorých videli vo videonahrávkach prezentovať jednotlivé štruktúry. Najčastejšie otázky sa týkali vhodnosti použitia indukčnej metódy pri vyučovaní mladších žiakov, vhodnosti používania materinského jazyka počas vyučovania gramatiky, aké kritériá výberu metódy - indukčnej

alebo deduktívnej, má učiteľ používať na sprístupnenie nových gramatických štruktúr a ako sa študenti môžu doma pripraviť pred hodinou gramatiky, a tak umožniť učiteľovi venovať viac času komunikatívnym aktivitám.

Po skončení telefonickej konferencie dostali prítomní učitelia pracovné hárky s cvičeniami, ktoré sledovali a o ktorých diskutovali, čiže hodnotný hotový pracovný materiál, ľahko a bez úpravy použiteľný na vyučovaní.

Celé podujatie malo vysokú technickú a profesionálnu úroveň vďaka Metodickému centru Bratislava - mesto, Silvii Chmelíkovej, odbornej pracovníčke MC pre anglický jazyk, a hlavne Johnovi Wheelerovi, koordinátorovi EFL programu na Slovensku a moderátorovi konferencie.

Po tejto prvej skúsenosti bude februárové a aprílové podujatie určite ešte hodnotnejšie a učiteľom prinesie viac profesionálnych zážitkov.

ZAPOJILI SME SA DO PROJEKTU DEMOKRACIA A ŠKOLSTVO

E. Draškabová, Gymnázium Bratislava

Výmenné poznávacie pobyty študentov stredných škôl v západoeurópskych krajinách nie sú v posledných rokoch ničím neobvyklým.

Týždennému pobytu 25 študentov a 2 pedagógov Gymnázia na Hubeného ulici v Bratislave, ktorý strávili ako hostia v rodinách žiakov Calland Lýcea v Rotterdame v Holandsku, predchádzala príprava výmeny na úrovni vedenia oboch škôl a výmena bola zároveň podmienená ich pripojením sa k projektu Demokracia a školstvo.

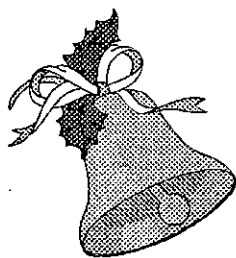
Za týmto názvom sa skrýva zámer iniciátora - DST (Educatieve Communicatie Groep Baarn, Holandsko) - prispieť spoločnou koordináciou práce partnerských škôl zo Slovenska, Holandska a Čiech k inovácii školstva v Slovenskej republike i Českej republike. Základným impulzom pre vznik takéhoto projektu bola skutočnosť, že v oboch transformujúcich sa krajinách existuje citelná potreba školy oboznámiť žiakov s demokratickými procedúrami spolurozhodovania vzhľadom na formovanie postoja mladých ľudí v demokratickej spoločnosti v súčasnosti a v budúcnosti, ich postoja v úlohe občana, člena rodiny či zamestnávateľa.

Podrobný návrh uvažuje o vyučovaní témy demokracia v predmetoch etická výchova a občianska náuka tak, aby sa v týchto predmetoch - a následne vo výchovno-vzdelávacom procese - podporilo sociálne formovanie žiakov ako občanov demokratickej spoločnosti.

Spolupracujúce školy sa budú pritom podieľať na vývoji metodických materiálov tak, aby sa výsledok ich spolupráce mohol prezentovať ako súborný materiál pre vyučovanie na stredných školách na Slovensku, v Čechách i v Holandsku. Projekt je v štádiu príprav kontaktov partnerských škôl, resp. partnerských miest: Bratislava - Rotterdam, Prievidza - Nijmegen, Brno - Utrecht, Valašské Meziříčí - Bussum.

Presvedčenie oboch partnerských škôl z Bratislavy a Rotterdamu, že najlepším poznaním pre žiaka je životná skúsenosť, urýchlilo prípravu i uskutočnenie nášho pobytu v Rotterdame, ako aj podrobný dohovor o pobyte holandských študentov v Bratislave v máji 1995.

Vyučovanie štyrikrát za týždeň po 3 vyučovacie hodiny, ktoré vyučovali "našu triedu" holandskí učitelia v anglickom jazyku, výber predmetov (história, regionálna geografia, občianska náuka, základy holandskej frazeológie), a to všetko v rámci riadneho vyučovania, umožnilo našim žiakom na vlastnej koži skúsiť inú školu, ale hlavne vnímať, porovnávať aj ukázať, čo vedia. Srdečné prijatie na rotterdamskej radnici, ako aj diskusia so zástupcami iniciátora projektu Demokracia a školstvo len potvrdili, že praktické poznatky z pobytu v inej škole, meste a krajine sú pre našich mladých ľudí prepotrebne a pre ich budúci život neoceniteľné.



*Úspešný nový rok 1995
všetkým čitateľom a spolupracovníkom
želá
redakcia*

HYDROTOUR

cestovná kancelária - reiseburo - travel agency - bureau de voyages - agenzia di viaggio

zabezpečí pre Vás:

- Služby počas celého roka v zariadeniach a.s. Hydrostav :
Horský hotel a turistické chatky v Krpáčove, Hotel Píla pri Častej, Hotel Piešťany, Hotel Koliba v Bratislave, Penzión Dubník pri Starej Turej, rekreačné zariadenia v Senci, Patinciach a na Zelenej vode
- Pobyty v prímorských letoviskách **Grécka, Chorvátska, Talianska** s leteckou, autokarovou alebo individuálnou dopravou, s možnosťou výberu stravovania
- Pobyty v **Maďarsku pri Balatone a v termálnych kúpeľoch**
- Zájazdy - výlety loďou **po Dunaji**
- Poznávacie zájazdy po **Európe a Amerike**
- Odborné zájazdy a exkurzie pre stavebné organizácie
- Rôzne podujatia v oblasti kultúry, športu a vzdelávania
- Školské výlety, školy v prírode a lyžiarske výcvikové kurzy
- Dodatočné služby podľa objednávky

HYDROTOUR, cestovná kancelária, s.r.o

Námestie SNP 15/B, 811 00 Bratislava

Krížna 33, 31 04 Bratislava

tel.: 361 889

tel.: 214 905, 626 50, 212 037

fax.: 214 905

CONTENS

- Is In-Service Teacher Training Really Necessary? ... 1**
M. Cirjak
- Humanistic Trends in Education and Their Impact on Teaching Skills ... 3**
B. Kosová
- Civil Education or Education For Citizenship? ... 5**
V. Dolník
- Effectiveness in Teaching "Diffuse" Contents in History ... 6**
L. Šmidák
- Mr. Galileo, It Spints! (... or On Pupil Evaluation) ... 8**
M. Blaško
- Science Education and Humanization of Schools ... 10**
M. Krajňák
- Creating the Concept of Technical Education ... 11**
M. Kožuchová - T. Engel
- Three Levels of Problem Solving in Geometry ... 13**
P. Kršňák
- Creativity in Moral Education ... 14**
E. Ivanová
- Children Threatened by the Media ... 17**
M. Žilková
- The School Principal in New Conditions ... 19**
G. Christov
- In Service Teacher Training in Western Europe ... 20**
B. Kasáčová
- Reflecting on Time, Space and Society ... 22**
J. Maniová
- For Teachers of Aesthetics ... 23**
E. Kollárová
- Aesthetics Education in Secondary Schools ... 23**
O. Kokavec
- The Spirit of Time Expressed by Thought ... 24**
J. Šlosiar
- Innovation Fund of the PHARE Programme - A Chance for
Creative Teachers ... 25**
J. Vantuch
- Ekotip Survey ... 27**
J. Kleinert
- A Unique Series of Conferences in Slovakia ... 27**
D. Brendzová
- Joining the Demomocracy and Schools Projects ... 28**
E. Draškabová
- Epigrams**
J. Bily
- Cartoons**
Š. Pondelík

Pedagogické rozhľady. 3. ročník. Číslo 2. Vyšlo v decembri 1994.

Šéfredaktor: PhDr. Miroslav Valica. Výkonná redaktorka: Oľga Búryová. Technická redaktorka: Andrea Dernáčová.

Redakčná rada: Ing. Rudolf Butorac, Libuša Ďurkovičová, RNDr. Alexander Ernst, PhDr. Soňa Hronská,

RNDr. Martin Hroziencič, Ing. Jozef Lauko, RNDr. Dušan Manica, Eva Mudrončeková, PhDr. B. Šimonová CSc.,

Doc. Ing. PhDr. Ivan Turek, CSc., Doc. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Ing. Katarína Žibritová.

Adresa redakcie: Metodické centrum, Horná 97, 975 46 B. Bystrica. Tel.: 088/754664, 742571, 741707. Fax: 088/42033.

Vychádza 5x v školskom roku. Celoročné predplatné 75,- Sk. Nevyžiadané rukopisy nevraciam.

Vydávajú Metodické centrá Slovenska.

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